

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 4, No. 1, 2002

“¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación

“De nobis ipsis silemus?”: Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education

Antonio Bolívar Botía

abolivar@ugr.es

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja s/n
18071 Granada, España

(Recibido: 18 de septiembre de 2001; aceptado para su publicación: 7 de febrero de 2002)

Resumen

El artículo analiza cómo la investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer; no obstante, desde la modernidad se arrastra un déficit metodológico para justificarla (validez, generalización y fiabilidad). Este trabajo se concentra y describe las principales líneas de fundamentación de los relatos autobiográficos, analizando críticamente las disputas teóricas y epistemológicas que se han dado en los últimos años (positivismo vs. hermenéutica, modo paradigmático vs. narrativo de análisis de datos). El estudio también expone las limitaciones y problemas epistemológicos que surgen de la defensa de un enfoque propiamente narrativo de datos y cómo puede ser compatible con los modos paradigmáticos de conocer.

Palabras clave: Investigación biográfica y narrativa, epistemología, investigación cualitativa.

Abstract

The article analyzes how biographical-narrative research has currently become a perspective or specific approach in educational research, and not just another qualitative methodology to be added to the rest. It changes the usual concepts about what is considered knowledge in

social science and what it is important to know. However, since modern times there has been a methodological deficiency in the justification of this type of research (validity, generalization and reliability). This study gathers and describes the main lines of support for autobiographical accounts, critically analyzing the theoretical and epistemological disputes that have arisen in the last few years (positivism vs. hermeneutics, paradigmatic method vs. narrative data analysis). The paper also deals with the epistemological limitations and problems presented by the defense of a strictly narrative data focus, and how it can be compatible with the paradigmatic ways of knowing.

Key words: Biographical-narrative research, epistemology, qualitative research.

Introducción

Kant encabezaba la segunda edición de su *Crítica de la razón pura* con el lema anterior (en formulación afirmativa), tomado de Francis Bacon, como signo y garantía de objetividad de la obra. Sólo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia. ¿Qué ha ocurrido desde entonces como para que consideremos que “sobre nosotros mismos llamamos” deba, paradójicamente, ser cambiado por “*de nobis ipsis loquemur*” (sobre nosotros mismos hablamos)? El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.

El progresivo agotamiento del positivismo y la rehabilitación de la hermenéutica, como modo propio de conocimiento en ciencias sociales, ha cambiado el panorama. Dilthey, a comienzos del siglo pasado, contribuyó decisivamente a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica. Dichas experiencias vividas (*erlebnis*, que Ortega y Gasset tradujo por “vivencias”) son la base de la comprensión (*verstehen*) de las acciones humanas. El filósofo español Ortega y Gasset, influido por Dilthey, defendiendo la razón histórica, señalaba –en su ensayo *Historia como sistema*– que “frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.

Desde la fenomenología, Husserl (1991), en los años treinta, realizó (*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*) un lúcido análisis de cómo la ciencia moderna (Galileo-Descartes) excluyó el “mundo de la vida” (*lebenswelt*), por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal”. Muchos de los problemas que arrastramos para encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional provienen de esta separación que introdujo la ciencia moderna. Dicha exclusión –argumenta– no estaría justificada en cuanto que el mundo objetivo-científico se fundamenta en el *lebenswelt* (mundo de la vida), base previa y originaria de toda evidencia. Para ello propone, en lugar de reducirlo a la objetividad científica, “tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva *tal*

y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de consciencia [...], como subjetividad productora de validez” (p. 156).

La investigación biográfica (desde la *life-history*) y, especialmente, narrativa (*narrative inquiry*), ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia. Como hemos defendido y explicado extensamente en un libro reciente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), comporta un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación.

Pretendemos en este artículo como objetivos:

- a) Destacar la relevancia y caracterizar la narratividad en la investigación educativa y, especialmente, inducir a que se vaya consolidando en este campo una comunidad de investigadores con este enfoque, como forma valiosa (alternativa o complementaria) de construir conocimiento en educación.
- b) Dar cuenta de la recomposición actual de las categorías epistemológicas tradicionales y de lo que se entiende por hacer ciencia, y qué conocimiento aporta la investigación *narrativa* frente a la investigación *formal*.
- c) Mostrar las principales líneas de fundamentación epistemológica de los relatos autobiográficos, haciéndonos eco de las disputas teóricas y epistemológicas que se han dado en los últimos años.
- d) Reafirmar un modo propio (narrativo) de conocer, frente al paradigmático establecido, que conduce a un análisis propiamente narrativo; dando cuenta de los problemas epistemológicos en que nos debatimos actualmente.
- e) Los principios teóricos del enfoque narrativo conforman, como señalamos, un modo propio de investigar. Derivamos, pues, el debate anterior a sus consecuencias *metodológicas*: si el tratamiento de la narrativa ha de ser formal o, más bien, en coherencia con su especificidad, singular.

