



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Fernando Sabirón y Ana Arnaiz (2011)

“El pensamiento complejo en investigación educativa:  
del discurso crítico a la praxis emancipadora”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 93-125.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

EL PENSAMIENTO COMPLEJO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:  
DEL DISCURSO CRÍTICO A LA PRAXIS EMANCIPADORA

*Fernando Sabirón y Ana Arnaiz\**

EL MALESTAR EPISTEMOLÓGICO: DE LAS DUALIDADES  
EXCLUYENTES A LA VERTEBRACIÓN COMPLEJA

*Los desencantos*

Es un hecho, empíricamente demostrado, a la vez que recreado en cada momento de nuestra historia, y sentido por cada estudioso social y educativo que emprende un proyecto de investigación: es el desencanto persistente de la investigación educativa, incluso puesta en relación con las funciones emergentes de la ciencia (Morin, 1984; Bueno, 1995).

Por nuestra historia, se nos atribuye en el ámbito científico escasa credibilidad y saber —incluso en algunas épocas pasadas, nulidad científica—, si bien todos y en todo momento civilizado loan la necesidad y bondad del artilugio educativo al que recurren en cuanto se atisba una crisis —una más de las sempiternas crisis endémicas de nuestros sistemas políticos, culturales, económicos y sociales; crisis reales o provocadas por los entramados político-económicos, buscadores de su propia acomodación, voraces fagocitadores de todo atisbo de emancipación de las personas—. Pero recurren sí, como un pretexto, sin convicción alguna, antes al contrario, con el convencimiento de lo opuesto: que fracasan las políticas sociales en Francia, y se atribuye al error de las políticas educativas; que estallan conflictos ante la inmigración en la Unión Europea, y se considera la xenofobia consecuencia de una errónea educación para la tolerancia; que aumenta el número de accidentes de tráfico, y se resuelve, de nuevo, con una introducción a la educación vial en las escuelas. Es

\* Universidad de Zaragoza, España.

la solución más barata, a la vez la más satisfactoria, pues la ciudadanía toma conciencia —dícese— de la situación y, por qué no, participa y coeduca; sin embargo, se rehuye de una educación que ilustre, que forme, que ayude a pensar que, incluso, problematice y que, en definitiva, emancipe a la persona (Morin, Ciurana y Motta, 2003). Y así y por ello, frente al discurso oficialista, en nuestras historias de la educación coexiste —desde sus orígenes— un discurso crítico, minoritario, incorrecto, molesto para el *status quo*, pero no menos persistente que la tramposa oficialidad, bendecida por una sagrada artificiosidad. Desde Sócrates a Freire, las biografías de insignes pedagogos utópicos ilustran el contrapunto, seguidos por infinidad de profesionales anónimos que, día a día, convierten la utopía en realidades socioeducativas. Es la praxis pedagógica emancipadora por excelencia (Colom, 2002). El primer desencanto ante la investigación educativa nos viene dado, quizá, porque cuando se aplica, parece inclinarse por el modo oficial, establecido (Gibbons *et al.*, 1998; Sabirón, 1997, 2002), justificadora de las desigualdades, al lado de las decisiones que, en cada momento, resultan más *políticamente correctas*, es decir, acrílicas para con la legitimación de los poderes establecidos (Gimeno, 1995).

Nuestra propia historia interna de la investigación es, en segundo término, motivo de desencanto por no haber sido capaces, en más de dos siglos, de acotar sin fisuras y demostrar, con aportaciones, las sustantividades —en plural— de nuestra propia científicidad (Pizarro, 1998). Tutelados en los inicios por un método científico-positivista cerrado a las ciencias naturales, fuimos copartícipes con la investigación experimental en un desarrollo de *tests* y estandarizaciones desquiciantes para con las personas; atrapados en el espejismo del control experimental de variables, fragmentamos nuestros fenómenos educativos hasta hacerles perder, a través de la investigación, su propio sentido; o, engreídos por la seguridad que siempre ostentan (erróneamente) las mayorías afianzamos, finalmente, la razón ficticia de las inferencias estadísticas cuando se aplican a hechos singulares —y los educativos lo son— difícilmente representados en descripciones generalizables por una curva de Gauss (Abelson, 1998; Arnaiz y Sabirón, 2003). La investigación aquí se

asocia antes con la fragmentación del diseño experimental y cuasiexperimental, ahora con la reducción de la encuesta, a los mismos intereses acrílicos y estabilizadores que rigen las administraciones oficiales de la praxis educativa (Walford, 1995; Sabirón, 1990, 1996). Pero al igual que en la praxis emancipadora, también en la investigación la crítica minoritaria ha sobrevivido (Feyerabend, 1986; Chalmers, 1989; Bunge, 2002), sólo que con un matiz que nos sigue intranquilizando: la crítica es más deudora del discurso que de la evidencia científica; en la construcción del discurso crítico ha prevalecido, omnipresente, el argumento sobre el dato empírico; quizá por la propia naturaleza ideológica de la educación (Popkewitz, 1988), pero quizá —en parte y tan sólo en parte pero no menos decisiva— por la incapacidad de la investigación educativa para aportar al razonamiento la constatación del hecho (Horgan, 1998). Esta segunda parcela, mínima si se quiere, pero existente, es la que nos ocupa en este capítulo. Porque después de más de sesenta años de la obra de Thomas Samuel Kuhn sobre *La estructura de las revoluciones científicas* seguimos diseñando nuestras investigaciones en términos paradigmáticos bipolares, del blanco y negro, repitiendo, a golpe meritocrático de publicación tras publicación, discursos seudocríticos porque mantienen la fragmentación, ahora curricular, entre dos mundos: el Sistema (el estar-sistémico), y la cotidianeidad de cada Mundo de Vida (el ser-sistémico), en la enésima reificación de *l'universel face au singulier*.

Sin embargo, la minoría, al igual que en la praxis emancipadora, sigue igualmente en el discurso crítico. En este mismo libro encontramos dos ejemplos vivos: Jacques Ardoino<sup>1</sup> nos introdujo en la genialidad del discurso, en tanto que Gaston Mialaret<sup>2</sup> nos mantuvo en la actitud científica; insignes conciliadores ambos de persistencia y reencuentros.

<sup>1</sup> En particular, destacamos la aportación terminológico-conceptual que Ardoino ha supuesto para los métodos de investigación en nuestro campo (y en particular en investigación etnográfica), y con ello, la apertura para una mayor operatividad posterior. En los apartados siguientes las deudas son numerosas, pero me permito resumirlas en dos obras: J. Ardoino (2000) (en cuanto a precisiones) y para una aplicación más próxima a la investigación etnográfica: J. Ardoino, P. Boumard y J. C. Sallaberry (coords.) (2003).

<sup>2</sup> Experimentalista hasta la médula, transmite en su actitud el respeto a la investigación educativa, por encima de las modas y modalidades. Véase una de sus últimas aportaciones metodológicas (en plural) en Mialaret (2004).

*Los reencuentros*

La tradición, pues, en nuestra investigación científico-social y educativa es un anclaje, necesario en una primera época, acomodado después, y finalmente utilitarista, en la más honda raigambre judeo-cristiana del bien y del mal. Blanco y negro, positivo y negativo, cantidad y calidad, sujeto y objeto, diverso y homogéneo, ... y una extensa retahíla de antónimos que dan forma a nuestro pensamiento mágico a través de los siglos y cobra cientificidad con el positivismo. La otrora posibilidad empírica de demostración, generalización y predicción como condición necesaria de cientificidad se erige en criterio excluyente de disciplinariedad (Lakatos y Musgrave, 1975). Nuestra investigación educativa primero por experimental y después por estadístico-encuestadora culmina en los últimos años en el cruce con la empresarialización de los servicios por la Calidad, y el reglamentismo administrativista, respuesta placentera al ego del político legitimada siempre por los indicadores derivados de una buena, por pragmática, evaluación institucional (Escudero, 2003).

