

## ***Las desventuras de un investigador narrativo: A propósito de un caso. Drama en tres actos***

María Cristina Nosei<sup>1</sup>

### **Resumen**

Es abundante la bibliografía que sustenta la investigación narrativa como un modo válido de construcción de saber. La divulgación de este material puede leerse como una invitación a embarcarse en la aventura que promete la comprensión de la multifacética realidad humana. Pero, como contratara de la promesa, la aventura que inicia un investigador narrativo implica enfrentar diversas amenazas y obstáculos, entre los cuales se evidencia el problema que presenta la expresión del pensamiento, de las ideas construidas en el proceso de análisis y reflexión del cuerpo empírico.

El lenguaje no suele ser un pre requisito explicitado en las formas y formularios que prescriben la formulación de proyectos de investigación e informes de avance pero sí toma presencia en la elaboración de los trabajos, dado que, para la gran mayoría de los evaluadores, el científico debe usar un lenguaje técnico, transmitir neutralidad y objetividad en el invariable uso de la impersonal tercera persona.

### **Summary**

There is enough bibliography to back up narrative research as a valid way to construct knowledge.

This material may be understood as an invitation to start an adventure which promises the understanding of the complex human reality.

But, on the other hand, this adventure involves facing different threats and obstacles. Suchs as, the problem of expressing thoughts and ideas derived from the process of analysis and reflection of the empirical evidence.

Language is not generally a pre-requisite explained in formats and forms prescribing the formulation of research projects and reports. But it does become important when writing papers, since for most researchers scientists must use technical language, transmit neutrality and objectivity, through the constant use of the impersonal third person.

Cutting off the way to express ideas is a way of controlling thought and, at the same time, of assuring “truth” and “reality”

Cercenar el modo de expresión de las ideas es una forma de controlar el pensamiento y, con ello, de asegurar la persistencia de la “verdad” y de la “realidad” consagradas a través de “el método científico” y difundidas por la “vía regia” de los informes.

Necesitamos autorizarnos a ser autores, para crear, sustentados en el pensamiento y la palabra, acciones capaces de instituir realidades más justas e inclusivas.

**Palabras claves:** Investigación Narrativa - Obstáculos.

a continued existence as erected through “the scientific method” and spread by the “via regia” of reports.

It urges that we allow ourselves to be authors who on the basis of thought and word, create actions capable of establishing fairer and more inclusive realities.

**Key words:** Narrative Inquiry – Obstacles.

Fecha de recepción: 21/09/2011  
Primera Evaluación: 17/10/2011  
Segunda Evaluación: 22/11/2011  
Fecha de Aceptación: 22/11/2011

## Primer acto: la evaluación del comité de referato

En los ya muchos años que llevo investigando la realidad educativa, en contacto directo con las instituciones y sus actores, he presentado numerosos artículos y ponencias a congresos, jornadas, como así también, a convocatorias de revistas científicas de diversas universidades, lo cual implica que mis trabajos han sido evaluados por distintos comités de referato. Mi experiencia en el tema me permite decir que, por regla general, las valoraciones son escuetas y con sugerencias atinadas que, en la mayoría de los casos, me permitieron mejorar la calidad de los trabajos. Pero toda regla tiene sus excepciones.

En el año 2007 recibí recomendaciones para ampliar algunos aspectos de un artículo que había presentado para una publicación universitaria. Los evaluadores me solicitaban que, no solo aclarara la cantidad exacta de profesores entrevistados, sino que los identificara con su nombre completo y la escuela en la que desempeñaban su función al momento de hacer las entrevistas. Asimismo, se me recordaba, que me abstuviera del uso de gerundios, de oraciones unimembres, como así también, y en la medida de lo posible, de *“recursos propios del mundo literario”*.

Por razones de confidencialidad me negué a identificar a los docentes y las escuelas y, en defensa de mi modo de expresión, a desterrar de mi escrito las oraciones unimembres y los denominados

*“recursos propios del mundo literario”*. Luego de un breve intercambio epistolar, acepté explicitar la cantidad exacta de docentes entrevistados y de erradicar los gerundios (lo cual no me fue tan sencillo). El artículo fue aceptado.

