

Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico

 Luis Porta y Graciela Flores

Resumen

En el presente artículo exponemos la articulación metodológica puesta en juego en una investigación llevada adelante en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La articulación del enfoque biográfico narrativo con la etnografía educativa nos permitió expandir el valor biográfico que surge de las narrativas de los profesores; la permanencia de los investigadores en las aulas donde ellos enseñan incluyó otros protagonistas y perspectivas. De esta manera, los hallazgos amalgaman sentidos polifónicos que dan cuenta del entramado entre vida y experiencia convivida. La entrevista (en diversas modalidades) constituye un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre imbricando aula y vida. Este trabajo presenta esa articulación metodológica prestando especial atención a la expansión de sentidos que la entrevista permite.

Palabras claves

investigación narrativa, etnografía, valor biográfico, entrevistas, expansión de sentidos

Narrative research in education: the expansion of biographical value from ethnography

Abstract

In this paper we discuss the methodological connection that we carry out as members of Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) in the State University of Mar del Plata. The association of the biographical narrative approach with the educational ethnography enhances the biographical value that emerges from the educators' narratives. The presence of researchers in their classrooms allows for various protagonists and perspectives, so the findings integrate polyphonic meanings that account for the connection between life and experience. In this sense, the interview –in various forms– constitutes an effective tool to understand and interpret what the subjects believe, think, feel, say and do in the educational environment, always intertwining classroom and life.

Keywords:

narrative research, ethnography, biographical value, interview, enhancement of meanings

Introducción

Este artículo pone en valor una decisión metodológica que favoreció nuestro propósito de contribuir con la construcción de conocimiento en torno a la didáctica en el nivel superior.¹ Se trata de la articulación entre el enfoque biográfico narrativo y la etnografía educativa que implementamos en el estudio de la enseñanza de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.² Presentamos la expansión de sentidos otorgada a la entrevista en términos biográficos y en su posibilidad de potenciación a partir del trabajo etnográfico. En este sentido, el interjuego biografía-etnografía articula el decir y el hacer, la vida y las aulas de estos docentes.

La convergencia de ambos enfoques es pertinente cuando los investigadores intentamos comprender los sentidos y significados que los protagonistas expresan en sus narrativas biográficas, en vinculación con lo que acontece en las aulas donde esos mismos protagonistas enseñan. Entendemos la complejidad de lo biográfico en términos de historicidad, socialidad y espacialidad (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013) en la que los sujetos sienten y viven la vida. A partir de esa complejidad fue necesario expandir metodológicamente el abordaje de esas vidas y esos sentidos otorgados a las vidas. Nuestra decisión implicó ampliar los instrumentos metodológicos que el propio trabajo de campo nos iba pidiendo y que se adecuaban al carácter flexible del diseño de la investigación. A partir de la autobiografía de los sujetos pusimos en juego otros instrumentos de carácter etnográfico que nos llevaron a “sentidizar” la comprensión de las biografías puestas en juego no solo en la vida, sino en las aulas (entendiendo las aulas como una parte central de sus vidas). En este artículo, presentamos ese interjuego etnográfico de las biografías de los sujetos: en un primer momento recuperamos el valor polifónico de lo narrativo; luego, justificamos la expansión de lo narrativo como entrada a la etnografía y, de la misma manera, articular el sentido de las entrevistas para etnografiar las vidas. Finalmente, presentamos nuestra práctica de investigación, a partir de las etapas definidas en el estudio para dar cuenta de estos sentidos.