Max Weber sentó los precedentes de una difícil conciliación de intereses y posiciones entre burocracia, ciencia y persona; en tanto que Jürgen Habermas —reduciendo a la mínima expresión las referencias— lo visualizó en el paradigmático doble eje Sistema y Mundo de Vida. Las lógicas instrumental y comunicativa, respectivamente, definían una tensión permanente entre la regulación sistémica y la singularidad de la persona; sin embargo, el fenómeno, educativo en nuestro caso, diseccionado en dos opuestos, tan sólo ofrece soluciones tolerantes en las que uno y otro de los referentes se autorregulan en un inestable equilibrio que, en cada momento y coyuntura, es necesario redefinir: sufrimos terrorismo, y se reclama un control férreo de ideas y cotidianidades que recaen —paradójicamente— en los próximos a las propias víctimas; desembarcan inmigrantes, y se refuerzan unas señas de identidad de los ancestros, impuestas a los nuevos nativos sin que por ello puedan (deban) renunciar a sus culturas de origen sean cuales fueran; etiquetamos en la diversidad, y propiciamos así una fortalecida homogeneización, ahora en lo diverso. La investigación

educativa aporta bajo la lógica dual, bajo el mejor de los diseños, tan sólo la manifestación de las contradicciones, y en su mayor número de estudios la ocultación de los efectos, cuando no la propia problematización (Sabirón y Arnaiz, 2005).

Afortunadamente, emulando ahora y de nuevo la física cuántica, nuestra investigación educativa adopta como referente actual una cosmovisión distinta de la instituida: es la lógica difusa, el tercio incluso, los niveles de realidad y, en su conjunto, el entramado transdisciplinar de la Complejidad (Nicolescu, 2000). Bajo sus auspicios se encamina una modalidad de investigación que atiende los siguientes componentes de interés:

- frente a la explicación, la comprensión;
- frente al apriorismo, la emergencia;
- frente a la acotación disciplinar, la multirreferencialidad;
- frente al método, los sentidos y significados de las acciones;
- frente a la generalización, el caso.

Las repercusiones son evidentes; el cambio —y perdón—, paradigmático. Si, a modo de ejemplo, consideráramos uno de los temas estrella en la literatura actual, como es el de la afamada *atención a la diversidad*,<sup>3</sup> desde los principios epistemológicos de la Complejidad: la argumentación científico-social y educativa resultaría opuesta a la dominante; el discurso crítico generado, constructivo; y la praxis fundamentada, emancipadora. Veamos.

- Homogeneidad y Diversidad son dos componentes, entre otros, del mismo fenómeno. En cada persona, en cada caso, bajo cada colectivo, asociación, organización o institución, se reifican los opuestos; sin embargo, en cada caso, el sentido y los significados, así como las

<sup>3</sup> Constituye, al menos en España, una desafortunada denominación bajo cuya cobertura se mantienen sin embargo inamovibles las limitaciones de una psicologizante (por el diagnóstico) a la vez que pedagógica (en el tratamiento) clasificación dual de la población.

acciones que generan tanto para la persona como para sus referentes varía. Es tal la especificidad de este entramado que es preciso llegar a comprender cada concreción. La explicación generalizada por tipos, estadística o descrita genéricamente, tan sólo da cuenta, desde el mejor de los supuestos, de las obviedades.

- Homogeneidad y Diversidad pueden resultar dos agrupaciones conformadas de antemano por las características que, aparentemente, se le atribuyen a una u otra condición, y etiquetadas, recaen sobre grupo y persona los prejuicios propios del entorno respecto al juego de mayorías y minorías. Cultura y situación dominantes definen la Homogeneidad, en tanto que la Diversidad se asocia con normas de una minoría. Esta situación queda desvelada en los estudios sobre la *déviance* cuando la atribución inicial de transgresiones a la diversidad minoritaria puede encubrir desviaciones de mayor calado en el conjunto de la aparente y formal diversidad (Boumard, 1999). Es en cada caso y contexto en el que la investigación deja que afloren —de y en cada caso insistimos— las singularidades y junto a éstas los comunes; comunes en la Homogeneidad y singulares en la Diversidad.
- Homogeneidad y Diversidad conforman un solo fenómeno pero cuya acotación y estudio es, en sí mismo, complejo: la pretensión por parte de cada disciplina científico-social y educativa de aportar su parte de explicación y saberes es reduccionista por falsear la realidad, a la vez que mantiene su insuficiencia. No se puede seguir produciendo un estudio acumulativo entre persona (psicología), grupo (sociología), tradición (antropología), educación (pedagogía); como tampoco ha lugar tan sólo a mantenernos en enfoques pluri y multi(s) que agrupan lo psicosociopedagógico y cultural; el cambio es de perspectiva: múltiples referentes para un mismo fenómeno. La pluralidad, en este caso, de las modalidades, métodos y diseños de investigación, permite enlazar ante la simbiosis homogeneidad-diversidad una multirreferencialidad

explicativa, comprensiva e interpretativa que aporte contenido transdisciplinar. El estudio de nuestros fenómenos no es, en términos disciplinares, territorio acotado por nadie; pero tampoco lo es de las modas del momento: la consideración del referente, que no de la disciplina de referencia, supondría un avance.

La constatación del avance ya está disponible: Homogeneidad y Diversidad se comprenden y teorizan, en términos fenoménicos, en tanto que son las personas las que dotan de sentido y significado a sus acciones. El sentido podrá responder a la homogeneidad del grupo, organización o institución, en tanto que en el significado persistirá la diversidad. La operatividad de una consideración compleja de Homogeneidad y Diversidad está resuelta en los diseños a los que se hará referencia y asimila, en el dato complejo, la inclusión; al igual que tales referentes epistemológicos nos permiten progresar en la praxis educativa emancipadora. Aquí la investigación educativa adquiere, de nuevo, una responsabilidad protagónica, pero... ¿qué modalidad de investigación?

#### LAS ALTERNATIVAS ETNOGRÁFICAS: DEL MÉTODO A LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICO-SOCIAL Y EDUCATIVA

##### *La posición comparada de los diseños etnográficos en investigación socioeducativa*

Desvaneciéndose progresivamente el origen antropológico, enriquecida por la tradición teórico-crítica de referencia en nuestro ámbito científico-social y educativo, madurada en el método, la investigación etnográfica ofrece una alternativa operativa a la manera tradicional de generar saberes científicos (Saborón y Arnaiz, 2001). La certeza del origen antropológico no conlleva el lastre de una total dependencia de la investigación etnográfica respecto a la antropología; finalmente, la investigación etnográfica ha logrado su emancipación epistemológica. Si bien es cierto que resisten atribuciones antropologicistas por las que la asociación entre antropolo-

gía y etnografía implica necesariamente una reducción de la investigación etnográfica a la antropológica, no es menor la posición de quienes, sin negación antropológica alguna, fundamentan que la investigación etnográfica puede entenderse en tanto que modalidad de investigación (Boumard, 2000; Wulf, 2004), posición esta última a la que nos adscribimos. Las razones son múltiples pero, entre otras, cabe esgrimir la especificidad de los referentes epistemológicos y teóricos, así como la propia esencia metodológica (Atkinson *et al.*, 2001; Bryman, 2001).

En el orden epistemológico, la investigación etnográfica supuso en términos kuhnianos la crisis del paradigma positivista, al plantear una alternativa a la cosmovisión objetivista y cosificadora hasta entonces dominante. La especificidad de la investigación científico-social y educativa se manifestaba primero en la reivindicación, precisamente, de su carácter diferenciado respecto a las ciencias naturales para, progresivamente, desarrollar una actitud de mirada y escucha hacia nuestro objeto-sujeto de investigación y, finalmente, persistir en el actual empeño por operativizar, en un método científico de investigación, la actitud del investigador social y educativo. La Complejidad, que ejemplificábamos con anterioridad aplicada a la Homogeneidad y Diversidad es la actual vía de desarrollo epistemológico de la investigación etnográfica: la comprensión fenoménica en su conjunto, con la implicación necesaria del investigador en el caso investigado, a la vez que un proceso de investigación emergente y multirreferencial, operativizan las lógicas comunicativas y los significados intersubjetivos sobre los que se construyen —socialmente— los saberes y, por ende, los científico-sociales. Operativizada, la investigación etnográfica encuadra en los múltiples diseños de investigación científico-social y educativa disponibles (Cohen, Manion y Morrison, 2001).