En el 2010, y en el marco de unas jornadas internacionales de educación, presenté una ponencia que sintetizaba parte de mi actual proyecto de investigación *“La formación de profesores en la universidad pública: el compromiso en la construcción de “narradores utópicos”, aprobado por evaluación externa*. Dos meses después de transcurrido el congreso, recibí una evaluación de una carilla y media en la que se me indicaban las correcciones a realizar a fin de aceptar incluir mi trabajo en una publicación que llevaría como título *“La Investigación. Una mirada desde las ciencias humanas y sociales”*.

La evaluación amerita la transcripción.

*“El trabajo “La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso social y político” reúne las características de la categoría I prevista en la convocatoria de las jornadas, a saber constituye un artículo que presente los resultados originales de un proyecto de investigación, que incluya introducción, marco teórico y/o metodológico, resultados y conclusiones”*

El primer párrafo era promisorio dado que los evaluadores, (o el evaluador) en una impersonal tercera persona, consideraban que el trabajo reunía *“las características...previstas”*. Pero, punto seguido, la promesa comenzó a desdibujarse:

*“El marco metodológico se halla escasamente desarrollado por lo que sería necesario puntualizar algunos aspectos: por ejemplo, se dice que se entrevistó a numerosos docentes, pero no se da el dato preciso de cuántos fueron los entrevistados, ni en que colegios.”*

La ausencia del “dato preciso” o sea la cantidad de docentes y el nombre de los colegios deviene, a juicio del comité, en sinónimo de *escaso desarrollo metodológico*. La apreciación no me sorprendió, dado que ya había afrontado la misma situación años anteriores, si la persistencia de la concepción en referencia al valor de los datos.

Luego de esa introducción general, la evaluación se organizó en 6 subtítulos

*“1. relación entre el título y el tema del trabajo: El título del trabajo es muy general y, por lo tanto, no da cuenta con exactitud del contenido. Se sugiere modificar el título para que se ajuste mejor al contenido del trabajo”*

Nunca me habían hecho una sugerencia similar. Titular un trabajo no es, al menos para mí, algo simple, muy por el contrario, me insume mucho pensamiento, y no siempre con el mejor resultado: hay títulos que me gustan más que otros, que siento más aproximados a la idea que intento desarrollar en el artículo. Pero nunca se me ocurrió pensar que podría, a través del título, “*dar cuenta con exactitud del contenido*”. A medida que avanzaba en la lectura mi situación se iba complicando por ausencia de *datos precisos y de exactitud*. Sin embargo, el texto me preparaba varias sorpresas más.

*“2. Resumen en español e inglés (hasta 200 palabras). El resumen es muy descriptivo, pero no se ajusta a la estructura canónica de parte inicial, núcleo textual (objetivo, hipótesis y método) y parte final (conclusiones).”*

Vamos con la parte llena del vaso: no me excedí en las palabras y la traducción me la hicieron bien. El problema se me planteó claramente con la “*estructura canónica*”. Releyendo mi propia producción yo estaría dispuesta a jurar que en esa marcada “*descripción*” (abusiva a juicio del evaluador) explicité que me proponía comprender como incidía el proceso de formación de profesores en la universidad pública en la construcción y deconstrucción de significados en referencia al proceso de enseñar y de aprender; aspiración de comprender con el propósito de intervenir a fin de favorecer la construcción de profesionales de la docencia con fuerte compromiso social y político. Pero lo antedicho no figuraba explícitamente bajo un título que dijese “*Objetivos*”. En honor a la verdad, no enuncié una hipótesis y en referencia al método, y dada la brevedad exigida al resumen, encuadré el trabajo en el marco de una investigación cualitativa. En cuanto a las conclusiones, no me quedaba claro por qué las declaraban ausentes. En unos renglones más adelante se develaría mi incógnita.

El punto 3 insiste en algo ya señalado: la nostalgia por los objetivos.

*“3. Claridad en la introducción y desarrollo del tema del trabajo. Se echa de menos la descripción de los objetivos del trabajo”.*

Cuando ya pensaba que nada bueno iba a encontrar, algún indicio de algo medianamente bien hecho, que me disuadiera de la idea de “echar” al canasto de basura sin más, el a todas luces fallido intento de elaborar una comunicación de carácter científico, el punto 4 me dio una esperanza de recuperar algo de mi autoestima.