El giro hermenéutico y narrativo en ciencias sociales

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos

relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Se puede señalar, como ejemplo, este cambio de orientación en algunas ciencias sociales (Polkinghorne, 1988). En sociología, aparte del empleo original de la Escuela de Chicago en los años veinte, tras la crisis del funcionalismo y el positivismo, se adopta una orientación reflexiva, con especial incidencia en la orientación biográfica, como lo muestra el hecho de que la Asociación Internacional de Sociología cuente con un Comité de Investigación dedicado a “biografía y sociedad”. Por su parte, la antropología-etnografía ha adoptado, más decididamente que otras ciencias sociales, el enfoque narrativo (la cultura como texto), entendiendo su tarea como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, en palabras de Geertz (1994). La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de historias, dado que su tarea se concibe como un modo de “leer” la cultura, entendida como texto. Por último, cabe resaltar la orientación interpretativa en psicología (Tappan, 1997), que adopta la metáfora de la “vida como narrativa”, entendida con elementos similares a los relatos.

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

A este respecto, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido quien mejor ha contribuido a fundamentar la nueva ontología que subyace a la epistemología. Así, en unas reflexiones sobre su gran obra *Verdad y método* (Gadamer, 1992), afirmaba que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada” (pp. 232 y 237). De modo similar, rechazando el tratamiento positivista, Charles Taylor (1985) señalaba que somos esencialmente unos “*self-interpreting animals*” –animales que se autointerpretan–, es decir, no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo. Así lo ha visto, siguiendo la senda abierta por Gadamer, Paul Ricoeur (1995), para quien la acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo.

Unido a nuestra condición postmoderna, estamos, pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social. Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una “fisura” entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en ciencias sociales (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000). A su vez, el incremento y popularidad alcanzados por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los actores educativos (Goodson y Sikes, 2001) puede responder –como lúcidamente ha apuntado Hargreaves (1986)– a nuestra actual coyuntura posmoderna, donde sólo queda el refugio en el propio yo.

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

Por lo demás, la investigación biográfica tiene una larga tradición en América Latina, especialmente en México. Después de su empleo en los años treinta por la llamada Escuela de Chicago, Oscar Lewis (1966) escribió, a comienzos de los años sesenta, la conocida historia de la familia mexicana de los Sánchez, que causó un fuerte impacto (publicada en inglés en 1961 y traducida en los años siguientes al francés e italiano), al coincidir con la crisis de los métodos cuantitativos en sociología. Los relatos cruzados de los distintos miembros de la familia (padre y cuatro hijos) proporcionaban un ejemplo práctico de hacer otro tipo de historia.

La investigación hermenéutico-narrativa versus la tradicional-positivista

La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones,

enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. “El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p. 27)– son las vicisitudes de las intenciones humanas”.

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales (y la enseñanza) como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores. En lugar de pretender una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los actores debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas.

Sin embargo, con el racionalismo de la ciencia moderna, se ha impuesto, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica (Van Manen, 1990). El supuesto de partida de este tipo de racionalidad –como decía Kant en el referido lema– es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de cientificidad. La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.

El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. El propio Van Manen (1994, p. 159) ha señalado:

El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. [...] El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía.

Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual,

específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.

Desde el campo psicológico, Polkinghorne (1988) ha hecho una buena historia de las narrativas psicológicas, reivindicando que la narrativa es “la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana”. De modo similar, Hunter McEwan (1997) dice que la narrativa es “la forma propia para caracterizar las acciones humanas”. En este contexto, adquieren una gran relevancia las historias de vida, tanto como objeto de investigación como metodología (Goodson y Sikes, 2001), donde se explicita reflexivamente una crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida. Como uso heurístico de la reflexividad, el sujeto informante se convierte en coinvestigador de su propia vida.

Por otro lado, se ha reivindicado un *modo propio de conocer* de las mujeres, distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un “yo epistémico”), lo que conduce a considerar la narrativa como una forma específica del discurso femenino. Incluir la “voz” y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona del singular), se corresponde con un yo “dialógico” que siente y ama, frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexuado, es decir, angélico). La oralidad tuvo desde sus primeros usos (por ejemplo, en historia oral) una vocación militante de dar la voz a las “vidas silenciadas” (McLaughlin y Tierney, 1993), entre las que estarían las mujeres. Las historias de vida de las maestras y profesoras están aportando un nuevo modo de comprender el oficio docente, en el cual se conjuntan la dimensión personal y la profesional (Weiler y Middleton, 1999).

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases– que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza. En este sentido, Elbaz (1991, p. 3) resalta que:

La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es [por el contrario] una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo.

Si la explicación (*explanation*) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la comprensión (*understanding*) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido. Ni monismo ni dualismo

metodológico, que nos retrotraería a una situación ya superada. En la medida en que los procedimientos explicativos en las ciencias sociales son homogéneos a los de las ciencias de la naturaleza, hay una continuidad en el campo científico. Pero, igualmente, la comprensión aporta un componente específico en el conocimiento de acciones o instituciones humanas que es irreductible a la explicación causal. Por eso, es más justo plantearla en términos dialécticos: “la necesaria mediación de la comprensión por la explicación” (Ricoeur, 1977, p.131) y, alternativamente, de la segunda por la primera.