Por nuestra parte (como se advierte en el cuadro 1), cabe adoptar en tanto que criterio de clasificación de los tipos de diseño, en primer término, la planificación; y así, en los diseños *apriorísticos* la planificación es previa al inicio de la investigación, en sentido estricto, inamovible a lo largo de su desarrollo; en tanto que son *emergentes* en la medida en que es el propio proceso de investigación el que determina la pla-

Cuadro 1. Clasificación propuesta de los diseños de investigación

<i>Modelos preferentes</i>	<i>Grado</i>	<i>Tipos de diseño</i>	<i>Finalidad operativa</i>	<i>Lógicas dominantes</i>	<i>Inteligibilidad privilegiada</i>	<i>Metodología preferente</i>
Experimentales	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentaristas</li> <li>• Cuasiexperimentales</li> <li>• De caso único (N=1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control</li> <li>• Manipulación</li> <li>• Aleatorización</li> </ul>	Instrumental (medida)	Causal	Cuantitativa
Fácticos <i>ex post facto</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correlacionales</li> <li>• Evolutivos</li> <li>• Encuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Finalidad:</li> <li>• Descripción</li> <li>• Predicción</li> <li>• Explicación</li> <li>✓ Temporalidad:</li> <li>• Retrospectiva</li> <li>• Longitudinal</li> <li>• Transversal</li> </ul>	Instrumental (descripción)	Funcional Estructural	Cuantitativa
Evaluativos	3	(Subsidiarios de la evaluación)	• Pragmatismo	Instrumental	Funcional Estructural	Cuantitativa
Investigación-acción	3/5	(Subsidiarios de la finalidad estratégica)	• De eficacia	Instrumental	Estructural	Cualitativa
Estudio de caso	4	• Observacionales	• De mejora	Comunicativa	Hermenéutica	Cualitativa
Etnográficos	5	• Discursivos	• Crítica	Comunicativa	Dialéctica	Cualitativa
		• Culturalistas	• Comprehensividad	Acto	Hermenéutica	Cualitativa
		• Sociocríticos	• Significados	Crítica	Hermenéutica	Cualitativa
			• <i>Déjà vu</i>	Crítica	Dialéctica	Cualitativa
			• Crítica y mejora		Preensión de complejidad	

Fuente: Elaboración de Fernando Sabirón.

nificación; de hecho, la planificación y el proceso consiguiente vienen determinados —de ahí su carácter emergente— por la evolución del propio fenómeno objeto de estudio. Si los diseños experimentales tienen el máximo de apriorismo, de manera que se cumplan las condiciones de control y manipulación de variables, los diseños etnográficos proponen el máximo de emergencia, porque son sus normas la contextualización al caso y la comprehensividad explicativa, por extensión y profundidad.

El segundo criterio, el relativo a las lógicas dominantes, es decir, a los engranajes mentales —al modo o modelo de razón— hace que el investigador adopte unos u otros referentes cuando interpreta los resultados del estudio. No se trata de falsear la interpretación del dato según la razón —y el interés— del investigador, pero sí es preciso aceptar que, tanto en nuestro campo como en el resto de la actividad científica e investigadora, un mismo dato puede dar lugar a múltiples interpretaciones, resultando, todas ellas, científicamente legítimas, basta con enunciar y explicitar la posición de partida por parte del estudioso. Los tipos de lógicas admitidas son principalmente dos, la *instrumental*, motivada y dependiente inicialmente de un imperativo eficientista y que, progresivamente, deriva hacia un pragmatismo científico-social y un discurso tecnicista de la calidad; frente a la *comunicativa*, interesada en la interpretación, y que alcanza su máxima expresión filosófica en las propuestas habermasianas que, desde una perspectiva intelectual diferente, incrementan el interés secular por entender y comprender los sentidos y significados de las acciones y actores sociales, particularmente consolidados desde el interaccionismo simbólico y las posiciones microsociológicas. Es, precisamente, desde estas últimas posiciones donde cabe introducir en los diseños de investigación una tercera lógica: la *crítica*, deudora de una intencionalidad en la mejora en la vida de las personas, bajo el referente ideológico de la emancipación; resultando por ello una de las claves protagonistas por considerar en investigación educativa. El proceso de teorización en nuestro ámbito es el exponente, en términos de productos finales, de la aplicación de unas u otras lógicas a la investigación y, consecuentemente, a los saberes teóricos generados. Así, la

secuencia de modelos teóricos disponibles, de los sistémicos a los sociocríticos, refleja las lógicas.<sup>4</sup>

No cabe establecer una gradación entre lógicas, si bien ha de entenderse en tanto que no excluyente, sino dominantes; así considerado, cabe distinguir en torno a los diseños de investigación alguna precisión: de una parte, la lógica instrumental se materializa en una fijación por la medida,<sup>5</sup> en los diseños experimentales, que evoluciona, bajo férreas resistencias, pero ante la obvia impertinencia de los intentos por medir cualidades hacia la instrumentación de la descripción, en claves estadísticas, en la práctica la mayoría de los diseños fácticos. Esta característica de los diseños fácticos hace que en nuestros días triunfen: son de sencilla aplicación (basta con un dominio elemental del SPSS), fácil justificación democratizadora, por generalizada, de las opiniones porcentualmente mayoritarias, a la vez que rápidamente aprovechables sus resultados en la legitimación de políticas globalizadoras. El pragmatismo, en términos de Calidad, lo retoman ahora los diseños de investigación evaluativa siendo, precisamente éste, uno de sus mayores logros: la evaluación que tradicionalmente estaba desvinculada matricialmente de la investigación, con un carácter puramente técnico y el referente del consenso en tanto que lógica reguladora, se regenera —es decir, cobra visos de mayor credibilidad porque se autoatribuye el rigor de la ciencia— con su incorporación a los tipos de diseño a través de los evaluativos (Sabirón, 2002). Proceso éste, por último, análogo al que en su momento describieron las matrices de la investigación-acción, inicialmente críticas y finalmente —según los casos— meramente funcionalistas (Goyette y Lessard-Hebert, 1988).

<sup>4</sup> En una ocasión, aplicamos las lógicas al análisis de los modelos teóricos disponibles en el ámbito educativo y escolar, y obtuvimos, fundamentados, una adscripción —entre otros— de los modelos *estructurales, sistémicos y de recursos humanos*, a la lógica instrumental por el imperativo eficientista; modelos *simbólicos y culturalistas*, a la lógica comunicativa y el interés interpretativo; la lógica crítica e ideológica modulaba los modelos *sociocríticos* y de *crítica ideológica* (Sabirón, 1999).

<sup>5</sup> El tema de la medida en educación, y particularmente en el diagnóstico educativo, no sólo está en entredicho, sino paradójicamente cuestionado: cuestionada la medida, pero boyante la proliferación abusiva de los *tests* y pruebas estandarizadas. Para una crítica y alternativas al uso de la medida en diagnóstico y orientación educativos puede consultarse Arnaiz (en prensa).