*“4. marco teórico pertinente. El trabajo tiene un buen desarrollo del marco teórico”.*

Al fin algo bien. Un bálsamo a mi alicaída moral. Pero fue apenas un respiro. El punto 5 me deparaba nuevas decepciones, acentuando “falencias” ya señaladas, que en caso de que se me hubieran pasado desapercibidas, me las volvían a recordar.

*“5. Adecuación de las conclusiones al contenido del trabajo. Las conclusiones son generales y se presentan como una reflexión del autor del trabajo. El trabajo hubiera sido mas rico si se hubiera planteado una hipótesis y objetivos por que podrían haber sido retomados en la conclusión y darle al trabajo un carácter más claro”.*

Si bien la oración da cuenta del hallazgo de las conclusiones perdidas en el resumen, se advierte un nuevo problema: son *generales* y se presentan como una *reflexión del autor*. Ni Teseo en el laberinto de Creta se debe haber sentido mas perdido que yo. El, al menos, contaba con la ayuda del hilo de Ariadna. Yo hacía rato que me venía enredando en el hilo de las sugerencias: ¿acaso las conclusiones no son producto de la reflexión del autor?

A esa altura me preguntaba por que no habrían rechazado el trabajo de un modo más sucinto, tal vez como un acto de piedad con el desventurado autor al que se le sugiere cambiar desde el título hasta las conclusiones, por su flagrante falta a *la estructura canónica*.

Pero al postre, le faltaba la frutilla. El punto 6, el más extenso de todos amerita una lectura detenida párrafo por párrafo.

*“6. Claridad en la redacción del texto. Se advierte gran número de oraciones excesivamente extensas, que hacen perder el foco temático: se sugiere revisar y mejorar la redacción...”*

Queda claro que no soy una persona mesurada. Los comités de referato tienen que lidiar con mi tendencia a los extremos que me lleva a oscilar de las oraciones unimembres a las excesivamente extensas.

El siguiente párrafo me asestó un golpe mortal.

*“El estilo ensayístico sumado al escaso vocabulario técnico o específico empleado resta rigor argumentativo al trabajo”.*

Cuando recuperé el aliento fui desbrozando la oración por parte. Ensayo tiene varias acepciones pero evidentemente he cometido una falta grave al pretender elaborar un trabajo científico (o al menos a intentar hacerlo) utilizando un *“estilo ensayístico”* por que el mismo remite, según el diccionario a un *“género literario”*. Y todos sabemos, o deberíamos al menos recordar, que ciencia y literatura son dos campos estrictamente separados por la *“estructura canónica”*. Baste nada

mas con mirar como están clasificados los libros en las librerías, delimitados claramente en diferentes estantes con un cartelito que afirma y confirma el orden establecido. (en ese momento me acuerdo de E. Morín (2007) que insta a la desorganización de los estantes y anaqueles de nuestra mente, para proponer una mirada multireferenciada en la comprensión de la realidad... y no es el único que anda por los libros provocando la subversión del orden canónico... son varios los que contribuyen a la confusión de los desprevénidos lectores). Pero no es momento para distracciones porque el asunto es serio, muy serio, porque a la falta que implica el ya de por sí grave “*estilo ensayístico*”, se le suma el “*escaso vocabulario técnico o específico empleado*”, todo lo cual, “*resta rigor argumentativo al trabajo*”.

A la luz de la evaluación salta que el problema de mi “*ensayo*” no es carecer de argumento (por que el argumento es justamente un aspecto nuclear del género), sino de *rigor*, asunto que se evidencia en el “*escaso vocabulario técnico o específico*”. Lo que entonces no me quedaba claro es por qué el evaluador (o los evaluadores) consideraron, en el punto 4, que el trabajo tenía “*un buen desarrollo del marco teórico*”. Avancé en la lectura y obtuve alguna pista sobre el problema planteado.