Dos modos de conocimiento científico: paradigmático vs. narrativo

Jerome Bruner ha sido uno de los investigadores que más ha contribuido a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento. Su trabajo *Dos modalidades de pensamiento*, recogido en Bruner (1988, pp. 23-53), significó, en su momento, la irrupción en el mundo psicológico y educativo del programa narrativo, así como una primera y excelente legitimación inicial. En él, Bruner habla de “dos modos de conocer y pensar”, cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo; su universalidad, en todas las culturas, sugiere que tengan su base en el genoma humano: pero si no queremos ser innatistas, bien cabría decir –como generativistas– que vienen dadas por la propia naturaleza del lenguaje (Bruner, 1997): tienen funciones cognitivas diferenciadas, representan dos formas de comprender la realidad, no son reductibles uno a otro y, más relevante, las formas para juzgar la validez también difieren (Tabla 1).

El *modo paradigmático* de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada, se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos. Este modo paradigmático no se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende.

Tabla I. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Carácteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

Por contraste, el segundo, emergente, es el *modo narrativo* (sintagmático), caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).

Si en el primero hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos, el modo narrativo es cualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento, que no debe ser recludo al ámbito de las expresiones emotivas:

Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación (Bruner, 1988, p. 23).

Así, frente a un modo de argumentar lógico, el *modo narrativo de conocimiento* parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe, a riesgo de

estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad.

La oposición establecida entre el modo paradigmático y el narrativo no implica –como hemos advertido– que abogemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa), resucitando el viejo dualismo decimonónico entre “Naturwissenschaften” (ciencias naturales) y “Geisteswissenschaften” (ciencias humanas), entre lo nomotético y lo idiográfico, entre lo empírico-analítico y lo “iluminativo”, entre hacer ciencia y hacer arte; por fortuna superado. Se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando, únicamente, legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. La explicación empírico-natural de la enseñanza debe, necesariamente, ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica (Bolívar, 1995).

De modo similar, Polkinghorne (1988, p.159) contrasta el conocimiento narrativo de las ciencias humanas con el conocimiento de las ciencias físicas o naturales. Las primeras “no producen conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar, generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana”. Este conocimiento organiza los acontecimientos en unidades integradas de significado; los hechos son dispuestos en secuencias, en lugar de categorías. El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control.

Prosiguiendo ahora con el buen análisis de Polkinghorne (1995), el modo de *conocimiento paradigmático* se caracteriza por *clasificar a los individuos y relatos bajo un concepto o categoría* (conjunto de atributos comunes que comparten individuos). Se trata, en todos estos casos, de establecer la categoría a la que pertenece cada una de las instancias individuales, de incluir lo particular en lo formal (categoría o concepto), anulando cualquier diferencia individual, que debe ser clasificable. El modo paradigmático se fija, especialmente, en los atributos que definen a los ítems particulares como instancias de una categoría, y no en aquello que diferencia a unos y otros miembros de una categoría.

Desde esta perspectiva, es importante advertir que el razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación. En los *diseños cuantitativos*, las categorías están previamente seleccionadas a la recolección de los datos (por ejemplo, un cuestionario), de tal forma que de antemano se determina qué dimensiones o sucesos son instancias de una categoría de interés, además de en qué grado y cantidad lo satisfacen. Determinadas técnicas cuantitativas (por ejemplo, análisis factorial o “cluster”) permiten agruparlas en factores comunes.

Por contraste, en los *diseños cualitativos* se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos

de categorías similares. Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de “teoría fundamentada” de Glaser y Strauss (1967). La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, no difieren, en este aspecto, de los llamados análisis cuantitativos, sólo que ahora las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos.

Lo propio, entonces, del modo paradigmático de pensar, que incluye –como acabamos de ver– los análisis llamados cualitativos, es ordenar la experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. El conocimiento se descontextualiza para que pueda unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia. Es curioso que solemos catalogar de “cualitativa” una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etcétera), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la “teoría fundamentada”, el modo como se analizan y “representan”; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría.

Esto se ve claramente en el *análisis temático de contenido por categorías*: el discurso es fragmentado en subcategorías, agrupado taxonómicamente en las casillas de cada categoría (o su aglomeración: metacategoría); la parrilla de categorías se aplica del mismo modo a cada entrevista, lo que permite tratarlas cuantitativamente e, incluso, pretendiendo relaciones causales entre categorías. Para hacerlo, se limita a los contenidos o temas de los discursos, desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo. “El análisis temático está fundado sobre la destrucción de la estructuración de los discursos singulares”, sentencian Demazière y Dubar (1997, p. 19), en una buena crítica de este tipo de análisis.

Por el contrario, como veremos a continuación, el *razonamiento narrativo* funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.