La lógica dominante en los diseños etnográficos es la crítica, porque la razón científica le viene dada por su compromiso con la investigación aplicada a una mejora de la praxis, en términos de emancipación, y desde la generación de una teorización que, ascendente de las prácticas, promueva un discurso efectivamente crítico.<sup>6</sup> Y es ésta la finalidad que refuerza algunos de los principios clave de todo proceso de investigación etnográfica, entre los que cabe destacar dos: la implicación del investigador, así como la restitución al campo. La contumacia de las modalidades de investigación socioeducativa que transformaban en cosa (objetos) los fenómenos de naturaleza eminentemente personal —pues personas eran y son sus protagonistas— dio paso a modalidades en las que investigador e investigados constituyen díadas subjetivas —intersubjetividad— que definen el fenómeno. Sin entrar, en esta ocasión, en matices, tal requisito epistemológico conlleva —de suyo— la condición de implicación del investigador en el fenómeno investigado. Esta exigencia es común con los diseños de estudio de caso en los que, bajo una lógica comunicativa, tan sólo cabe recabar el sentido y el significado de las acciones en tanto en cuanto se participa —observación participante, *verbi gratia*— en la definición de la propia situación y acción (del caso, en términos genéricos); sin embargo, la implicación en los diseños etnográficos es de mayor calado ideológico, pues no se trata únicamente de una participación que permita la interpretación de sentidos y significados, sino que sobre tal participación se construyen los sentidos y significados: es la implicación en la intersubjetividad, con el añadido de una intencionalidad por la crítica y la consiguiente mejora en términos, de nuevo, de emancipación. Se trata de uno de los componentes de la investigación etnográfica que, sin embargo, divide a la comunidad, pues frente a su defensa por los herederos del análisis institucional, coexisten los detractores que prefieren enfatizar el distanciamiento en las metodologías cualitativas.<sup>7</sup> Consecuente con la implicación

<sup>6</sup> Es ésta la consideración que da nombre al capítulo.

<sup>7</sup> Se trata de una cuestión decisiva, pues representa una bifurcación del desarrollo de la investigación etnográfica actual entre las corrientes anglosajonas que propician el énfasis en las metodologías cualitativas, frente a las comunidades francófonas más proclives a la implicación (Woods y Boumard, 1990).

comprometida, es la cuestión de la restitución, paradigma de aplicabilidad de nuestra investigación educativa en el que coexisten al menos dos finalidades: la teorización por supuesto, pero antes la repercusión del estudio sobre el propio fenómeno estudiado en términos de devolución al campo de los resultados obtenidos en los procesos de investigación de los que han sido coprotagonistas (Bouvet, 2003). Cabe señalar una última consideración que vincula, a su vez, los diseños etnográficos con el estudio de caso, y en la que aparece de nuevo el desacuerdo, pues ambos modelos preferentes —etnografía y estudio de caso— pueden resultar concomitantes; cabe entender que ante un fenómeno, sobre el estudio de caso se aplica el diseño etnográfico, la lógica comunicativa precede a la ideológica y resultan complementarias; o bien, por el contrario, cabe considerarlos complementarios si se quiere, pero claramente diferenciados. Desde nuestra posición, optamos por la distinción a partir de un criterio básico: el enfoque de la temática en términos de finalidad operativa, pues en tanto que a los primeros (estudio de caso) los rige la comprensión, para los segundos (los etnográficos) los referentes incluyen procesos marcadamente culturales, como puede advertirse en el tratamiento ejemplar que realizan de la *déviance*, en la que interpretación, normas y comportamientos aparecen indisolubles (Boumard, 1999).

El tercer criterio de clasificación de los diseños de investigación hace referencia al *esquema de inteligibilidad* privilegiado, en tanto representación algorítmica de la secuencia que permita la obtención de conocimiento a través de la investigación. Asociados a la dualidad entre los habermasianos ejes del Sistema y del Mundo de Vida, cabe distinguir tres tipos: la secuencia causa-función-estructura, marcadamente sistémica, que progresivamente introduce la relación causal, en una función, y ésta en la estructura sistémica consiguiente; la secuencia interpretativa entre hermenéutica y dialéctica del actor social desde el punto común de inserción del objeto de conocimiento en un sistema de sentidos y significados; por último, la complejidad. El malogrado Berthelot (2001)<sup>8</sup> da

<sup>8</sup> Jean-Michel Berthelot, pese a su reciente y prematura muerte, ha aportado una ingente labor de síntesis epistemológica en el campo de las ciencias sociales.

cuenta de los dos primeros tipos, consolidados en la generación de conocimiento. De nuevo los diseños se diferencian por aportar, en cada caso, un tipo de conocimiento científico producido desde una u otra matriz; salvo los consabidos diseños de investigación-acción siempre subsidiarios de las distintas finalidades, y los evaluativos no menos dependientes de la instrumentalización unívoca de sus resultados por parte del sistema establecido, en cualesquiera de sus variantes y patrocinadores.

Los diseños de estudio de caso, hermenéuticos en la comprensión del acto, en tanto que atribuimos a los etnográficos la dialéctica, y finalmente, la Complejidad: aquí reside su interés metodológico en un futuro inmediato, en tanto que los diseños etnográficos sean capaces de operativizar en un método de investigación los principios epistémicos de la Complejidad. Por el momento, la expresión algorítmica síntesis es la siguiente:

$$X \in NR_n, NR(a, \bar{a}, t) \rightarrow X$$

El objeto de conocimiento (X) resulta comprensible si se considera desde la multirreferencialidad de distintos niveles de realidad (NR) regidos por la triangulación entre  $(a \wedge \bar{a})$  y un tercer elemento (t) que supera la contradicción aparente.<sup>9</sup>

El cuarto criterio de clasificación de los diseños es la *metodología*, con una particular adjetivación: la metodología, pero preferente. Aquí se entrevé uno de los reduccionismos más generalizados en el estudio de los métodos de investigación en nuestro campo, cuando los tipos de diseños —y en no menor medida las modalidades de investigación— se reducen a dos: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Esta reducción ha sido propiciada en las últimas décadas por la divulgación, excluyente y colonialista, del inglés, y el predominio consiguiente de la posición marcadamente anglosajona en confundir metodología y método, cuando de hecho son dos niveles que, tanto en el proyecto como en el proceso de investigación, quedan perfectamente definidos.

<sup>9</sup> En nuestro caso, la línea de investigación sobre la *déviance* socioeducativa y comunitaria que actualmente estamos desarrollando intenta aplicar el esquema de inteligibilidad de la Complejidad.

La metodología hace referencia al tipo de tratamiento de los datos y, obviamente, si se quiere precisar la naturaleza y obtención del propio dato; en tanto que el método incluye los niveles epistemológicos, las teorías de referencia, la elección del tipo de diseño por ajuste y pertinencia, la interpretación de los resultados y, en su conjunto, todas y cada de las fases de la planificación, investigación y teorización de nuestro campo científico-social y educativo. La reducción de método a metodología no es un error de principiantes, es un reduccionismo intencionado que propicia las posiciones eclécticas tan queridas por el pragmatismo dominante en nuestros días. Al adscribir, en nuestro caso, una metodología a un diseño —y en consecuencia a un componente sustancial pero no único de un método de investigación— entendemos que se trata de una metodología preferente, pero no excluyente, adscribiendo los diseños de estudio de caso y etnográficos a una metodología *cualitativa*, en tanto que el resto —evaluativos y de investigación-acción incluidos— a una metodología *cuantitativa*.

El quinto y último criterio de clasificación considerado es el propio sentido del diseño que expresa, en términos operativos, la finalidad particular de cada uno: la relativa al control, manipulación y aleatorización de las variables en los experimentales; la descripción y pretensión de predicción desde la explicación, para los fácticos; a los evaluativos, la dominante, el pragmatismo; en tanto que en investigación-acción —como ya hemos referido— coexisten variopintas finalidades, subsidiarias de una finalidad integradora en relación con el sistema (eficacia), con la situación de las personas (mejora), o con el interés por la dimensión ideológica en las personas (crítica y emancipación consiguiente); en tanto que son de nuevo los referentes simbólicos y culturales los que priman en los diseños de estudio de caso y etnográficos.