1. Polifonía de lo narrativo

La situacionalidad en lo narrativo como perspectiva de investigación proviene de nuestra participación en el GIEEC,³ cuyas investigaciones constituyen lo que Samaja (2004) denomina la historia de las condiciones de realización de la investigación. Allí se inscriben el *significado* y el *sentido* compartidos de la investigación narrativa dimensiones que, a modo de “condición originaria” (Samaja, 2004: 43) forman parte de lo que consideramos el *habitus* investigativo.⁴ El análisis de las narrativas biográficas de las profesoras memorables recogidas mediante entrevistas, coincide con el proceder de los investigadores que se enmarcan en la investigación narrativa contemporánea. Podemos distinguir aquí cinco enfoques a través de los cuales los investigadores narrativos abordan su material (Chase, 2015):

- a) Primer enfoque. Los investigadores consideran la narrativa como una forma particular de discurso que crea significados en retrospectiva, pero a diferencia de la cronología comunica el punto de vista del narrador, que incluye por qué vale la pena contar sus acciones pasadas, de modo tal que no se trata solo de descripciones, sino que las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones. La narrativa convierte al narrador en protagonista, como actor o como observador interesado en la acción de los demás y el discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada suceso.
- b) Segundo enfoque. Los investigadores consideran la narración como activamente creativa, entonces enfatizan la voz del narrador. De esta manera, distancian de los interrogantes acerca

1. Se trata de una investigación doctoral que puso énfasis en la dimensión ética de la enseñanza en profesores consignados por sus estudiantes como profesores memorables en el nivel superior universitario.
2. Si bien la línea de trabajo en torno a los profesores memorables se desarrolla en el equipo de investigación desde el año 2003, este artículo da cuenta del trabajo metodológico realizado en esta tesis doctoral. Los “profesores memorables” fueron identificados a partir de encuestas a estudiantes avanzados de las carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza, son docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011).

3. El GIEEC, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la didáctica en el Nivel Superior. La explicitación de los sucesivos proyectos puede encontrarse en Porta, Álvarez y Yedaide (2014).

4. Nos referimos a un *habitus* profesional compartido, en sentido de Bourdieu (2007) “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones durables y transferibles que funcionan como principios generadores y organizaciones de prácticas y de representaciones que pueden adaptarse objetivamente ‘reguladas y regulares’ sin ser en nada producto de la obediencia de reglas y además sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (86). Esto significa que algunas creencias y significados compartidos generan y organizan prácticas investigativas en un contexto institucional e intersubjetivo.

de la naturaleza factual de sus dichos, enfatizando las versiones del yo, la realidad y la experiencia que produce mediante el relato. Si bien son responsables de la credibilidad de sus historias, los investigadores dan por sentado que los relatos son creíbles y verosímiles.

- c) Tercer enfoque. Los investigadores consideran las historias como posibles y como limitativas por circunstancias y recursos, estos incluyen las posibilidades de construcción del yo y de la realidad comprensibles dentro de la comunidad del narrador, el entorno local, la pertenencia social y organizacional, y la ubicación cultural e histórica. Si bien reconocen que cada ejemplo narrativo es particular, usan estos enfoques para analizar las similitudes y diferencias entre narrativas, por ejemplo, enfatizan subjetividades y realidades creadas por los narradores en lugares y tiempos específicos.
- d) Cuarto enfoque. Los investigadores tratan las narrativas como realizaciones interactivas socialmente posicionadas y producidas en un contexto particular, para una audiencia particular y con un fin particular; enfatizan que la historia narrada es flexible, variable y moldeada en parte por la interacción con la audiencia. Así la narrativa es una producción conjunta entre narrador y oyente.
- e) Quinto enfoque. Los investigadores se consideran a sí mismos narradores porque desarrollan interpretaciones, extraen significado de los materiales que estudian y narran resultados.

Estos enfoques aparecen interconectados en nuestro proceso investigativo, comenzamos con los relatos del narrador y luego incluimos en el proceso interpretativo la relación narrador-oyente, ya que nos permite alejarnos del tradicional método orientado por el “tema” para el análisis del material; escuchamos primero las voces contenidas dentro de cada narrativa en lugar de ubicar los temas distintivos a lo largo de la entrevista. Estas voces del narrador (posiciones subjetivas, ambigüedades, prácticas interpretativas) *contenidas* en la historia demanda prestar atención a las “vinculaciones narrativas” que cada uno desarrolla, puesto que construyen “identidades en cambio constante” o “subjetividades diversas” (Chase, 2015).