Dos tipos de investigación narrativa en educación

Estamos ahora en condiciones, de acuerdo con el razonamiento anterior y siguiendo de cerca a Polkinghorne (1995) y Bruner (1988), de distinguir dos tipos de investigación narrativa (Tabla 2). Si bien ambas son formas legítimas de construir conocimiento en la investigación educativa, cada una tiene formas distintivas de

generar conocimiento y criterios específicos de validación y fiabilidad, por lo que los informes de investigación según un modo no pueden ser verificados según el otro.

a) Análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, “cualitativo”) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

Ha sido la manera predominante de investigación cualitativa: los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes. Desde un punto de vista temporal, los datos pueden ser clarificados de una manera diacrónica o sincrónica. En la forma *diacrónica*, los datos contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Así, en la ordenación autobiográfica, se incluyen referencias a cuándo y por qué determinadas acciones tuvieron tales o cuales resultados o impactos. En la ordenación *sincrónica* son enmarcados como respuestas categóricas a las cuestiones del investigador.

El modo paradigmático de análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Suelen realizarse dos tipos de análisis paradigmático:

- 1) Los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías.
- 2) Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa.

La “teoría fundamentada” de Glasser y Strauss (1967) proporciona una buena ejemplificación: El análisis inductivo consiste en un movimiento recursivo de los datos particulares, que estimamos similares, a sucesivas categorías propuestas por el investigador para agruparlos. Son tareas del análisis la reducción del material bruto en categorías, y sucesivas recursiones para que las categorías inducidas puedan irse reformulando hasta lograr su mejor ajuste con los datos. Posteriormente, se intenta buscar relaciones entre las categorías, por medio de matrices. En cualquier caso, siempre se pretende, de acuerdo con los procedimientos paradigmáticos, de generar un conocimiento general (*grounded theory*) a partir de un conjunto de historias particulares. El conocimiento, para que pueda ser válido, debe ser abstracto y formal, desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia. Por su parte, el conocido manual de Miles y Huberman (1984) sobre análisis de datos cualitativos, en el fondo, para hacer creíble la investigación cualitativa (necesidad sentida en aquel momento), impone un tratamiento “riguroso” (es decir, paradigmático o cuantitativo) a los datos categóricos narrativos.

Más claramente, como señalábamos antes, todos los análisis temáticos de entrevistas, según taxonomías de categorías, en el fondo, tienen la misma lógica que el cuestionario: tratamiento cuantitativo del material cualitativo que posteriormente – para no despreciarlo– se emplean con fines ilustrativos, citas seleccionadas de las entrevistas, que apoyen lo que previamente ha determinado el análisis cuantitativo.

Tabla II. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, “teoría fundamentada”.	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

b) Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

En contraste con el anterior modo paradigmático, el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular, sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrado de la vida de una persona particular. La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una *intriga narrativa*. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

De este modo, si bajo el paraguas de “investigación cualitativa” se puede hablar de “investigación narrativa”, lo que hemos querido mostrar es que debemos distinguir *dos tipos*, congruentes con los modos de conocimiento de Bruner (1988). En ambos

se trabaja con datos narrativos y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, pero, como acabamos de mostrar, el modo como lo hacen y las formas de representar los datos en los informes de investigación difieren grandemente.

Sin embargo, la distinción de Polkinghorne (1995) no siempre es pertinente, máxime si se entiende como alternativa dicotómica: una investigación es “análisis de datos narrativos” o “análisis narrativo”. Como ha señalado Elbaz (1997), pueden existir intereses legítimos en la investigación, que no lleguen a ser cubiertos por un sólo “análisis narrativo”. Así, para indagar la trayectoria profesional general de los profesores de un nivel educativo, nos puede convenir un amplio recuento de historias de vida, que exigen, por su propia extensión, algún tipo de análisis de datos (categorial, estructural u otros), pero, a la vez, nos pueden interesar determinadas historias particulares para reconstruir narrativamente.

El análisis de datos: entre la categorización y la narración

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco *dilema de hacer investigación en ciencias sociales*. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas.

Huberman (1998, p. 225).

Vamos, pues, a apuntar algunos de los graves *problemas epistemológicos* que suscita defender un análisis autónomo o propio de las narrativas, tal como plantea Michael Huberman en el texto anterior. Entrar en esta dimensión, en el fondo, reproduce, a su modo, el viejo debate de la investigación antropológica, entre un modo de proceder *emic* y *etic*, entre descripciones desde dentro (primera persona, fenomenológica) *versus* descripciones desde fuera (tercera persona, objetivista).

En primer lugar, es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un *informe narrativo*, tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras. El problema generado es que, si respeta en exceso el discurso *emic* de los profesores, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería la quimérica etnografía de los trobriandeses hecha por ellos mismos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Justamente, la grandeza de la antropología de

los trobianeses realizada por Malinowski (1973) reside en habernos aportado una reconstrucción de su vida y pensamiento por no estar metido en su propio mundo.