### *La singularidad de los diseños etnográficos*

El primer hito histórico revisado fue el de la conjugación en plural del método científico a los métodos de investigación, por lo que la asociación de exclusividad entre ciencia y experimen-

to daba paso a distintas modalidades de investigación en los diferentes campos disciplinares. El segundo hito es la interiorización por las ciencias sociales de sus —nuestras— propias limitaciones. En la historia de las ciencias sociales sobresale un tremendo fracaso comparativo, así como el resto de los campos científicos aplicados de hecho y efectivamente ha alcanzado cotas de aplicabilidad tecnológica que nos siguen deslumbrando, nuestros saberes en poco trascienden nuestros propios ámbitos socioeducativos; parece que las realidades económicas, sociales, culturales, o educativas se configuran al margen del conocimiento científico-social y educativo que queda relegado al análisis, de hecho, *ex post facto*. La crítica entendida como prerrequisito para una mejora socioeducativa que, desde nuestra posición ideológica, entendemos asociada a la emancipación, queda igualmente relegada a discurso crítico, con escasa proyección en la acción. Pero, ¿a qué se deben las dificultades aplicativas?; de hecho, ¿son ciertas tales inexistencias de resultados socioeducativos o siguen siendo el resultado de una argumentación discursiva, crítica en exceso? Las tesis a un lado u otro del optimismo-pesimismo disciplinar de nuestro campo carecen de interés dado que, repetición tras reiteración, engrosan el número de publicaciones pero poco aportan de novedoso al conocimiento. Las intromisiones de los múltiples poderes que nos acosan, la manipulación mediática y globalizada de las opiniones y los hechos, la indecencia de las clases políticas, y un sinfín de etcéteras ya son suficientemente conocidos y, en todo caso, externos a nuestra ocupación científico-metodológica; nuestro problema ante esta situación es la necesidad de generar nuevos saberes que propicien el desarrollo de las personas instituyentes, aun a costa de lo sistémicamente instituido.

En este panorama es alternativa la investigación etnográfica dada su capacidad para generar un conocimiento científico-social y educativo crítico, fundamentado en el saber pero no menos vinculado con la praxis; pues la praxis fundamentada no es, de hecho, sino la simbiosis reflexiva de teoría y práctica. Desde este prisma, la aportación de la investigación etnográfica ha supuesto, en nuestra historia reciente, el empuje centrífugo de dos nuevos hitos:

- de una parte, la institucionalización de los *outsiders*;
- de otra, la operatividad metodológica del trabajo de campo.

La investigación etnográfica, en su evolución de modalidad a diseño con intención de abocar en método, ha ido incorporando las teorías de referencia que, en su origen, fueron consideradas extramuros de la investigación científico-social convencional. Bajo un doble sentido de *outsiders*, pues excluidos del sistema eran los fenómenos de *déviance* estudiados por H. S. Becker, y no menos aislados y parainstitucionales resultaban quienes los investigaban; la investigación etnográfica incorpora, en sus referentes teóricos, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, o el análisis institucional, hasta el cuestionamiento de la ortodoxia de la más reciente teoría crítica habermasiana, herederos de una tradición crítica e ilustrada ocupada en minorías y contextualizaciones, posiciones micro en una búsqueda permanente de sentidos a las acciones y significados de los fenómenos de los que son protagonistas, en definitiva, las personas.

Es en el trabajo de campo etnográfico en el que, por herencia antropológica y planteamientos epistemológicos y teóricos de referencia se plasma, sin embargo, la singularidad operativa del proceso de investigación etnográfica. La implicación del investigador en la definición y el proceso de investigación, la restitución al campo de los resultados y las vivencias —cuestiones ya consideradas en epígrafes anteriores—, el esbozado compromiso con una praxis socioeducativa emancipadora, y finalmente las cuestiones estrictamente metodológicas, tales como los criterios de credibilidad y científicidad de la investigación etnográfica, o la obtención y el tratamiento cualitativo de los datos, todos ellos resultan componentes que median el trabajo de campo.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Las referencias bibliográficas son múltiples; sin embargo, remitimos al lector a la puesta a punto crítica de estos dos componentes en sendos artículos de la *Revista de Etnografía de la Educación*: Boumard (2005) analiza el campo en tanto que “evidencia tramposa de las ciencias antro-po-sociales”; por nuestra parte (Sabirón y Arnaiz, 2005), proponíamos, en torno al mismo tema y posición crítica semejante, los posibles “dilemas y paradojas” suscitados de nuestro antropológico apego al campo. La *Revista de Etnografía de la Educación* es de acceso libre y gratuito en la web oficial de la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación (SEE), en <<http://www.unizar.es/etnoedu>>.

La singularidad operativa de los diseños etnográficos se mantiene en la actualidad en discusión entre los científicos sociales. La propia Sociedad Europea de Etnografía de la Educación (SEE), referida en la nota anterior, tiene entre sus múltiples empeños uno, a nuestro entender, clave: la operatividad metodológica en procesos de investigación de los principios epistemológicos y teóricos de referencia. Se trata de una búsqueda inaplazable, pues es preciso —y el saber acumulado por esta misma sociedad científica lo evidencia— mantener la científicidad sin renunciar a los principios o, dicho de otro modo, dotar a la crítica y mejora —al discurso crítico en suma— de las condiciones de científicidad necesarias en la fundamentación; el empeño en formular diseños operativos de investigación es un primer paso. En este sentido, presentábamos en su momento una estructura básica para el desarrollo de diseños etnográficos de investigación en ciencias sociales (Sabirón, 2001); en síntesis el proceso de investigación etnográfico se desglosaba en las siguientes fases progresivas (esquema 1):

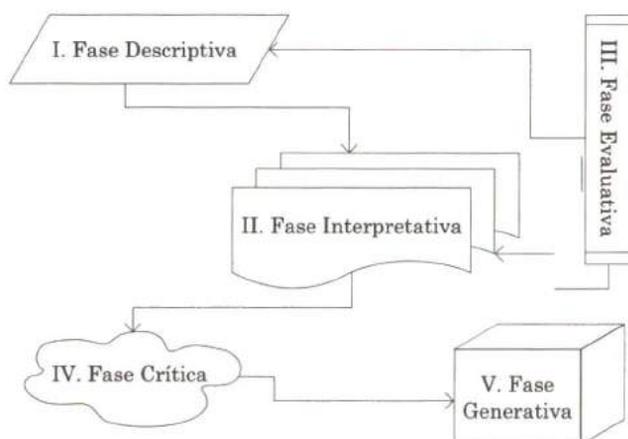
I. *Fase descriptiva*. El proceso de investigación, en pleno trabajo de campo, se inicia con una primera fase en la que el investigador aporta una descripción del fenómeno socioeducativo en estudio. Es la *descripción subjetiva* la que supone el máximo grado de objetividad; es la descripción que nos narra el sujeto, la realidad reificada por el actor (Arnaiz).

II. *Fase interpretativa*. Sobre la base de una rigurosa, por densa, descripción, los protagonistas del proceso, investigados e investigadores, haciendo uso de cuantos referentes explícitos consideren oportunos, analizan, interpretan y comprenden el fenómeno: es la intersubjetividad, la interpretación intersubjetiva (Arnaiz).

III. *Fase evaluativa*. Las dos primeras fases, descripción e interpretación, se someten a un segundo filtro, el de la evaluación del diseño, del proyecto, del proceso y del producto de la investigación seguido y obtenido hasta el momento.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Las limitaciones metodológicas, consustanciales a la investigación etnográfica, que consideran desde la vulnerabilidad de las percepciones hasta los actualizados criterios de credibilidad (entre otros, Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990), ocupan su lugar protagonista en esta fase. Por nuestra parte, nos remitimos, de nuevo, a Sabirón (2006) y Arnaiz (en prensa) donde se tratan en profundidad estas cuestiones.

## Esquema 1. Las fases de la investigación etnográfica



Fuente: Elaboración de Fernando Sabirón.

**IV. Fase crítica.** Es la fase de máxima restitución al campo, de mejora y emancipación, de fundamentación emergente de la praxis

**V. Fase generativa.** Cierra el círculo. Es la fase de teorización emergente, de construcción de un discurso crítico fundamentado en la praxis.<sup>12</sup>

Las alternativas metodológicas se fundamentan, las propuestas de operatividad se desarrollan y los temas de investigación más queridos por la etnografía mantienen su vigencia (Sousa, 2000; Fino, 2003, entre otros próximos representantes). El futuro no puede resultar, pues, más halagüeño. Resta, por nuestra parte, una última consideración, bajo este prometedor panorama, ¿cómo propiciar una formación de nuestros futuros investigadores?