El alejamiento de una visión estática y esencialista de la subjetividad y de la enseñanza ha sido favorecido por nuestro alejamiento del monismo metodológico. De esta manera, la narrativa biográfica como primer instrumento que utilizamos fue acompañada por una diversidad de instrumentos que nos permiten comprender esas vidas: encuestas abiertas a estudiantes, grupos focales a profesores memorables, entrevistas a especialistas del campo de la educación, observaciones no participantes de clases, análisis de intervenciones públicas de los profesores memorables, entrevistas flash a estudiantes, entrevistas flash a docentes memorables, entrevistas focalizadas, grupos focales a graduados, entrevistas biográficas a miembros de las cátedras, narrativas escritas de los profesores memorables, análisis del programa de trabajo docente, análisis del curriculum vitae, narrativas “otras” (imágenes, poemas, objetos) y la autoetnografía de los investigadores. Este cúmulo de instrumentos etnográficamente abordados nos permitieron “entrar y salir” de las vidas y prácticas de los sujetos investigados y aportar al sentido polifónico de las vidas biografizadas.

2. Expandir lo narrativo como entrada a la etnografía

El protagonismo de los sujetos a través de sus propias voces en el enfoque biográfico-narrativo permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo sentidos al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Al abocarnos a la enseñanza de profesores memorables asumimos que “es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 153).

El enfoque narrativo en la investigación educativa, además de asumir al investigador como portador de significados, otorga el papel central a la autointerpretación de los

relatos que los entrevistados realizan en primera persona, de modo que supera la racionalidad instrumental y asigna importancia a la palabra del profesor, que siempre incluye aspectos morales y emotivos, ya que “en la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas” (*ibid.*: 59).

Las experiencias de vida de los docentes son valiosas a la hora de entender los “ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar” (Goodson, 2003). El modo de enseñar involucra la estrecha relación entre la vida del docente y su visión acerca de la enseñanza y su práctica. En cuanto a estas apreciaciones, los miembros del GIEEC hemos advertido en los relatos, la manera en que etapas particulares de las vidas de los profesores, se corresponden con decisiones profesionales que dan cuenta de una particular construcción y percepción de su carrera docente. Las historias de vida de los entrevistados ponen en el centro de la escena esta relación y dejan entrever “cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional” (*ibid.*: 750). Además, a menudo pueden identificarse acontecimientos críticos en la vida personal, profesional e institucional de los docentes que representan hitos que configuran determinados estilos y prácticas. Mediante el método biográfico se obtienen “historias de vida” que incluyen las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014).

El “valor biográfico” (Arfuch, 2010) permite entender el impacto de las narrativas vivenciales en la (re)configuración de la subjetividad contemporánea, la inmediatez de lo vivido se traduce en una voz que testimonia por algo que sólo ella conoce, se trata de una puesta en sentido de la historia personal. La entrevista biográfica se ocupa de una “necesidad narrativa, transcultural, de la experiencia humana” (*ibid.*: 138). En la construcción narrativa de su biografía, el sujeto “se crea” en un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado; por otra parte, el espacio biográfico aporta a una corriente de valoración de la narrativa como consustancial a la reflexión filosófica. Así, la narrativa “puede contribuir a la afirmación de nuevos parámetros articuladores del lazo social y de un ideal de comunidad ante el debilitamiento de los valores del universalismo y la fragmentación política, cultural e identitaria de la escena contemporánea” (*ibid.*: 84). Tal conocimiento entraña una dimensión ética porque se traduciría en la extensión de nuestra comprensión de otros seres humanos en tanto incluidos en un nosotros.

Si bien existe un amplio espectro de diferentes instrumentos biográficos para la construcción de historias de vida, como sostiene Bolívar Botía en Porta (2010)⁵ ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho, ya que el objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una *reconstrucción retrospectiva* principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras).

El valor biográfico de esa reconstrucción retrospectiva permite rescatar el valor de lo vivido. Si a ese tiempo recuperado lo vinculamos con los sentidos y significados de narrativas que emergen del estudio de los sujetos involucrados en la enseñanza, el valor se expande ampliando la visión del investigador.