“*Debería evitarse el uso de neologismos no incorporados en el diccionario de la lengua española, por ejemplo “fantasmización”... y el uso de pleonasmos como “autoresponsabilidad”.*

Los neologismos y pleonasmos (debo

confesar que a este último término tuve que buscarlo en el diccionario) señalados por el comité, pertenecen al vocabulario “técnico o específico” del campo del análisis institucional, de cuyo aporte se nutre gran parte de mi marco teórico. La sugerencia que conjuga el verbo deber en potencial, preveía la posibilidad de que me negara a erradicarlos de mi escrito, por lo cual sentenciaba sin margen de apelación:

*“Si por causa excepcional se empleara alguno, debe señalarse entre comillas y explicitarse su significado por nota”.*

Elegir entre el debería y el debe me planteó varias dudas: ¿reemplazaba el término “fantasmización”? (nada sencillo por otra parte) o citaba a R. Malfe (1995), o a R. Kaes (1998), o bien recurría a E. Enriquez (2002), o a Fernando Ulloa (1995), o quizás a Lidia Fernández (1998). Otra duda, ¿sabrán estos autores que sus obras están plagadas de neologismos y pleonasmos no incorporados en el diccionario de la lengua española?; ¿será por eso, quizás, que algunos autores consideraron la necesidad de elaborar diccionarios propios, específicos de un campo de saber? Lo que no dejaba margen de duda era que mi trabajo debía sostenerse en dos elementos irremplazables: la forma de la estructura canónica y las palabras incluidas en el diccionario de la lengua española.

La evaluación continúa.

*“Se recomienda el uso de comillas simples para destacar términos (por ejemplo: ‘dar’ deviene en sinónimo de ‘enseñar’.”.*

Luego de pulsar varias teclas de la computadora encontré la comilla simple. Un problema menos.

Un señalamiento más y van...

*“...se debe evitar el uso anárquico de mayúsculas (por ejemplo “Universidad Pública” “Universidad pública”, “universidad pública”, “otro” “Otro”) y es necesario ajustarse a los usos normativos.”*

Esta observación me llevó a comprometerme en averiguar que estipula el uso normativo para referirme a la universidad (¿o Universidad?) y ahí sí, o mayúscula las dos palabras o minúscula, una de dos, me prometo, entonces, tomar una decisión sostenida en la norma. Otro problema es con el “otro” y el “Otro” (permítaseme la redundancia de la palabra otro dada la situación). Imaginé entonces la posibilidad de escribir un pie de página que consignara de manera sucinta: “Lacan escribe **Otro** con mayúscula para referirse a la dimensión de la cultura, y **otro** en minúscula para aludir al otro en su cualidad de persona. Para ampliar se sugiere ver Lacan, (1983). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis- Informe del Congreso de Roma. Septiembre, 1953. Buenos Aires, Paidós.”. Cabe aclarar que en el diccionario de la lengua española no aparece esa distinción.

Encaré, casi desahuciada, la lectura de la segunda carilla y fue justo en ese momento que la palabra confusión adquirió la plenitud de su significado:

*“... se recomienda la publicación con consideración de lo sugerido en la evaluación del trabajo”.*

El estado de desorientación provocó la inevitable emergencia de las preguntas: ¿cómo se puede recomendar la publicación de un trabajo al que se le objeta desde el título hasta las conclusiones, que no se ajusta a la estructura canónica, en el que se echan de menos los objetivos y las hipótesis, cuyo marco metodológico se halla escasamente desarrollado y en el que el corpus empírico adolece de falta de datos precisos tales como, cuántos fueron los entrevistados y en qué colegios?<sup>2</sup> ¿Sería acaso el buen desarrollo del marco teórico lo que dispuso a los evaluadores a hacer esa recomendación con sugerencias?. Y si esto fuera así ¿no hubiera sido más apropiado que me sugirieran que me dedicase a elaborar reseñas bibliográficas o bien fichas de cátedra, por ejemplo?

Pero además, a la ya malherida estructura del trabajo hay que agregarle la desaprobación de mi llamado “*estilo ensayístico*” que “*sumado al escaso vocabulario técnico o específico empleado*” restó “*rigor argumentativo*” al trabajo. Me pregunté, entonces, si no habría conminado el vocabulario técnico específico al marco teórico para luego lanzarme, sin sostén académico y sin datos precisos, a la expresión de mi libre pensamiento.