<sup>12</sup> Véase Sabirón y Arnaiz (2001) sobre la teorización a partir de la investigación etnográfica.

HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UN PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS INVESTIGADORES SOCIOEDUCATIVOS

*Esbozo de una situación paradójica*

Los nuevos modos de investigar, resultado de un proceso de regeneración del ámbito científico-social y educativo, comienzan —como se acaba de exponer— a precisar los contornos operativos en los diseños emergentes, habida cuenta de la asunción explícita, querida y fundamentada, de un cambio paradigmático en la cosmovisión del estudioso; sin embargo, de vuelta de nuevo con el trabajo de campo, situaciones hay en las que un proyecto de investigación, primorosamente planificado, se viene al traste por la incompetencia de un investigador: *recabar* datos sobre un cuestionario y realizar el consiguiente tratamiento estadístico conlleva técnicas en cuyo dominio interfieren un tipo de habilidades de baja intensidad; *entrevistar* implica un plus comunicativo que, de no provocarse por parte del investigador, termina en una tergiversación del instrumento que reduce la entrevista a cuestionario verbal; *implicarse* en un proceso de observación participante supone un dominio comunicativo que determinará el éxito o fracaso de la estrategia. Sobre esta argumentación, nos hemos atrancado durante décadas en la atribución, por enésima vez, de cierto componente artístico a la investigación social y educativa porque, al igual que el aventurero antropólogo que nos relataba sus viajes allá por el siglo XVIII, pareciera que el etnógrafo actual —no menos aventurero— debiera igualmente mantener el recurso literario en sus informes de investigación; sin embargo, al igual que el dominio de una determinada técnica de tratamiento de datos constituye un pilar esencial en la formación de investigadores, la habilidad en el dominio de una estrategia ha de constituir igualmente una cuestión central. Queda así planteada una última consideración en relación con el tipo de formación propiciatoria del desarrollo posterior de investigaciones cualitativas en el tratamiento de datos y etnográficas en la interpretación de los resultados y en el conjunto del proceso de investigación.

En el campo de la educación, tradicionalmente, la formación inicial y continua ha estado volcada en los docentes y orientadores educativos; tónica semejante a la formación siempre *profesionalista* de los sociólogos (*verbi gratia*); quedando reservada la formación específica de investigadores a los correspondientes programas de doctorado de los departamentos universitarios. En España, y en algunos casos, en titulaciones vigentes —pronto derogadas por el espacio europeo de educación superior— tales como la licenciatura en Psicopedagogía, proponían en sus planes de estudio asignaturas de introducción a la investigación. En todo caso, la primera convivencia del profesional docente con la investigación mantiene la tónica del conjunto de su formación y es así como, de una parte, persiste una línea *académica-tradicional* que se lleva a cabo a través de la parcelación de los contenidos en asignaturas que el estudiante debe asimilar de manera teórica, tal como le son transmitidas por el profesor titular de la materia. A la vez, goza de un alto beneplácito una determinada tradición *técnico-instrumental*, dado que la formación se fundamenta en el adiestramiento del estudiante en técnicas con los avales empíricos suficientes para garantizar su eficacia en determinadas prácticas profesionales. Finalmente, los vientos europeístas arrastran hacia una vertiginosa redefinición de las “competencias” en “macrocompetencias”, con inclinación de la razón instrumental hacia posiciones “personalistas”; cuestión que, pese a los avances, sigue sin solución definitiva alguna (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002). Los supuestos modelos de formación —con mayor pertinencia, simple superposición acomodada de prácticas— se bifurcan en una formación personalista, propiamente pedagógicista, bajo la apelación mágica a la vocación, la implicación y la participación optimizadora de la persona que, por una inculcada falsa conciencia, se apropia y hace suyo el buen funcionamiento del conjunto del sistema. Y frente al personalista, no menos superpuesto, el abuso en la *formación reflexiva y crítica*, con aportaciones tan decisivas como las de Elliott, Apple, Giroux, Kemmis, Carr, Hopkins o Zeichner (entre otros), actualizadas en el ínclito Schön (1992); sin embargo, tras décadas de discusión, el escollo de fondo, tan frecuente en nuestro ámbito, el de la operatividad, se

mantiene invicto. A esta situación genérica, se le añaden dos consideraciones actuales que agudizan la situación: de una parte, el avasallamiento globalizador del pragmatismo reificado ahora en los discursos de calidad; de otra, los nuevos espacios emergentes vinculados con perspectivas comunitarias en la prestación de los servicios sociales y asistenciales, y un auge hacia las nuevas modalidades de educación no formal.<sup>13</sup>

*El portafolio etnográfico en la formación inicial de investigadores socioeducativos*

En nuestra obsesión por operativizar la investigación etnográfica —el discurso crítico y la praxis emancipadora en tanto que resultados del conocimiento científico generado— sin renunciar por ello a, antes al contrario reforzando, la fundamentación teórico-epistemológica y metodológica, estamos desarrollando en los últimos años distintas aplicaciones de un instrumento tan simple como complejo se quiera determinar: el portafolio. Bajo la cobertura del *portafolio-etnográfico* nuestras primeras experiencias recayeron en el dominio de la innovación educativa (Arnaiz y Sabirón, 2005): se trataba de ofrecer a nuestros estudiantes una alternativa de “evaluación auténtica” (Wiggins, 1989; Scallon, 2003) en las materias que cursaban relacionadas con el diagnóstico, la evaluación y la investigación socioeducativa. La experiencia, costosa para todos, terminó no obstante gratificándonos a las dos partes, y así nos animó a continuar con una propuesta de uso más genérico del *portafolio-etnográfico*: de la formación del futuro investigador a la praxis investigadora.

En la formación del investigador entendíamos que cabía establecer una conciliación entre la preceptiva formación en competencias, con la formación de un investigador socioeducativo competente. Es así como, a partir de Meirieu (2004), entendíamos que las competencias nos remiten a “situaciones

<sup>13</sup> Entre estas últimas cabe destacar el multiculturalismo (véase Aguado, 2003; y en particular el I Congreso de Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar, en <<http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>>).

complejas” y, en consecuencia, a transferencia en la transdisciplinariedad, como referentes básicos comunes tanto en la acotación de competencia como en la cosmovisión que regulaba (y regula) nuestra concepción del *portafolio-etnográfico*. De la experiencia de innovación, quedaba contrastado que el *portafolio-etnográfico* es una herramienta que permite un aprendizaje constructivo, en términos de seguimiento y reificación de procesos, presentación de productos concretos, y evaluación de logros; que compendia flexibilidad individualizada, a la vez que encauza las tareas por realizar por el estudiante y propuestas por el profesorado; que permite generar *dossieres* significativos, es decir, compilación de la documentación resultante de los aprendizajes y vivencias narradas en el proceso. El portafolio es así intransferible, pero la documentación socializable: proceso, productos y evaluación son propios y exclusivos de cada estudiante; la información y los contenidos, comunes. Uno recoge en su portafolio su singularidad, pero aporta al colectivo los saberes. El estudiante elabora a lo largo del desarrollo de su carrera el portafolio y nutre con documentación clasificada a sus iguales.

La estructura que se proponía incidía en las siguientes competencias:

- El *pensamiento dialéctico*, o capacidad de las personas para superar la complicación de los opuestos, hasta alcanzar la comprensión de la complejidad; o al menos, flexibilizar la rigidez mental hasta intuir la superación, en términos hegelianos, de la tesis y la antítesis.
- El *comportamiento dialógico*, o la razón fundamentada en la actitud de la mirada hacia el Otro, discutida y dialogada; o al menos, el desarrollo de unas habilidades comunicativas que permitan recrear la *intersubjetividad*, sustantividad profesional (y personal si se quiere) del investigador.
- Las *estrategias de afrontamiento*, o la capacidad de movimiento hacia la acción más favorable para el investigado, sujeto, individuo, usuario, cliente..., y —en definitiva— persona *stakeholder* del sistema educativo, cultural y social; o cuando menos, en principio

*empowerment*, capacitación profesional en aquellas técnicas y estrategias que permitan revertir el sistema en beneficio del mundo de vida del diagnosticado, orientado, evaluado, o investigado.