En este punto, se hace necesario dar cuenta de los dos movimientos puestos en juego: el primero, a partir de una apuesta que pone en juego la dimensión biográfica de los profesores y, el segundo, que implicó la entrada a las aulas, el trabajo etnográfico y la búsqueda de sentidos con relación a lo autobiográfico a partir de la variedad de

5. Entrevista realizada por Luis Porta y publicada en 2010 en la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

instrumentos. Esto es, la amalgama biográfico-etnográfica como interjuego que nos permite una comprensión de las vidas y expande sentidos en términos metodológicos.

El “saber docente” corresponde a la práctica de la enseñanza e incluye otros conocimientos que lo enriquecen, se trata de un “conocimiento local” que...

se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico, y teniendo en cuenta que se trata de un saber que rara vez se documenta, la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible. (Rockwell, 2011)

La pertinencia se sustenta en que la etnografía puede proporcionar un acercamiento a aspectos del quehacer diario de los docentes, entonces *el valor de lo vivido* se va expandiendo al vincularlo con lo que acontece en la experiencia de enseñanza.

Las técnicas etnográficas transforman nuestra mirada como investigadores. En la discusión entre quienes creen que los docentes repiten pautas de enseñanza idénticas a las que sus docentes practicaban, perpetuando generación tras generación esas pautas ingresando así al mecanismo de “reproducción cultural”, y quienes creen que los cambios pueden y deben ser rotundos y provenir del exterior (ya sea por políticas educativas o por capacitación pedagógica) lo que los lleva, cuando no ocurren los cambios esperados, a reforzar la idea de que la escuela y los docentes jamás cambian, coincidimos con Rockwell (2011) en que resulta inconcebible la idea de que las escuelas y los docentes nunca cambian o que cambian solamente con intervención externa; la investigación etnográfica en el ámbito educativo, dedicada a los contextos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de las personas, puede vincularse con los procesos de resistencia y de transformación. Es decir, la contribución de la investigación etnográfica, si bien procede de hallazgos en una escala local, puede interpretarse a mayor escala, puesto que involucra el sentido político de la educación como elemento constitutivo de la misma.

Entonces, la etnografía conlleva un valor potencial para “la recuperación del conocimiento local, para la crónica de hechos actuales y para la previsión de caminos posibles para la construcción de nuevas prácticas” (Rockwell, 2011: 38). Las apreciaciones anteriores expresan valores agregados al enfoque biográfico, siempre en la línea de la búsqueda de comprensión y resignificación retroactiva en espiral progresiva.

3. Expandir las entrevistas para etnografiar las vidas

Nuestra situacionalidad en lo narrativo como perspectiva de investigación hace necesario que profundicemos en la entrevista como instrumento destacado, ya que se convierte en un acercamiento con el propósito de obtener conocimiento del mundo de la vida del entrevistado, “proporciona un acceso único al mundo de la vida de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones. Entonces, es un método poderoso de producción de conocimiento de la situación humana” (Kvale, 2011).

Asumimos que el conocimiento es interrelacional. Con el resquebrajamiento de las metanarraciones globales de legitimación, se pone énfasis en el contexto local, en la construcción social y lingüística de una realidad dotada de perspectiva, donde el conocimiento se valida mediante la práctica. Desde esta perspectiva, la entrevista en la investigación cualitativa nos permite la construcción de conocimiento: “da acceso a la

multiplicidad de narraciones locales plasmadas en el relato de historias y se abre para un discurso y negociación del significado del mundo vivido” (*ibid.*: 46).