## **Segundo Acto: Debate en la biblioteca**

Mi maltratado ego intentó reconfortarse increpando a los autores que pueblan mi biblioteca. Evaluación en mano le pedí explicaciones a Irene Vasilachis (2007)

y todo su equipo, a E. Eisner (1998), a P. Woods (1995), a Taylord y Bogdan (1996), a Hamersly y Atkinson (1994), a E.Guber (20019, a E Rockwel (2009) e incluso al mismísimo G. Bruner (1999), solo por nombrar a algunos de los autores mas citados en el campo de la investigación cualitativa y dentro de ella, a la educativa en particular. Lejos de sonrojarse, se mantuvieron firmes en sus dichos: no hay un único modo de construir conocimiento válido ni de expresar las ideas, lo que no es válido es mezclar los paradigmas y, mucho menos aún, pretender comprender la realidad social y educativa desde la propuesta del positivismo. A la voz de los citados se sumaron otras voces, algunas desde los estantes más inesperados de la biblioteca.

J. Keynes me instó a releer la introducción a su obra Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero publicada en 1936, asegurándome que él podía ayudarme en la cuestión que me ocupaba.

*“...la redacción de este libro ha representado para el autor una larga lucha de liberación y lo mismo debe representar su lectura para la mayoría de los lectores...: una lucha para liberarse de los modos habituales de pensamiento y expresión... la dificultad no estriba en las nuevas ideas, sino en liberarse de las antiguas que se ramifican por todos los rincones de la mente de quienes han sido educados como lo hemos sido la gran mayoría de nosotros”.* (Keynes, 2001:7)

Pensé entonces que la preocupación de Keynes bien podía transpolarse al mundo de la investigación educativa en el que se sigue dando **“una lucha para liberarse de los modos habituales de pensamiento y expresión...”**, modos que se corporizan en la llamada estructura canónica, que considera garantía de rigor y exactitud a los datos cuantificados, capaces de validar/descartar las hipótesis previamente enunciadas y dependientes de un marco teórico que delimita el espacio del pensamiento

M. Eliade, el reconocido historiador de las religiones, sumó su voz para sostener que, si el propósito de un trabajo de investigación es el conocimiento de la realidad humana la... “actitud no puede ser la de un naturalista. Estudiar al hombre como uno estudia los insectos, no es solamente inmoral, es sobre todo anticientífico” (Eliade, 2008:17)

Tiene razón M. Eliade, asintió J. Torres Santomé (1988), porque la investigación educativa, que aborda una faceta de la realidad humana, no procura explicar la realidad para predecir y controlar como lo hacen los entomólogos, sino que es necesario comprenderla con la intención de intervenir para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Y para comprender, dijo a modo de cierre, es necesario recuperar la voz de los otros, resituarlos en un lugar de hablantes y no de hablados. Estamos de acuerdo, enfatizó E. Guber (2001), pero no hay que olvidar que escuchar, analizar e interpretar la palabra de los entrevistados, supone en

principio suspender nuestras certezas y afirmaciones, pero reconociendo que estas existen, que están presentes, que conforman nuestra reflexividad y que es justamente las que se van a ver puestas en tensión a partir de una escucha atenta y comprometida.

En ese momento, tomó la palabra Lidia Fernández (1998), y con la intención de reafirmar lo dicho por E. Guber (2001), recuperó para el debate su idea respecto del obstáculo que, para el conocimiento, supone la propia implicación. Así, cuando nos preguntamos, por ejemplo, por qué no aprenden los chicos en la escuela, la sólo enunciación de la pregunta dispara una multiplicidad de respuestas provistas por la cultura dominante; por lo cual, si no reconocemos su presencia en nuestra subjetividad, somos nosotros, los investigadores los que pretendiendo hablar por los “otros” (que sienten, que quieren, que necesitan) estamos siendo hablados por la cultura. Berger y Luckman (1997) acordaron, al igual que C. Castoriadis (2001).