Bajo el lema de rechazar las generalizaciones y las posibles distorsiones de la narración del profesorado o alumnado, no se puede sacralizar el discurso *emic* de éstos. Al fin y al cabo, los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación. Como comenta Huberman, en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. De hecho, esto es lo que han pretendido las ciencias sociales. Con las especificaciones pertinentes, abogamos porque, para que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben también someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información.

En el voluminoso informe sobre *La miseria del mundo*, Pierre Bourdieu y su equipo (1999) privilegian el testimonio oral, renunciando a realizar cualquier tipo de análisis (categorial o no) del amplio material biográfico-narrativo recogido, sólo ordenan y titulan de modo coherente la transcripción de las 182 entrevistas correspondientes. Así señalan al comienzo: “Entregamos aquí los testimonios que nos dieron hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir. Los organizamos y presentamos con miras a conseguir que el lector les dirija una mirada tan *comprensiva* como la que nos imponen y nos permiten otorgarles las exigencias del método científico”.

El argumento principal para esta postura es “dar los medios para comprender; es decir, tomar las palabras de la gente como son”, dejando para el lector –en una especie de “democratización de la postura hermenéutica”– la tarea de análisis y comprensión. Sólo al final del libro se dedica un apartado (titulado “Comprender”) a plantear algunos de los presupuestos epistemológicos con los que han operado en la investigación. Los estudios de casos son, así, pequeños relatos de las personas, debidamente ordenados según características afines por tema o situación de vida.

Las reacciones que ha suscitado –algunos se han atrevido a acusar la obra como “la miseria de la sociología” o señalan que contradice formas con las que el propio Bourdieu había trabajado anteriormente– muestran la crisis metodológica y de cómo representar las palabras de la gente con quien nos encontramos. Un análisis formalista o fuertemente categorial fragmenta en elementos codificables el discurso, descontextualizándolo. Pero una “fidelidad” extrema al propio discurso limitaría el análisis al proporcionar otra narrativa de la información recogida, sólo que ahora el discurso se encuentra enhebrado. Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no pueden limitarse a “tomar nota”. La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. Para que los relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben ser reconstruidos de

acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información.

La obra francesa de Demazière y Dubar (1997), *Cómo analizar las entrevistas biográficas*, es también ejemplificadora de este *grave déficit metodológico* sobre cómo analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo. En ella, si bien hacen una fundamentada crítica de los métodos convencionales de análisis, cuando llegan a proponer como alternativa el análisis estructural de relatos, tipo Barthes, no nos parece una salida definitiva. Rechazan como insuficientes tanto una *postura ilustrativa* que se limita a hacer un uso selectivo de las palabras de los entrevistados al servicio de lo que quiere mostrar el investigador, como una *postura hiperrealista* que trata de dar todo el valor a las propias palabras de los entrevistados, como si las palabras fueran por sí mismas transparentes. En su lugar, defienden un modo analítico de abordar las entrevistas, con una teoría generada del análisis de los datos y decidiéndose por un análisis estructural de los relatos biográficos. En este sentido, piensan que las diferentes técnicas de análisis de contenido son inadecuadas para analizar las entrevistas biográficas.

¿Cómo quedamos?

Hemos dado cuenta de la tendencia en ciencias sociales que “recorta” las voces registradas de los actores, según el gusto del investigador, manipulando el discurso originario. Actualmente, el asunto estriba en *lograr un equilibrio* entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados *ad hoc* implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido.

La cuestión última es qué estatus se le debe dar a las palabras de la gente o, en otros términos, si lo biográfico es complementario o debe tener autonomía; en cualquier caso, *cómo representar las voces* en una coyuntura de crisis de la representación. Estas no reflejan la realidad por sí mismas, construyen discursivamente un mundo vivido por los actores; la entrevista obedece a reglas específicas de producción de sentido. Ni las posturas *ilustrativas* (extractos de entrevista, citados para ilustrar lo que se dice, en una “apropiación selectiva”), ni en el caso extremo, el *textualismo* radical (otorgar un gran lugar a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si lo dijeran todo), resultan hoy sostenibles.

Mientras tanto, la salida intermedia de un *análisis categorial* (con todas las variantes, incluidos programas por ordenador, de análisis de contenido) ha conducido a un cierto desengaño, pues no estamos ante textos informativos, sino ante relatos biográficos que construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad. Se ha reparado poco en que el análisis empírico de contenido categorial surgió inicialmente (Berelson, 1952) para el tratamiento de textos informativos o periodísticos, en los que la

dimensión personal-afectiva está ausente; por ello, su aplicación a textos que no describen hechos, sino que reconstruyen un mundo-vida en el propio discurso es siempre deficiente, nunca cabe atrapar los matices de la narrativización de una vida bajo una categoría temática. Demazière y Dubar (1997, p. 94) llegan a afirmar que, en el caso de las entrevistas narrativas, “las diferentes técnicas de análisis de contenido son inadecuadas para el análisis de las significaciones que queremos realizar”. No obstante, cabe combinar análisis cualitativos y hermenéuticos del contenido con los propios análisis cuantitativos en una conjunción fructífera, aún cuando un equilibrio sea inestable, presto a romperse por un extremo. Mantener la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas.