En las entrevistas narrativas el investigador puede iniciar el diálogo con una pregunta sobre episodios específicos o sobre un período transcurrido en una institución, o pedir una historia de vida. En este caso, el principal papel del entrevistador es abstenerse de interrupciones, planteando ocasionalmente preguntas para clarificación, ayudando al entrevistado a continuar su historia, así el entrevistador, a través de sus preguntas o silencios, es un coproductor de la narración. Esta concepción del investigador como coautor evita su mistificación, pues lo que dice no es considerado un reflejo de la situación, sino que se trata de una interpretación que ha sido producida conjuntamente con el entrevistado. En otras palabras “desde una perspectiva constructivista, es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro” (Guber, 2012: 71). Las entrevistas se centran en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos. Estas historias pueden surgir espontáneamente o el entrevistador puede provocarlas poniendo énfasis en lo temporal, lo social y en el significado, tienen una analogía con la conversación cotidiana, donde las respuestas a preguntas muestran estos rasgos de las narraciones, lo que apoya la idea de que “las narraciones son una de las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado” (Kvale, 2011: 102). El investigador no se involucra en una conversación en sentido habitual porque busca obtener conocimiento del entrevistado, lo que tampoco significa que este pase a ser mero informante, ya que:

Considerar al entrevistado como a un narrador equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias. (Chase, 2015: 77)

Cabe reconocer que tampoco es un instrumento neutral de hacer preguntas y obtener respuestas, sino que es un proceso que involucra personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo. Las entrevistas son encuentros interaccionales que, por la naturaleza de su dinámica social, son capaces de definir la naturaleza del conocimiento generado (Fontana y Frey, 2015).

En nuestro estudio existen coincidencias con el *enfoque sociológico* y el enfoque de la *etnografía narrativa*, propios de la investigación narrativa contemporánea caracterizados por Chase (2015). Con respecto al primero, compartimos uno de sus intereses que es indagar si las personas crean estrategias narrativas relacionadas a los contextos discursivos que permitan visibilizar que las historias individuales no están determinadas por los discursos hegemónicos. Con respecto al segundo, compartimos el interés de atender la intersubjetividad entre investigador e “investigados” y el esfuerzo del primero por comprender la voz y la vida del otro (Chase, 2015). Es necesario que se induzca a narrar su historia, es decir, que el entrevistado actúe como narrador. La entrevista narrativa (*ibid.*) implica que el investigador está preparado para hacer preguntas adecuadas que lleven a que el otro cuente: no es posible predecirla o prepararla por adelantado.

Esta paradoja da cuenta de la complejidad de la técnica, es decir, una entrevista estructurada no libera al entrevistado para que se exprese, una entrevista semi-estructurada también podría manipular al entrevistado. En tal sentido, las nuevas tendencias van mucho más allá de las preguntas estructuradas y se ha llegado al punto de considerarla como un texto negociado (Fontana y Frey, 2015).

La diferencia de la entrevista como “logro negociado” con la “racional” (que supone la existencia de un conocimiento objetivo que se logrará alumbrar) y con la “romántica”

(que supone que se puede lograr que afloren las emociones de los entrevistados si se involucran con el entrevistador de manera que compartan sentimientos), se encuentra principalmente en que estas últimas se basan en los mismos supuestos: son las habilidades del investigador las que permiten acceder al conocimiento y que existe un núcleo de conocimiento al que el investigador puede acceder si es lo suficientemente hábil. Dejando de lado estos supuestos, la entrevista se entiende “como una producción práctica cuyo significado se logra en la intersección de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado” (*ibid.*).

El eje de las críticas hacia las entrevistas cualitativas se centra en que no cumplen la pretensión de mantener la neutralidad y objetividad del investigador y en la singularidad de los resultados. Ante las diversas interpretaciones que puede generar una entrevista, Kvale (2011) argumenta que se trata de “una subjetividad en perspectiva” y que el hecho de que haya varias interpretaciones de un mismo texto no es una debilidad, sino una fortaleza de la investigación. Con respecto a la falta de objetividad, el autor responde que los términos básicos de esta objeción son ambiguos y que la objetividad y subjetividad se tienen que analizar específicamente, según sus múltiples significados, de modo pertinente a la investigación en cuestión. Una pluralidad de interpretaciones enriquece los significados del mundo cotidiano y el investigador es el instrumento más sensible disponible para investigar. En cuanto a la crítica sobre la generalización, Kvale argumenta que la meta de generalización global se sustituye por una transferibilidad de conocimiento de una situación a otra, tomando en consideración la contextualidad y heterogeneidad del conocimiento social (*ibid.*).