A esa altura, mas tranquila al contar con el apoyo de los habitantes de mi biblioteca, estaba en condiciones de dar la lucha ante lo que Keynes llamaba el modo habitual de pensamiento, con sobrados argumentos: la estructura canónica se las iba a tener que ver con el status epistemológico del paradigma cualitativo. Pero el punto 6 de la evaluación (claridad en la redacción del texto) aún me deparaba mucha inquietud, no por las comas y comillas simples, ni siquiera por las oraciones excesivamente largas. El verdadero problema era “mi estilo ensayístico”, o sea mi modo de

expresión de las ideas.

Bruner (1999) trató de tranquilizarme asegurándome que, fundado en razones epistemológicas, la aproximación científico narrativa admite un lenguaje múltiple, figurativo. E. Eisner (1998) y P. Woods (1995) asintieron agregando, al sustantivo lenguaje, el calificativo de expresivo. Pero quien me saco verdaderamente del apuro fue mi querido Ovide Menin, un científico capaz de reír, que tiene la lucidez y la valentía de decir lo que piensa, actuar en consecuencia y afrontar los riesgos que ello le implica. ¿Quién otro sino se hubiese atrevido a defender la causa del “ensayo científico”? Vislumbro en su obra *Reflexiones acerca de la escritura científica* (2005), en co-autoría con F. Temporetti, un acto de generosidad: él, que ya se ganó el derecho a decir lo que piensa y cómo lo piensa, sale en defensa de la libertad de expresión en el campo científico. “Como siempre, quien escribe un ensayo con pretensión científica o no, empieza por soltar “la loca de la casa” como decía José María Pereda. A continuación, los pulimentos, las precisiones y los subtítulos, si son necesarios y encuadran el considerable escrito, se incorporan al texto”. (Menin, 2005:51).

Sólo Ovide Menin puede, no sólo alentar a soltar “la loca de casa”, sino a priorizar su figura en un mundo donde el centro está puesto en la exactitud, la estructura canónica y el lenguaje formal. A lo que Temporetti (2005) agrega:

*El ensayo científico al igual que el informe, es un modo de escribir y también de pensar. Pero en el ensayo, a diferencia del informe hay una mayor libertad en cuanto a la forma. Es más flexible, mas abierto, mas libre. El rigor conceptual se centra en una argumentación clara y concisa.* (Temporetti, 2005:61)

Pienso que este libro debe haber nacido de la percepción del silenciamiento a que se somete a los autores al obligarlos expresarse de un único modo, de la preocupación que estriba en advertir la proliferación de obras que se consagran a la investigación cualitativa y sus modos de pensamiento, pero olvidan destacar con el mismo ahínco, los múltiples modos de expresión de las ideas. Y este no es un tema menor habida cuenta que durante siglos investigación y narración se conminaron a mundos diferentes, asociando el primero al proceso de análisis y el segundo a la imaginación. Dos mundos, la ciencia y la literatura; dos actores, el científico y el poeta; dos cursos, el informativo y la narración.

Envuelto en el humo de su pipa, monsieur Dupin, el famoso detective que tuvo a su cargo la investigación de los tristemente famosos “Crímenes de la calle Morgue” acotó: “...el auténtico imaginativo nunca es otra cosa que un analítico” (Poe, 1999:12).

Munida de los argumentos provistos por científicos y poetas, me atreví a volver a presentar el trabajo, con una extensa nota al comité de referato en la que fundamenté las razones por las cuales sostenía la estructura y el lenguaje utilizado en el mismo.

### **Tercer Acto: A propósito de un caso: el propósito de exponerlo**

Me tome la licencia de escribir este trabajo con la intención de registrar qué pasó por mi cabeza mientras leía la evaluación que el comité organizador me envió por mail. Luego de la lectura, reflexione sobre qué sugerencias podía tomar y cuáles no, por considerar que desvirtuaban, no sólo el marco conceptual metodológico, sino mi modo de expresar las ideas. Imaginar una escena de debate en mi biblioteca, en el que converso con los autores, aspira a devenir en una manera de ilustrar cómo operan en mi mente las diversas obras que he leído a lo largo de mi vida; diversas y variadas en lo que a enfoques y temas se refiere. Soy una profesora en Historia preocupada por la enseñanza, lo que me llevó a profundizar en temas de didáctica y del análisis institucional (por que no se puede desprender el aula de la organización escuela que la incluye). El interés por la enseñanza, huelga decirlo, remite al campo de la política y su potencialidad para generar procesos de inclusión social. Favorecer la construcción de saber, de modo tal que ayude a los jóvenes en su conquista de la autonomía moral e intelectual, conduce a la investigación en busca de mejores y más atinadas formas de intervención, como así también a la elaboración de materiales didácticos. Hace ya muchos años que advertí, conjuntamente con otros colegas, que la narración era un vehículo privilegiado para la comprensión profunda de los conceptos