Recurriendo a la metáfora del paisaje, Bruner (1988) decía: “el relato debe construir dos paisajes simultáneamente”: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones. Nos encontraríamos, entonces, en que hay un doble discurso: enunciado de hechos o acontecimientos, y lo que piensa y siente ante ellos.

Se evoca el pasado junto a un juicio sobre su vida y presente, lo que suscita la anticipación de futuros posibles. En relación con el primer paisaje, a lo largo de las entrevistas o narraciones biográficas se hacen continuas referencias a acontecimientos externos en relación con los cuales se va inscribiendo la vida. Además de esta *función referencial* (describe el estado de cómo son las cosas), hay una *función modal* (lo que se piensa de ellas) e, incluso, una *función de acto* (alterar el estado del oyente). Si el primer tipo de discurso, con función referencial, puede ser categorizado; el segundo, más modal, no se deja atrapar con categorías temáticas.

Entonces, hay que practicar en la investigación narrativa una especie de *visión binocular*, una “doble descripción”. Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

El asunto es, como ha planteado Eisner (1997), por un lado, qué debe tomarse como investigación y, por otro, si la investigación debe asimilarse a los modos científicos establecidos. Podemos apuntarnos, como hacemos nosotros, a la primera parte sin estar plenamente de acuerdo con la segunda. En la situación actual, cabe mantener que una buena novela (realista) puede aportar un grado de conocimiento de una realidad que ya lo podrían reclamar investigaciones cuantitativas. Pero, como investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse –con algún grado de sistematicidad– en datos. La forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica. Habría innumerables ejemplos (desde los *diálogos* platónicos) para mostrar que el grado de comprensión humana de los fenómenos no es exclusivo de una representación formalizada.

Con las especificaciones antes señaladas, abogamos por que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación y se sometan a determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información. Un “textualismo radical”, excluyendo todo tipo de análisis paradigmático, plantea una ruptura con los modos académicos de investigar. En esta coyuntura, por ahora, un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripción *emic* y, al tiempo, no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados. Como ha escrito Geertz (1994, p. 22), de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias”.

El informe narrativo

A la hora de elaborar un informe *biográfico-narrativo* nos encontramos, pues, entre no querer violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, imponiéndoles análisis categoriales alejados de las palabras de los sujetos, y someterlos a los cánones formales que nos induzcan a explicar por qué dicen lo que dicen. El proceso de un análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin. Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. Esta trama argumental determina qué datos deben ser incluidos, con qué orden y con qué final.

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica. Al fin y al cabo, como podrían aducir algunos, esta forma de análisis no significa ni arbitrariedad ni mera literatura. En los propios análisis literarios, se pueden distinguir buenos y malos análisis. Lo que sí significa es acercarlos más a lo propiamente cualitativo, como por lo demás ha dicho Geertz (1989, p.19) de la antropología: “es evidente que, así las cosas, la antropología, está más al lado de los discursos ‘literarios’ que de los ‘científicos’ ”.

El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir *evidencias y argumentos* que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida. Aunque puede haber varias disposiciones de los datos, es mejor aquel informe que consiga una mayor autenticidad y coherencia. Los ejemplos clásicos pueden ser determinados análisis de Freud de estudios de casos, los estudios de los interaccionistas simbólicos de la Escuela de Chicago, los informes de los antropólogos de otros pueblos, etcétera.

Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación. Desde esta perspectiva, lo que en la investigación convencional se llama “explicación”, no sería más que la mejor forma en que se organiza un relato para que sea comprensible y convincente. Lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general; las narrativas de acción, en una genealogía de contexto que las expliquen. Como de la etnografía ha dicho Geertz (1994, p. 89), es preciso lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea... situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

El informe de una investigación narrativa debe ser, él mismo, narrativo. Como señala Zeller (1998, p. 296), “paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concepción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre el estilo de redacción”, muy pegados a los modos convencionalmente establecidos. Para eso, propone que en la forma de presentación se podría aprender mucho de la nueva etnografía, del nuevo periodismo y de los relatos creativos de ficción y no ficción (por ejemplo, novelas de realismo social). Así, las estrategias narrativas empleadas por los periodistas más innovadores pueden servir de modelo para la redacción de los informes de casos.

El grave problema de la defensa exclusiva de un *análisis narrativo*, es que al querer otorgar un estatus epistemológico a la narrativa personal podemos perder unos criterios mínimos, compartidos por la comunidad de científicos sociales, sobre qué debe tomarse como conocimiento. En una bella analogía, Kushner y Norris (1980) decían que la academia se dedica a cuidar los jardines de la verdad, señalando las flores que deben crecer. Desde el *Discurso del método* de Descartes, ambos modos de análisis han permanecido separados, otorgándole científicidad sólo al primero. Parece evidente que, como dice McEwan (1998, pp. 237-7), “la mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas sobre los relatos directos... [de acuerdo con] el ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio”.