Nos hemos ocupado de clarificar el sentido de las narrativas en las entrevistas, porque es una condición necesaria para explicitar nuestra selectividad de instrumentos, sobre todo cuando se trata de expandir sentidos y significados que los protagonistas hacen visibles mediante sus relatos biográficos, evidenciando las tensiones inherentes al trabajo con este instrumento: transferibilidad, generalización y logro negociado.

4. Nuestra práctica en la investigación

En el caso de nuestra investigación relacionada a la dimensión ética de las profesoras seleccionadas como memorables por los estudiantes, en una primera etapa tomamos entrevistas biográficas y, en una segunda, realizamos *entrevistas de apertura* de formato no-estructurado, mediante preguntas abiertas donde se buscó un acercamiento a las ideas que las profesoras memorables tienen en torno a la enseñanza, permitiendo que se expresaran libremente. Las entrevistas estructuradas no nos resultan adecuadas, ya que dejan poco espacio para que el entrevistador improvise o ejecute un juicio independiente. Las preguntas preestablecidas dan lugar a un número limitado de categorías de respuesta, aunque como dicen Fontana y Frey (2015) a pesar de que se espera que en estas el entrevistador desempeñe un rol neutral, en la práctica los entrevistadores muchas veces no se ciñen al guión y aun entre quienes defienden las entrevistas estructuradas, muchos reconocen que los entrevistadores deben ser capaces de hacer los ajustes necesarios requeridos por desarrollos inesperados.

El motivo principal de nuestra preferencia por las entrevistas no estructuradas en esta instancia radica en que en este instrumento se considera la importancia de comprender el mundo del entrevistado, así como las fuerzas que pueden estimular sus respuestas. A diferencia de las entrevistas estructuradas que logran respuestas racionales, pero pasan por alto o evalúan de forma inadecuada la dimensión emocional (*ibid.*), el instrumento elegido permitió que las narrativas de los entrevistados no fueran dirigidas.

No tuvimos inconvenientes para establecer un entendimiento con las entrevistadas puesto que habían accedido a nuestra presencia en sus clases y a contribuir con nuestro trabajo de campo. Establecer un entendimiento con los entrevistados es crucial, ya que el fin de la entrevista no estructurada es la comprensión (*ibid.*). En nuestro caso, la disponibilidad de los profesores facilitó este acercamiento a las distintas modalidades que el trabajo de investigación tuvo.

De modo que no se impusieron categorías previas del investigador. Por el contrario, las entrevistas iniciales aportaron datos que permitieron un primer nivel de análisis a modo de inicio del proceso interpretativo que requirió de un trabajo interpretativo más profundo. En cuanto a nuestro uso del término “análisis” en esta etapa de la investigación, es menester contextualizarlo en la etnografía educativa. Si bien la “comprensión hermenéutica” es la característica definitiva de la etnografía (Geertz, 1987), tomamos el concepto “análisis etnográfico” de Rockwell (2011) que expresa el “trabajo analítico” del investigador.

Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, durante la *experiencia etnográfica* las categorías teóricas se construyen en el mismo proceso. Siempre están presentes los marcos referenciales teóricos, pero el investigador se mantiene alerta a señales, indicios y evidencias, con la disposición de aceptar perturbaciones en sus esquemas iniciales. Esto vislumbra asumir un estado de confusión y aparente caos que procede de la cantidad de materiales y de los datos empíricos, y aceptar alejarse de construcciones abstractas precipitadas. Además, durante todo el proceso se hacen inteligibles más relaciones, se van descartando esquemas iniciales y construyendo y seleccionando categorías que permiten observar y distinguir más detalles en los trabajos de campo (Rockwell, 2011).