más abstractos así fue que publicamos en 1989 *Mitos, cuentos y leyendas para la Educación Cívica*<sup>3</sup>, material con el que trabajamos con alumnos del primer año de la escuela secundaria durante muchos años. Esas narraciones, no solo permitió a los estudiantes apropiarse de los conceptos e ideas complejas sino que los ayudaba en el análisis de la realidad en la que estaban inmersos y favorecía la expresión de su propio pensamiento: leían, comprendían, hablaban y escribían con fluidez.

En los últimos años, muchos son los autores que sostienen que la narración favorece la comprensión y habilita la palabra. Sin embargo, la narración no logra entronizarse en la escuela ni en el campo de la investigación, porque sobre ella siempre pesa la sospecha de desvirtuar el saber, de banalizarlo, por ausencia de rigor, de exactitud y neutralidad.

Esos tres sustantivos hablan de la vigencia del positivismo, como idea que “se ramifica por todos los rincones de la mente”, tal como nos lo advirtiera Keynes hace más de setenta años

El camino que inicia un investigador narrativo esta lleno de obstáculos, principalmente provenientes de su propia subjetividad. En primer lugar le cuesta “escuchar” al entrevistado, darle realmente la palabra, estar atento a lo que este tiene para decir, sin estar preocupado por interpretar, a cada momento, sus dichos para ubicarlos en las categorías sacralizadas por la bibliografía que lo nutre. Una escucha atenta implica afrontar lo que he dado

en llamar el “síndrome de abstinencia” que implica soportar la tentación de no realizar las preguntas ya formuladas, de no interpretarlas desde los lugares ya señalados, de la urgencia de “arribar” a conclusiones que en realidad fueron, sin saberlo, el punto de partida.

La incapacidad de abstenerse a la seguridad que proveen las explicaciones de la cultura invalida su capacidad imaginante y su propia voz para devenir en una víctima más del proceso que denomino de “ventrilocuación cultural”, porque quien a primera vista parece ser el hablante es en realidad “hablado” por la teoría autorizada. La bibliografía debe ayudar en el proceso de análisis e interpretación pero no debe “pensar” al investigador, porque de lo contrario su escucha estará sesgada por lo ya dicho y nombrado y su palabra inhibida por las verdades instituidas.

Pero aún aquellos que logran abstenerse de las explicaciones de la cultura y pensar lo visto y oído con su propia “cabeza” deben enfrentar un obstáculo tal vez mayor que el antedicho: el problema que presenta la expresión del pensamiento, de las ideas construidas en el proceso de análisis y reflexión del cuerpo empírico

El caso presentado tiene como único propósito acentuar la importancia de respetar los modos de expresión de las ideas. Si se reconoce pluralidad en los modos de construcción de saber debe darse la misma libertad a la escritura.

Es abundante el material bibliográfico que sostiene la validez y el rigor de la investigación cualitativa y dentro de ella,

el modo narrativo. Pero el mandato del positivismo, recuperando las palabras de Keynes, se ramifica en los rincones de nuestra mente. La estructura canónica mantiene prisionera a “la loca de la casa”. Son muchos los investigadores jóvenes que inmersos en la empiria y en el marco de un ámbito informal revelan una aguda *perspicacia* (Eisner, 1998) en el análisis de las situaciones, que vislumbran indicios, que intuyen no dichos, que crean categorías semánticas capaces de dar cuenta de otra realidad e imaginar formas novedosas de intervención. Sin embargo no se atreven a escribir sus ideas. Sienten que no tienen nada valioso para decir, y en el caso que así fuera, no saben cómo decirlo, porque el cómo los remite a una estructuración a la que no pueden responder con su propio modo de pensar y de decir. Una estructuración ajena que los enajena. Y mientras algunos autores reconocen y exigen, fundados en razones epistemológicas y políticas, la libertad de expresión de las ideas, los formatos instituidos sentencian su condena.