Y es que, en este final de la modernidad, asumir plenamente la pertinencia de los relatos (auto)biográficos de los docentes en las prácticas habituales de investigación, implica reorientar dichas prácticas convencionales asentadas de trabajo en el campo, para admitir aguas turbulentas que cuestionan dichos modos. Este es nuestro problema. Como al principio hacíamos referencia, hace unos años, Elliot Eisner (Eisner *et al.*, 1996) planteó, en un discurso presidencial a la convención anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana, si una tesis doctoral escrita en forma de novela debe ser admitida como una investigación. La propia cuestión ya es un signo de que el paradigma establecido empieza a tambalearse. ¿Estamos, pues, en un período “posparadigmático”?

¿Son compatibles ambos modos en la investigación educativa?

Epistemológicamente, lo que de hecho se debate, son dos posturas:

1. Tesis de compatibilidad: Considerar que ambos modos de conocimiento son legítimos y complementarios, al tiempo que irreductibles, como defiende Bruner (1988).

En esta primera tesis, por ejemplo, Huberman (1998) mantiene que, paradigmáticamente, podemos, como él ha hecho, aplicar métodos de descripción y análisis por medio de los cuales nuestras teorías lleguen a corresponderse más estrechamente con los arquetipos o prototipos que subyacen en las narrativas más ricas: “son estos elementos los que constituyen la gran literatura, los estudios fundacionales en antropología social y la mejor teoría social que tenemos”, comenta (p. 226). Acudir a estas teorías para analizar e interpretar los datos narrativos ha sido la base del modo paradigmático de conocimiento científico, lo que no excluye la posibilidad de reformular las teorías cuando no encajan con los datos. No obstante, sensible a nuestra actual coyuntura y como muestra (a regañadientes) de la tesis de compatibilidad, escribe: “sostengo que podemos sentir estos arquetipos intuitivamente y que además podemos demostrarlos sistemática y hasta científicamente”, y que, incluso, calificarlos de poco científicos es un prejuicio cultural de nuestra civilización racionalista.

2. Tesis de la incompatibilidad: Paradójicamente puede ser defendida desde un bando (el cientifista-paradigmático) como desde otro (el narrativismo). Así, desde el primero:

- a) Sólo la investigación científica convencional, practicada al modo paradigmático (ya sea cuantitativo o cualitativo), produce conocimiento científico, por lo que el “análisis de narrativas” no puede ser admitido dentro del conocimiento científico, sólo cabe *relegarlo al campo del razonamiento práctico*.

Esta es la tesis que defiende Fenstermacher (1994b), distinguiendo dos tipos de discurso, propios de cada clase de investigación:

1) *Discurso práctico*: expresa el lenguaje de la acción y la actividad humana, normalmente por medio de intenciones, deseos, frustraciones, aspiraciones, etcétera. Está referido al contexto en que trabajan los profesores y, como tal, es específico, situacional y particular. Expresado oralmente, más que por razonamiento discursivo.

2) *Discurso de la investigación*: es un discurso técnico, abstracto, referido a métodos de investigación, donde están excluidas, de principio, las consideraciones valorativas. Normalmente está fuertemente estructurado y se elabora de acuerdo con la tradición de investigación (ya sea cuantitativa o cualitativa) de la comunidad científica.

Debido a que no hay isomorfismo entre ambos campos cognoscitivos, sólo cabe defender dos ciencias en el estudio de la enseñanza, que podemos pensar en términos de dos diferentes discursos en la investigación educativa. Cada discurso puede potencialmente generar conocimiento, pero el conocimiento práctico se justifica en función de "buenas razones", de acuerdo con los patrones del plano ético-moral (Fenstermacher y Richardson, 1994). En esta situación, apuesta por dos ciencias en el campo educativo: ciencia convencional y ciencia narrativa o interpretativa.

Como criticábamos en otra ocasión (Bolívar, 1995), esto significa, en primer lugar, refugiarse en una posición tradicional en que, viéndose obligado a aceptar la investigación y el conocimiento producido desde el ángulo interpretativo, la "buena" ciencia continúa siendo la convencional o paradigmática. En segundo lugar, sigue siendo una postura positivista, pues silencia el debate contemporáneo entre "comprender frente a explicar", en el que, con la hermenéutica, las ciencias sociales adquieren el estatus de independencia de su progresiva naturalización positivista. Obligado a reconocer la existencia de la investigación práctica o narrativa, viene a advertir: no debemos confundirnos, la verdadera ciencia es la convencionalmente establecida, hay otra investigación (práctica) que no alcanza dicho estatus.