En este sentido, puede hablarse del “carácter flexible” de la práctica etnográfica porque requiere una constante elaboración de la información a diferencia de otras perspectivas de investigación, en las cuales la finalización de un paso posibilita el siguiente, y así sucesivamente. En la investigación etnográfica, la observación, el análisis y la interpretación se dan de manera simultánea: se observa, se generan nuevas preguntas de investigación, se realiza el análisis, se confronta la teoría con lo documentado, se reinterpreta, y así se va construyendo el sentido de la indagación y de los conceptos iniciales. No se espera la recopilación final de datos para iniciar los primeros niveles de análisis, sino que el proceso de recopilación y análisis simultáneo permite lo que se denomina regresos a la información (Obregón, 2003), los cuales van ampliando la posibilidad de comprensión de las interacciones que se generan en el contexto específico.

Las entrevistas preliminares y los primeros registros permitieron un acercamiento: no una mera reducción o simplificación de los datos, sino una complejización de estos, que en la investigación cualitativa se usa para expandir, transformar y reconceptualizar, abriendo más posibilidades de formular nuevas preguntas (Coffey y Atkinson, 2003), es decir, estas entrevistas fueron la apertura a la indagación más profunda.

El proceso de análisis no se considera una etapa diferente de la investigación, sino una *actividad reflexiva* que influye en la recolección de datos y en la redacción final de informes. Es decir, el análisis no se circunscribe a la última etapa del proceso investigativo (*ibid.*), en investigaciones como las que nuestro grupo realiza, el interjuego de los múltiples instrumentos requiere una constante recursividad que resignifica las categorías nativas de la investigación.

El segundo momento se corresponde con la realización de las *entrevistas de focalización* a las profesoras memorables. Aquí se profundizaron aspectos pertinentes a nuestros intereses investigativos con guiones semiflexibles indagando en el contexto personal

relevante, las creencias, las ideas y las implicaciones afectivas. Las entrevistadas respondieron libre y espontáneamente. En este caso, las *entrevistas focalizadas* aluden a la posición ventajosa del entrevistador que ha analizado material sobre la situación y la posición del entrevistado que, en lugar de ser visto como informante de un hecho o situación, es considerado sujeto que da cuenta de sus experiencias subjetivas: se logra amplitud y profundidad, al indagar en sus evocaciones y significaciones (Valles, 1999).

En esta etapa también se realizaron *entrevistas a miembros de las cátedras y a adscriptos*, ya que participan activamente junto a las profesoras memorables en el desempeño de sus prácticas, su coprotagonismo en el escenario educativo los convierte en informantes claves.

Al culminar las clases de las asignaturas a cargo de las profesoras memorables realizamos *entrevistas flash a los estudiantes*. Estas son entrevistas rápidas, de pocos minutos, que consisten en hacerles preguntas sobre lo que sucedió en la clase. De esta manera, se pudieron obtener datos en torno a la enseñanza a partir de la perspectiva de los estudiantes basada en la experiencia vivencial directa. Obtuvimos de manera espontánea testimonios que incluían aspectos cognitivos y afectivos, ya que se realizaron en el tiempo inmediatamente posterior al acontecimiento de la clase en el espacio mismo de la experiencia como alumnos y copartícipes de la enseñanza. El valor de estas entrevistas radica en que pueden aportar aspectos que no hayan sido “observados” por el investigador.

Se realizaron *entrevistas focales* a grupos de *adscriptos* a las cátedras de las memorables. El grupo focal se conforma con personas representativas en calidad de informantes organizados alrededor de una temática propuesta por el investigador, quien actúa como mediador, coordinando los procesos de interacción. “La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información” (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006), cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros y se produce un efecto de sinergia que contribuyó con nuestra profundización, formulación o revisión de categorías en proceso continuo de (re)construcción.