¿A qué paradigma pertenecen las formas prescriptas para los proyectos y los informes de avance? Me atrevo a pensar, acorde a mi experiencia en el campo, que se ajustan más al modelo científico paradigmático (Bruner, 1999) con lo cual se espera que el cuerpo de una investigación narrativa se vista con el traje diseñado con las medidas del modelo positivista. Los proyectos para ser elevados a las autoridades pertinentes deben cumplimentar detalladamente los títulos prescriptos: delimitación del

problema, hipótesis, objetivos, resultados esperados, aporte al conocimiento, entre otros. La prescripción deja poco margen a la imaginación. El lenguaje no suele ser un requisito explicitado de antemano pero sí toma presencia en la elaboración de los trabajos, dado que, para la gran mayoría de los evaluadores, el científico debe usar un lenguaje técnico, transmitir neutralidad y objetividad en el invariable uso de la impersonal tercera persona. Frente a la autoridad que configura la forma y el lenguaje, se evidencia el poder de disciplinamiento que vehiculizan los custodios de la ciencia y el saber, devenidos en forma de evaluadores externos o comités de referato, para muchos de los cuales, informar es una forma de “dar cuenta” no de contar. Esta concepción, hasta hoy dominante, anuda contar a cuento y a éste, como antónimo de saber científico, cuando no, lisa y llanamente, deviene en sinónimo de mentira, lo que por otra parte, no es más que otra forma de decir, que algo no es verdad.

Cercenar el modo de expresión de las ideas es una forma de controlar el pensamiento y con ello de asegurar la persistencia de la “verdad” y de la “realidad” consagradas a través de “el método científico” y difundidas por la “vía regia” de los informes.

### **A modo de cierre**

Es abundante la bibliografía que sustenta la investigación narrativa como un modo válido de construcción de saber. La divulgación de este material

puede leerse como una invitación a embarcarse en la aventura que promete la comprensión de la multifacética realidad humana. Pero si se nos habilita a escuchar se nos tiene que permitir decir. Recupero, a modo de ilustración, el mito de Procusto, un gigante, hijo de Poseidón que invitaba a los viajeros a descansar en su cama, pero una vez en ella, les cortaba las piernas si les sobresalían y se las estiraba a los que no llegaban a los extremos.

Debemos denunciar con toda nuestra fuerza la falsa hospitalidad de Procusto de la que dan cuenta innumerables comisiones, jurados y comités de evaluación, que sólo admiten la “medida” que provee la estructura canónica

Necesitamos autorizarnos a ser autores, para crear, sustentados en el pensamiento y la palabra, acciones capaces de instituir realidades más justas e inclusivas.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. Especialista en Análisis Institucional. Directora del Departamento de Formación Docente. Profesora Adjunta Exclusiva. Cátedra Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

<sup>2</sup> Nota del Autor: Se recomienda leer este párrafo despacio, porque, tal como me señaló el Comité, soy propensa a oraciones excesivamente extensas que hacen peligrar el foco temático, lo reconozco, pero no encontré otra forma de darle forma a ese gran interrogante.

<sup>3</sup> PRUZZO, V.; NOSEI, C. y PAULIZZI, E. (1989). *Mitos, Cuentos y Leyendas para la Educación Cívica*, Santa Rosa, UNLPam.

## Bibliografía

- BRUNER, J. (1999). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- CASTORIADIS, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- KAES, R. (comp.) (1998). *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica Psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- ELIADE, M. (2001). *El Mito del Eterno Retorno*. Buenos Aires: Emecé.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FERNANDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- GOETZ, J. y LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Ed. Norma.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- MALFE, R. (1995). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.
- MENIN, O. y TEMPORETTI, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homo sapiens Ediciones.

- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES SANTOME, J. (1998). "Prólogo". *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, en GOETZ, J. y LE COMPTE, M. Madrid: Morata.
- ULLOA, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- VASILACHIS, I. (coord.) (2007). *Estrategias de Investigación Educativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.