

producido por algunos objetos pesados al ser arrastrados. Se pide a los alumnos que vuelvan a las preguntas, por última vez, incluso se les comenta que las amplíen. Son pocos los que tienen libros. Después se les invita a que planteen cuestiones. El intercambio va ganando en naturalidad, pero sigue siendo formal. Siguen en el trabajo, la mente "llena", dispuestos a la socialización, las cabezas que asienten.—Unos campesinos más cercanos, 17 millones que hoy ocupan las calles que se extienden abajo, son los autores de los ruidos de la ciudad. Un cartel amonesta: "Admon. Vota. Platestda". Cerca de la puerta, una pintada que empieza: "La ignorancia mata..." La hora llega a su término, un último cigarrillo, un resumen, una cálida sonrisa.

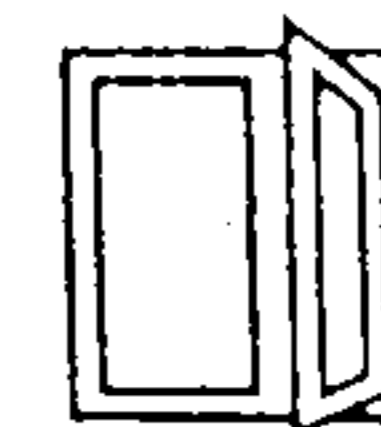
Para esta descripción, ¿cuáles de las siguientes clasificaciones podrían merecer la consideración de un investigador educativo?

materiales didácticos
diferencias de sexo
convicción política
clima del aula

iniciativa del alumno
asistencia
evaluación
perspectiva histórica

Un miembro del equipo de investigación comentó que la observación más significativa desde el punto de vista educativo fue que se estimulaba de forma metódica los procesos de razonamiento de los estudiantes. ¿Estáis de acuerdo?

Stake, R. E. (1998). Las funciones del investigador de casos. Cap. En *Investigación con estudio de casos*, p. 83-93. Madrid: Ediciones Morata.



Las funciones del investigador de casos

- El investigador como profesor
- El investigador como defensor
- El investigador como evaluador
- El investigador como biógrafo
- El investigador como intérprete
- El constructivismo
- La relatividad

El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Aunque a menudo parece que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos que adoptan los investigadores cuando diseñan, estudian, escriben y consultan varían considerablemente. Cada investigador, de forma consciente o inconsciente, toma decisiones continuamente sobre la importancia que hay que conceder a cada una de las funciones.

El investigador de casos como profesor

Quiero señalar, en primer lugar, la función de profesor. El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor¹.

La enseñanza no consiste sólo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden

¹ Lee CRONBACH y sus colaboradores (1980) tratan admirablemente la función del investigador como profesor.

para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse². Suministrar información, facilitar el acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero previamente hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita.

El profesor es también un defensor, un modelo de cómo analizar las cosas, quien persuade del camino a seguir. Así también el investigador. Incluso el investigador desapasionado que se limita a presentar los hechos, lo hace de un modo atractivo o repulsivo. La función de defensor del investigador de casos la desarrollamos unas páginas más adelante, al hablar sobre el constructivismo. Pocas interpretaciones producen una impresión completamente neutral. Pocas tienen el mismo significado para los diferentes lectores.

El profesor reconoce muy pronto la cara de cada uno de sus alumnos, y algo sobre las mentes que se esconden detrás de ellas, pero muy poco. Si el profesor conociera más esas mentes, algunas veces la enseñanza sería mejor. El esfuerzo que el profesor debe dedicar a conocer a los alumnos individual y colectivamente continúa siendo algo confuso, algo que se decide en cada momento, siempre un aspecto clave del estilo docente. El profesor sabe que normalmente la enseñanza es más efectiva cuando el alumno parece estar comprendiendo. Siempre hay muchas cosas que el profesor no puede saber sobre sus alumnos.

Lo mismo cabe decir de aquellos a quienes el investigador de casos pretende enseñar, sus lectores. ¿Cuán familiares les resultan las palabras, cuán similares son las experiencias, cuán atractivos los esbozos y los asertos que pueblan los informes? Muchos de los posibles lectores son desconocidos. Es importante crear lectores imaginarios, para preocuparse por sus necesidades. ¿Qué les será comprensible? ¿Qué recordarán? ¿En qué no estarán de acuerdo? Evidentemente, los lectores reales son mejores. El investigador encuentra lectores reales o sus sustitutos en la habitación de al lado, llamando por teléfono, en los amigos, cónyuges, en los transeúntes. Hay que emplear algún tiempo en negociar los materiales en borrador con estos lectores reales e imaginarios. Pero no demasiado. Nunca hay tiempo suficiente, y estos sustitutos son representativos sólo en parte de los reales. Lo más importante es abordar las tareas del estudio de casos con una cierta dedicación a los lectores —con la amplitud y el talante de la buena docencia.