Por eso, creemos que, más que trasladar la teoría educativa del campo de la razón teórica a la razón práctica (Fenstermacher, 1994b), la cuestión estaría en delimitar en qué medida su especificidad se mueve irremediamente entre las dos. No se trata de relegar el conocimiento de la enseñanza a una "autonomía de la práctica", concediéndole un estatuto epistemológico propio a costa de hurtarle los criterios comunes de racionalidad científica para situarlo en el campo ético-moral. Esta operación no nos llevaría muy lejos para lo que pretendemos. En el fondo, es una estrategia heredada del positivismo.

Contrariamente a la anterior, la tesis [b] mantiene que:

b) El formalismo científico o la racionalidad técnica es incapaz de comprender las cualidades internas que definen la enseñanza. Precisamente el interés actual por la narrativa viene a ser expresión de una actitud crítica con [a], por dejar fuera las experiencias significativas de la vida cotidiana (Van Manen, 1994). La forma de

razonamiento narrativo contrasta con el razonamiento lógico, tanto en las premisas y conclusiones como en la forma misma de expresión.

En una discusión sobre el tema con Van Manen, Fenstermacher (1994a), un tanto escépticamente, dice que –según el estado actual de la cuestión– decidirse entre [a] o [b] es expresión de una preferencia (prejuicio, interés o ideología). De modo discutible mantiene que la narrativa, por sí misma, carece de cánones vigorosos y fuertes de razonamiento y racionalidad (que sólo los proporciona la tradición paradigmática); y que limitarla a sus propios cánones impide poder dilucidar cuándo un relato de experiencia expresa una falsa percepción o interpretación errónea.

En su lugar, podemos sostener que la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera). Nuestra postura actual es que esto no debiera significar rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular. En fin, estamos ante el dilema ya referido de conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). En muchas ocasiones, los papeles del cognoscente y conocido cambian o, mejor, dejan de diferenciarse para conjuntarse, rompiendo con lo que ha sido un principio intocable de la objetividad cognoscitiva. Tal como hemos apuntado, actualmente, en nuestra coyuntura posmoderna, el asunto de redacción del informe de investigación biográfico-narrativa se juega entre no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían.

Ponerse en lugar del otro y sentir empatía con su vida y sentimientos puede, en efecto, incrementar la comprensión (Clandinin y Connelly, 2000); pero, al tiempo, impide ver el contexto en el que adquiere un sentido más amplio. Si postmodernamente lo personal es político, de acuerdo con nuestra herencia ilustrada moderna, es preciso inscribirlas en una genealogía de contexto, como ha reivindicado Goodson (1996), que conduzcan a los propios profesores a darse cuenta (y actuar) en estas otras dimensiones que determinan su trabajo en el aula, pues, al fin y al cabo, pueden no ser los autores de su propia canción. Como señala Denzin (1989, p. 74): “en algunos momentos una persona actúa como si el o ella hicieran su propia historia, cuando, de hecho, están forzados a hacer la historia que dicen haber vivido”. Las versiones que los profesores y profesoras construyen de sí mismos en sus narrativas son construcciones sociales, que no debieran ser cosificadas.

Referencias

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force. Universidad de Granada.

Bolívar, A. (1999). Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (Dir.). (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12 y 18.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chamberlayne, P., Bornat, J. y Wengraf, T. (Eds.). (2000). *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Londres/Nueva York: Routledge.

Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.

Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA.: Sage.

Eisner, E. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10.

Eisner, E., Gardner, H., Saks, A., Donmoyer, R., Stotsky, S., Wasley, P., Tillman, L., Cixek, G. y Gough, N. (1996). Should novels count as dissertations in education?. *Research in the Teaching of English*, 30 (4), 403-427.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.

Elbaz, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.

Fenstermacher, G. (1994a). On the virtues of van Manen's argument: A response to "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 215-220.

Fenstermacher, G. (1994b). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20 (pp. 3-56). Washington: AERA.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1994). Promoting confusion in educational psychology: How is it done? *Educational Psychology*, 29 (1), 49-55.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método* (Tomo II). Salamanca: Sígueme.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

Goodson, I. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.

Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres/Nueva York: Open University Press.

Hargreaves, A. (1986). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.

Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar* (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.

Kushner, S. y Norris, N. (1980). Interpretation, negotiation, and validity in naturalistic research. *Interchange*, 11 (4), 26-36.

Lewis, O. (1966). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mórtiz.

- Malinowski, B. (1973). *Argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 85-92.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaughlin, D. y Tierney, W. G. (Eds.). (1993). *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change*. Nueva York: Routledge.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 75 (1), 126-147.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Tappan, M. (1997). Interpretative psychology: Stories, circles, and understanding lived experience. *Journal of Social Issues*, 53 (4), 645-656.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. En *Human agency and language: Vol 1. Philosophical papers* (pp. 45-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an active sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170.
- Von Wright, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Weiler, K. y Middleton, S. (Eds.). (1999). *Telling women's lives: Narrative inquiries in the history of women's education*. Buckingham/Philadelphie: Open University Press.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en el World Wide Web:
<http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Please cite the source as:

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": Epistemology of biographical-narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Retrieved month day, year from the World Wide Web:
<http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>