- La *autodeterminación*, como “desarrollo para la carrera”, valoración que vela por reforzar en la acción comunicativa el componente ético; o al menos de nuevo, que nuestro estudiante transite de la opinión a la argumentación, y de ésta a la razón crítica: razón de ser de la propia investigación educativa.

El *portafolio-etnográfico* permite ahora desarrollar en nuestros futuros investigadores socioeducativos, al igual que en la formación inicial a través de la evaluación, una capacidad para considerar la multirreferencialidad en la toma de decisiones, para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas, para interiorizar significados que se incorporen a la acción, para negociar, consensuar y generar conflictos, sin menoscabo de una rigurosidad y pertinencia en el uso y manejo de técnicas, instrumentos y estrategias.

*El portafolio-etnográfico, una herramienta transcultural en investigación etnográfica*

Habitado el futuro investigador a un uso competencial del *portafolio-etnográfico* en su formación investigadora, entendíamos, de suyo, una continuidad en la inclusión del portafolio en tanto que estrategia de investigación. El uso del diario, de la narración autobiográfica, de las historias de vida, del relato, es habitual en el ámbito de la investigación científico-social y educativa porque es consustancial a las personas la narración oral o escrita de su existencia, de la aventura de sus vidas, en recuerdos y vivencias. La investigación etnográfica mantiene su atención a la narración hasta considerarla estrategia clave en la construcción de un conocimiento compartido. En particular, el diario es uno de los instrumentos más apreciados.

Del diario personal al cuaderno de bitácora, las variantes en investigación socioeducativa se columpian de nuevo en la

intersección entre la investigación y la docencia: diarios de clase y diarios del profesor en la formación reflexiva, o el diario de investigación en la acepción de René Lourau son ejemplos tan sólidos como dispares. La similitud con el portafolios es, en este sentido autorreflexivo, evidente. Ejemplos, usos y variantes cubrirían una considerable extensión y resultarían sin duda de provechosa exposición; sin embargo, nuestro interés es forzosamente más limitado. La acepción próxima a nuestro planteamiento está circunscrita al *diario intercultural*, y en particular a los trabajos realizados por Driss Alaoui sobre el tema. Plantea Alaoui (2006) una acepción de pluralidad consustancial al Hombre y su entorno, y una consiguiente interculturalidad —no menos consustancial a las personas— con sentido de puesta en relación, de interacción e intercambio. La mirada del Otro de Christoph Wulf o la mirada etnográfica en el Otro de Patrick Bouvard completarían el primer marco conceptual de aproximación afín a nuestra posición. Es sin embargo la motivación ética, epistemológica, teórica y metodológica la que nos obliga a señalar (y a seleccionar) componentes más precisos y pertinentes a la fundamentación posterior del *portafolio-transcultural*: Alaoui (2006) sustantiva el diario como encuentro dialógico. Es la conciencia y emergencia de la *alteridad* lo que favorece el diario intercultural.

El conocimiento comprensivo que emerge del estudio y la reflexión sobre los fenómenos complejos es de particular relevancia en modalidades de investigación socioeducativa que, decididamente, aparecen en última instancia consolidadas por su propia científicidad: la etnográfica prevalece; sin embargo, la cosmovisión que implica ha recuperado una tradición ética que dificulta una distinción en sí misma problemática en nuestro campo: ¿cabe plantear la generación de un conocimiento comprensivo permaneciendo, a la vez, impasible ante lo que acabamos de comprender?, ¿es ética la distinción entre el conocimiento y el compromiso?, ¿qué posición resulta de hecho más favorecedora para con las personas investigadas y en situación no-privilegiada, que desde el ámbito científico-metodológico y teórico se aporten saberes y conocimientos pertinentes para que otros profesionales actúen o que, definitivamente nos inclinemos, de entrada, por la

investigación-acción? En nuestro caso, hemos mantenido hasta el límite la defensa de dos campos diferenciados, la investigación de la acción, entendiendo que una investigación pertinente facilitaría unas no menos pertinentes prácticas profesionales por fundamentadas y competenciales. Y persistimos. Persistimos, sin embargo e igualmente, con dudas crecientes ante quizá un nuevo espejismo ilustrado, pensando —quizá— que el conocimiento en sí mismo desencadena una *buena acción*. En el proceso de investigación de referencia en el que se contextualiza el uso del *portafolio-transcultural* las dudas se acrecientan, pues conocimiento y comprensión nos acompañan hacia engranajes interculturales que, sin solución de discontinuidad, nos hacen atisbar la emergencia de una real e inmediata complejidad transcultural, tan creciente en el entorno europeo como decisiva en el iberoamericano.

Definíamos la complejidad en la multirreferencialidad, y entre los referentes unos se atisbaban componentes comunes, a la vez que otros resultaban de la singularidad fenoménica. Las culturas, cualquiera que sea su origen, generan con una siempre sorprendente rapidez un tejido pluri, multi o incluso intercultural en cada situación. El nuevo contexto resultará un *locus* xenofóbico, desagüe de las culturas dominantes y reducto de los parias; un gueto interracial, en el que cada nueva cultura que llega intentará imponerse sobre las existentes; un campo acotado de intervención, propedéutico para una futura integración...; o sencillamente todas las casuísticas a la vez, reificando, cual muñecas rusas, la espiral del asentamiento, consolidación, supervivencia y mestizaje final entre las personas; proceso accidentado en el que son simultáneos momentos convivenciales, frente a picos de pura violencia siempre simbólica y, afortunadamente, tan sólo en ocasiones, física. Resulta así una situación normalizada en la propia inestabilidad conflictiva de la existencia; no tan distante, en la vida, de la reificación conflictual, paradójica y contradictoria de nuestra propia existencia. Una persona, con una cultura de origen distinta de la mía, termina rápidamente con problemas semejantes a los míos, sólo que yo dispongo, por asentado, de más recursos en propiedad. La cuestión así planteada desemboca en una definición contextual genérica

(común), con los matices propios de la casuística (singularidad). Una de las primeras evidencias plasmadas en una de nuestras investigaciones en curso sobre la cultura de enlace entre Escuela, Servicios y Familia, es la problematización de la existencia no tanto (no sólo quizá) por la cultura de origen, sino por la propia agresividad del entorno —de todo entorno— social y económico.

No se trata, obviamente, de una argumentación darwinista, sobre la evolución ahora de las culturas hacia la globalización transcultural; se trata de al menos alcanzar la comprensión del punto crítico complejo del “cincuenta por ciento”, desde lo singular, hacia lo común. En esta posición, llegamos a comprender con relativa facilidad los comunes porque ahí estamos, y ahí estamos todos; el segundo bucle de dificultad nos aparece si intentamos matizar; si pretendemos aproximarnos de nuevo al sentido y al significado singular de acciones, en apariencia y forma, comunes. Una madre nativa lleva a su hijo al colegio, una madre inmigrante lleva a su hijo al colegio; distintas nativas llevan a su hijo al colegio; distintas inmigrantes llevan a su hijo al colegio; madres distintas todas ellas, pero todas madres a la vez llevan a sus hijos al colegio: ¿alguna matización? La finalidad del portafolio transcultural es propiciar la *matización* en procesos de investigación etnográfica.

- La finalidad del *portafolio-transcultural* es, pues, propiciar la matización; es decir, la documentación del detalle; o dicho de otro modo, el reflejo de la cotidianidad vivida y comunicada por las personas.
- El *portafolio-transcultural* tiene el potencial de reflejar lo significativo en la selección, a la vez que el significado de quien confecciona, tanto en la elaboración como en la transmisión. El portafolio puede ser presentado con una simplicidad idónea para personas con un bajo dominio de nuestros códigos sociolingüísticos.
- El *portafolio-transcultural* presta particular atención a esta situación, de modo que, valorado cada caso, el grado de orientación oscilará entre un máximo acompañamiento (portafolio guiado), hasta tan sólo una presentación genérica del instrumento. La

casuística resulta imprevisible; no obstante, como lamentablemente hemos podido advertir, pueden darse situaciones de silencio, por miedo a hablar, o por falta de conocimiento del idioma. El portafolio, al permitir integrar materiales de muy distinto soporte (texto, imagen, sonido), facilitará la comunicación siempre y cuando se presente de la manera más idónea a cada caso y condición.