² No pretendo sugerir que quienes aprenden tienen una tendencia natural a educarse a sí mismos bien, sino a hacerse más conscientes, a implicarse más, a adquirir mayor competencia y nivel en determinadas habilidades y conocimientos que les atraen. No aprobaremos muchas de las elecciones que hagan sobre las formas de instruirse. Pero educarse a sí mismas es una tendencia natural de las personas.

El investigador de casos como defensor

Nadie duda de la importancia de los profesores como portadores —incluso como moldeadores— del aprendizaje, defensores y modelos de juicio. Del investigador se espera que se muestre un poco más circunspecto. Se espera que sus descubrimientos lleven el mensaje, sin necesidad de defensa, ni endulzándolo ni amenazando con la condena. Evidentemente, al investigador se le permite, no, se le obliga, a indicar cómo se pueden extrapolar sus descubrimientos, cómo se pueden interpretar en diferentes circunstancias, y cómo se acomodan al discurso teórico. Pero los investigadores pocas veces respetan estos límites. Con discreción o sin ella, hacen todo lo que está en sus manos para convencer a sus lectores de que también ellos deben creer en lo que los investigadores han llegado a creer. También ellos son defensores. También son profesores.

En su libro *Savage Inequalities*, Jonathan Kozol (1991) escribía sobre una clase de una escuela elemental de la parte sur de Chicago, no lejos de Harper.

“Bee, Bee, ovejita negra”, lee el profesor, “¿tienes lana?” Los niños responden: “Sí, señor. Sí, señor. Tres bolsas llenas. Una para mi amo...” El amo es blanco. Las ovejas, negras.

Al cabo de una hora, cuando salgo del aula, cuatro niños siguen durmiendo sobre la alfombra verde. Me quedo de pie junto a la puerta y miro a los niños, que en su mayoría se sientan ahora a la mesa para tomarse la leche. Dentro de nueve años, la mayor parte de ellos irán a *Manley High School*, un edificio enorme, feo, a sólo una manzana, donde solamente el 38% de los alumnos terminan los estudios. Dentro de doce años, en el primer ciclo de secundaria*, si son ciertas las estadísticas referidas a esta zona, 14 de estos 23 chicos y chicas habrán abandonado la escuela. Dentro de catorce años, cuatro de estos niños, como máximo, irán a la universidad. Dentro de dieciocho años, uno de estos cuatro quizá se gradúe en la universidad, pero tres de los 12 chicos de esta escuela infantil habrán ya pasado algún tiempo en la cárcel. (Pág. 45.)

Éste es Kozol, el investigador, el defensor, el adversario, que insiste en la exactitud de sus descripciones, incita a sus lectores a aceptar que durante la era Reagan “en la educación pública, la política social ha experimentado un retroceso de casi cien años”, que “estas escuelas urbanas eran, en general, unos lugares extraordinariamente desdichados”, que “la voz de los niños ha desaparecido de los debates” (págs. 4-5).

Y unos meses más tarde, desconocedor de la experiencia de Kozol, cuando yo me refería, en el informe sobre *Harper Elementary School*, a esta misma extensión del empobrecimiento, como parte de un estudio colectivo de casos de evaluación de la reforma educativa en Chicago, escribía lo que el lector ya habrá leído en el Capítulo X:

* En el original “Junior year of high school” que comprende a alumnos de 12 a 15 años de edad. (N. del R.)

La directora era una autoridad no sólo en su comunidad afro-americana, sino en la ciudad en su conjunto. Administradora inteligente y voluntariosa, cuidaba el clima [de la escuela]. Era una institución académica humana. No cabía duda de que tanto ella como el claustro de profesores seguirían trabajando mejor, pero incluso las mejoras más insignificantes que se proponían en el *School Improvement Plan* parecían inalcanzables, y los problemas de indigencia y de marginación social, demasiado graves. Las ansias de seguridad y de disciplina absorbían la energía que pudiera quedar. La enseñanza que se impartía [en la escuela] constituía un bien de la comunidad. La escuela llevaba un cierto tiempo poniendo en marcha la reforma, la reestructuración era todavía escasa, pero los trabajos preliminares parecían estar al nivel que la comunidad por sí sola podía alcanzar. (STAKE, 1992, pág. 13.)