En cuanto a los grupos focales o entrevistas grupales, requieren algunas condiciones del entrevistador: flexibilidad, empatía y escucha. La coordinación implica evitar que una persona domine el grupo, animar a los integrantes más retraídos a participar y, al mismo tiempo, tener en cuenta las preguntas del guión y reaccionar con sensibilidad a los patrones cambiantes de la interacción grupal (Fontana y Frey, 2015). Nuestras entrevistas a los adscriptos fueron “de campo y formal” (*ibid.*), ya que el propósito fue establecido en campo, el rol del entrevistador fue algo directivo y el guión fue semiestructurado. Los protagonistas fueron invitados con anticipación, no se realizó un encuentro espontáneo, se acordó un espacio y se les comunicó la temática en líneas generales. Siempre se eligió como lugar de encuentro un aula de la universidad, puesto que, si el “marco” de la entrevista es un lugar familiar para los entrevistados, se promueve la verbalización y exposición de sentidos (Guber, 2012). No hubo inconvenientes en lograr su asistencia, puesto que tenían conocimiento de la investigación y habíamos compartido las clases de las memorables.

Los grupos focales privilegian la “interacción horizontal” disminuyendo la influencia del investigador en el “control” de los temas y poniendo de manifiesto que la investigación es un trabajo relacional, político y ético. Además de sus potencialidades sinérgicas, de brindar fundamentos que suelen no surgir de entrevistas individuales y de ofrecer concepciones interpretativas especialmente poderosas, facilitan el proceso de democratización de la investigación, promoviendo interacciones dialógicas y la construcción conjunta de textos polifónicos. En los grupos focales se intersectan y animan unas a otras la pedagogía, la política y la investigación interpretativa (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

A modo de conclusión

La *expansión de lo biográfico* en términos del trabajo etnográfico potencia las condiciones sobre las que se cimenta el trabajo del investigador. Nos permite lograr el punto justo entre la entrada y la salida del campo, zambullirnos en el campo para luego salir fortalecidos y poder interpretar a partir de una multiplicidad de registros esas vidas biografizadas.

A través de la metodología asumida, superamos la racionalidad técnica que, con su criterio aplicacionista sustentaba una epistemología derivada del paradigma positivista y no incluía la comprensión de la trama de relaciones intersubjetivas en contextos específicos ni la reflexión pedagógica, al sostener una concepción de la enseñanza como proceso neutral y eficiente.

Las decisiones metodológicas asumidas, consistentes en complementar el enfoque biográfico-narrativo con técnicas de la investigación etnográfica, nos permitieron un acercamiento a lo que los profesores hacen en sus aulas. Esto potencia los hallazgos obtenidos a partir de la narrativa. De tal modo, articular palabra y hecho, historia de vida y práctica actual o, dicho de otro modo, articular hallazgos de entrevistas en profundidad sobre su trayectoria profesional, su vida personal, sus ideas y la propia creación de su identidad narrativa, con materiales provenientes de su manera de enseñar, de su estilo vincular con los estudiantes, de su modo peculiar de actuar en cada clase, constituye un entramado complejo cuya interpretación, si bien demanda gran esfuerzo de parte de los investigadores, arroja sentidos y significados que provienen, justamente, de la trama que los entrelaza.

Referencias bibliográficas

- » Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. En *Revista de Ciencia, Docencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Entre Ríos, núm. 33, Año XVII, pp. 111-131.
- » Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- » Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- » Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Universidad de Antioquía.
- » Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, vol. IV, pp. 58-112. Buenos Aires, Gedisa.
- » Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. vol. IV, pp. 140-202. Buenos Aires, Gedisa.
- » Geertz, C. (1987). *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- » Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 733-758. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- » Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- » Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education. The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. En *Review of Research in Education*, núm. 37. Washington DC, AERA.
- » Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, vol IV, pp. 494-532. Buenos Aires, Gedisa.
- » Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- » Obregón, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y las historias de vida. En Mejía, R. y Sandoval, S., *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, pp. 123-154. Ciudad de México, ITESO.
- » Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar Botía. En *Revista de Educación*, año 1, núm. 1, pp. 181-201. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- » Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la Formación docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 63, vol. XIX, pp. 1175-1193.
- » Porta, L., Sarasa, M. y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En *Revista de Educación*, núm. 3, año 2, pp. 181-210. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- » Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.
- » Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- » Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Brujas.

Luis Porta

Profesor titular Problemática Educativa, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente investigador categoría 1. Investigador independiente de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

Graciela Flores

Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: gracielaflares9-1@hotmail.com