- El *portafolio-transcultural* facilita los significados cruzados en los binomios entre personas con origen cultural homogéneo y entre distintas culturas inmigrantes, actuando de animadores profesionales que, a su vez, interpretarán los sentidos, recogidos estratégicamente en entrevistas colectivas realizadas por el investigador.

La condición transcultural es subsecuente; no deriva de una posición teórica, es la consecuencia fáctica de la coexistencia que aboca en la convivencia conflictiva reflejada por los detalles presentados a través del *portafolio-transcultural* y el sentido que, en cada caso, se les confiera.

La estructura del *portafolio-transcultural* se articula sobre las categorías emergentes en el proceso de investigación. La entrevista colectiva, en actitud de escucha de las narraciones de las personas que han elaborado el portafolio, de la dialéctica entre ellas, de sus reacciones; de animación, con la explicitación de nuestras propias opiniones y valoraciones ante lo que escuchamos; de silencio, para pensar; de intersubjetividad, sobre cómo nos sentimos; de reflexión, con las paradojas y contradicciones de la transculturalidad concluirían un proceso constructivo de formación e investigación.

Discurso crítico y praxis emancipadora terminan, finalmente, por darse la mano a través de la investigación científico-social y educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABELSON, R. P. (1998), *La estadística razonada: reglas y principios*, Barcelona, Paidós.

- AGUADO, T. (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw Hill.
- ALAOUI, D. (2006), "Journal interculturel et diversité culturelle", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, Madrid, UNED-Grupo Inter, 15-17 de marzo, en <<http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-inter-cultural>>
- ALTET, M. et al. (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck Université.
- ALTET, M., L. Paquay y Ph. Perrenoud (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruselas, De Boeck Université.
- ARDOINO, J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, París, PUF.
- ARDOINO, J., P. Boumard y J. C. Sallaberry (2003) (coords.), *Actualité de la théorie de l'institution*, París, L'Harmattan.
- ARNAIZ, A. (en prensa), *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en educación*, Zaragoza, Mira.
- ARNAIZ, A. y F. Sabirón (2005), "El portafolio, una herramienta intersubjetiva para la evaluación etnográfica de competencias", en *Actas AIOSEP/IAEVG-Internacional Conference*, Lisboa, 14-16 de septiembre.
- (2003), "La investigación educativa, entre la mediación cultural y la violencia simbólica: un estudio sobre los adolescentes", en E. Soriano Ayala (coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, Almería, Universidad de Almería, pp. 267-277.
- ATKINSON, P. et al. (2001) (eds.), *Handbook of ethnography*, Londres, Sage.
- BECKER, H. S. (1985), *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, París, Métailié.
- BERTHELOT, J. M. (2001), *Épistémologie des sciences sociales*, París, PUF.
- BOUMARD, P. (2005), "Le terrain comme écran", en *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 4, pp. 27-40.
- BOUMARD, P. (2000), "O lugar da etnografia nas epistemologias constructivistas", en *Revista de Psicologia Social e*

- Institucional*, 1/2, en <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.thm>>
- BOUMARD, P. (1999) (dir.), *L'école, les jeunes, la déviance*, París, PUF.
- BOUVET, R. M. (2003), "Je crache sur l'observation participante", en J. Ardoino, P. Boumard y J. C. Sallaberry (coords.), *Actualité de la théorie de l'institution*, París, L'Harmattan, pp. 187-196.
- BRYMAN, A. E. (2001) (ed.), *Ethnography*, vols. I, II, III, IV, Londres, Sage.
- BUENO, G. (1995), "La función actual de la ciencia", Conferencia impartida en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el 28 de enero de 1995, en <<http://www.fgbueno.es/gbm/gb1995fu.htm>>
- BUNGE, M. (2002), *Crisis y reconstrucción de la filosofía*, Barcelona, Gedisa.
- CHALMERS, A. F. (1989), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, 9ª ed., México, Siglo XXI.
- COHEN, L, L. Manion y K. Morrison (2001), *Research methods in education*, 5a ed., Londres, Routledge Falmer.
- COLOM, A. J. (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós.
- ESCUADERO, T. (2003), "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", en *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9/1, en <<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1.htm>>
- FEYERABEND, P. (1986), *Tratado contra el método*, Madrid, Tecnos.
- FINO, C. (2003), "FAQs, etnografía e observação participante", en *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 3, pp.107-117.
- GIBBONS, M. et al. (1998), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares/Corredor.
- GIMENO, P. (1995), *Teoría crítica de la educación*, Madrid, UNED.

- GOYETTE, G. y M. Lessard-Hebert (1988), *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona, Laertes.
- GUBA, E. G. (1990) (eds.), *The paradigm dialog*, Londres, Sage.
- HABERMAS, J. (1988), *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.
- HORGAN, J. (1998), *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*, Barcelona, Paidós.
- KUHN, T. S. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE.
- LAKATOS, I. y A. Musgrave (1975), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona, Grijalbo.
- LINCOLN, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, California, Sage.
- MEIRIEU, Ph. (2004), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, París, ESF.
- MIALARET, G. (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, París, PUF.
- MORIN, E. (1984), *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- MORIN, E., E. R. Ciurana y R. Motta (2003), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- NICOLESCU, B. (2000), "Vers une éducation transdisciplinaire", en *Actes du IX<sup>o</sup> Colloque International de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, Rennes, 1-3 de junio.
- PIZARRO, N. (1998), *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, Madrid, Siglo XXI.
- POPKEWITZ, T. S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- SABIRÓN, F. (2007), *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira.
- (2006), *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira.
- (2002), "La evaluación educativa: una historia de desencuentros", en J. Fernández Sierra (coord.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid, Akal, pp. 37-71.

- \_\_\_\_\_ (2001), "Estructura de un proyecto de investigación", en *Etnografía de la Educación (I y II) Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1/1 y 1/2.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Organizaciones escolares*, Zaragoza, Mira.
- \_\_\_\_\_ (1997), "Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar. A análise sociocrítica do fenómeno escolar", en Barroso, *O estudio da escola*, Lisboa, Porto, pp. 109-120.
- \_\_\_\_\_ (1996), "El concepto relativo de mejora en evaluación de centros docentes", en *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 849-860.
- \_\_\_\_\_ (1994), "Referentes epistemológicos na avaliação etnográfica de centros docentes. Uma Proposta em discussão", en *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, Lisboa, Colibrí, pp.75-92.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Evaluación de centros docentes (modelo, aplicaciones y guía)*, Zaragoza, Mira.
- SABIRÓN, F. y A. Arnaiz (2006), "De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23/2.
- \_\_\_\_\_ (2005), "El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multidisciplinar", en *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 4, pp.11-25.
- \_\_\_\_\_ (2001), "Pode a abordagem etnográfica produzir conhecimentos pertinentes nas ciencias sociais?", en A. Estrella y J. Ferreira (coords.), *Investigação em educação: métodos e técnicas*, Lisboa, Educa, pp.153-166.
- SCALLON, G. (2003), *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- SCHÓN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/MEC.
- SOUSA, J. M. (2000), "O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural", en *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2/1, en <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/>>

- WALFORD, G. (1995), *La otra cara de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- WEBER, M. (1986), *El político y el científico*, Madrid, Alianza.
- (1985), *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.
- WIGGINS, G. (1989), "A true test: towards more authentic and equitable assessment", en *Phi Delta Kappan*, 70/9, pp. 703-713.
- WOODS, P. y P. Boumard (1990), "Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école", en *Pratiques de Formation*, núm. 20, pp.169-176.
- WULF, C. (2004), *Antropología de la educación*, Barcelona, Idea Books.