Éste es STAKE, el investigador, el evaluador, el apologista, insistiendo en la exactitud de mis descripciones, incitando al lector a aceptar mis asertos. Nuestras dos descripciones de las clases y de los vecindarios no son muy diferentes, como tampoco lo son las conclusiones de que el destino de las escuelas no está en manos de quienes trabajan en ellas. Pero una de las dos intenta animar, la otra es casi deprimente. ¿Podemos aceptar tales diferencias de interpretación?

La investigación cualitativa las puede aceptar, y las acepta. Aboga por la interacción del investigador y los fenómenos. Éstos requieren una descripción exacta, pero incluso la interpretación observacional de esos fenómenos estará conformada por el talante, la experiencia y la intención del investigador. Algunas de estas circunstancias se pueden evitar, pero otras no. No ayuda a la investigación intentar presentarla como neutral. Es mejor advertir al lector de la presencia del investigador. Es mejor, a menudo, dejar los indicios de la actitud defensora de éste, para advertir al lector: cuidado. La investigación cualitativa no descarta la falta de validez en la descripción ni favorece la defensa de la misma. Reconoce que una y otra están siempre presentes y renuncia al objetivo de su propio saneamiento, así como a la presunción de asepsia.

El investigador de casos como evaluador

Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. Algunas veces los estudios de casos se emplean en los estudios de evaluación: mi estudio de *Harper School* (Capítulo X) formaba parte del contrato de evaluación de la reforma educativa de Chicago después de su primer año. La mayor parte de estudios de casos no son estudios de evaluación, pero algunas de las interpretaciones que hacen los investigadores son de carácter evaluativo, así que, en este sentido al menos, el investigador de casos es siempre un evaluador.

Cuando se dedica de lleno a la función de evaluador de programas, el investigador en estudio de casos elige unos criterios determinados o un conjunto de interpretaciones, mediante los cuales se revelarán las virtudes y los

defectos, los aciertos y los errores del programa. El evaluador más cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas. El evaluador más cualitativo normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. En todas las estrategias hay que considerar que los contextos, los múltiples puntos de vista y la triangulación son esenciales. El lector necesita entender el sentido del caso —y con este fin se escogen los temas y los criterios para que así ocurra.

El investigador de casos como biógrafo

A veces, el caso es una persona y, también en muchos otros estudios de casos, las personas son descritas en profundidad. Por consiguiente, el investigador tiene algo de biógrafo. Los biógrafos hacen sus elecciones metodológicas, y corresponde al investigador de casos ponderar algunas de ellas. Louis SMITH (1994) hace una excelente introducción a este tema específico en el capítulo correspondiente del *Handbook* de DENZIN y LINCOLN.

En las ciencias sociales, a menudo se llama "historias de la vida" a las biografías. Se explora el discurrir de la vida según una red temática (por ejemplo, un conjunto de temas). Con mucha más frecuencia, en la investigación educativa y social, el estudio se ocupa solamente de una fase de la vida, como en "Nicole" de Linda MABRY (1991). Incluso un esbozo, a pesar de su brevedad, requiere la habilidad artesanal del biógrafo. Algunas veces, el autor opta por el estudio instrumental de casos, y escribe más para ilustrar una idea que para comprender la vida del individuo. Así ocurrió con la biografía del Coronel John Vann que Neil SHEENAN incluía en su relato del fracaso militar y la decepción política en Vietnam.

El biógrafo reconoce que la vida discurre por unos tiempos cambiantes, que está acosada por problemas, que tiene modelos y fases, que es única, aunque comparta también muchas cosas con las vidas de su alrededor. Cualquiera de estas cosas (pero en muy pocos casos varias de ellas en un mismo relato) puede servir de estructura conceptual. El autor debe evitar escribir con el fin de adecuarse a algún estereotipo, ya que ninguna vida tiene una única dimensión. Incluso títulos como *The Sane Positivist: A Biography of Edward Thorndike* (JONCICH, 1968) reducen un poco la persona a una caricatura. El estudio de casos debe presentar a las personas como criaturas complejas. Los biógrafos ofrecen al investigador modelos que invitan a la reflexión.

El investigador de casos como intérprete

El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. La

investigación no es dominio exclusivo de los científicos, es también el dominio de los artesanos y de los artistas, de todos los que se dedican al estudio y la interpretación.

La primera vez que abordé la conexión del estudio de casos con René Magritte fue con mis alumnos de Umea. Magritte fue un pintor belga de principios de este siglo. Se le asocia con el surrealismo, pero, a diferencia de Miró, sus rostros son humanos, y a diferencia de Dalí, sus relojes son planos. Por una yuxtaposición inesperada de imágenes que todos reconocemos, poniendo en entredicho presunciones sobre aquello que va en cada lugar, Magritte ha sorprendido, confundido y deleitado como pocos pintores lo hayan hecho. Aunque consideraba que sus obras no podían traducirse en palabras (ideas "capaces de hacerse visibles sólo mediante la pintura"³) disfrutaba de las conversaciones con Michael FOUCAULT y Alphonse DE WAELENS sobre cuestiones epistemológicas.

En su obra *La lunette d'approche*⁴, que se reproduce en la cubierta de este libro, se ve una bonita ventana a través de cuyos cristales se extiende un cielo luminoso —pero la abertura de la ventana revela el vacío detrás del cielo, más allá de nuestra visión ordinaria. Lo interpreto como un aserto sobre la naturaleza de la realidad, un aserto que Magritte repitió de muchas maneras. Uno de sus cuadros más conocidos, *La condition humaine*⁵, muestra un caballero enfrente de una ventana, y en él un cuadro que es una extensión exacta de la tierra y el cielo exteriores. Magritte dijo:

La condition humaine era la solución al problema de la ventana. Coloqué delante de una ventana, visto desde el interior de una habitación, un cuadro que representaba exactamente la parte del paisaje que la propia pintura ocultaba a la vista. Por tanto, el árbol que se representaba en el cuadro ocultaba a la vista el árbol real que estaba situado detrás de él, fuera de la habitación. Existía para el espectador, por así decirlo, simultáneamente en su mente, tanto dentro de la habitación en el cuadro, como en el exterior en el paisaje real. Y así es como vemos el mundo: lo vemos como exterior a nosotros mismos, aunque solamente sea la representación mental que de él experimentamos en nuestro interior⁶.

Magritte pintó sus nubes blancas sobre un luminoso cielo azul una y otra vez, pensando en nosotros como creadores de significado —y en el artista como agente nuestro, y que nos ayuda a realizar nuevos descubrimientos. En *The Curse* (La maldición)⁷, Magritte solamente pintó el cielo, una maldición quizá porque el cielo es a la vez la ilusión y el oscurecimiento del gran vacío.

³ Citado en *Magritte*, de Sarah WHITFIELD.

⁴ René Magritte (1931), *La lunette d'approche*, óleo sobre tela, Colección Menil, Houston, TX.

⁵ René Magritte (1933), *La condition humaine*, óleo sobre tela, National Gallery of Art, Washington, DC.

⁶ René Magritte (1938), "La ligne de vie", en SCUTENAIRE, *Avec Magritte*, pág. 90 (de WHITFIELD, 1992).

⁷ René Magritte (1931), *The Curse*, óleo sobre tela, Colección M. v. J. Brasschaat, Bélgica.

Fijémonos de nuevo en *La lunette d'approche*, el cielo espléndido a través del cristal, y a hurtadillas miremos de nuevo, a través de la abertura de la ventana, al negro infinito exterior.

La función del artista como intérprete aparece con mayor claridad en el cuadro *Les affinités électives*⁸ de Magritte, una obra que marcó la transición desde la yuxtaposición de lo no relacionado a la yuxtaposición de asociaciones. Sólo un artista es capaz de presentarnos una jaula para pájaros con un enorme huevo en su interior. En *Clairvoyance*⁹, Magritte retrató al artista viendo no el huevo que nosotros vemos, sino el futuro del huevo, su tema, un pájaro con las alas abiertas. El artista es el agente de nuestro conocimiento. El conocimiento es nuestro, pero no podemos evitar la presentación y la interpretación del artista.

Lo mismo ocurre con el investigador. Trata por todos los medios de liberar al lector de la ilusión y de las visiones simplistas. Es el agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento, pero también de una nueva ilusión. Algunas veces, el investigador señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador. Ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la comprensión, pero los lectores meticulosos descubren que el infinito vacío permanece agazapado ahí detrás.

El constructivismo

De todas las funciones, la de intérprete y recolector de datos es fundamental. La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre¹⁰. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. En las escuelas, estudian la ciencia, memorizan respuestas y hacen experimentos. Lo que conocen de la realidad es sólo aquello que han llegado a creer, y no lo que han verificado fuera de su propia experiencia. La verificación de que el sol curva la luz que una estrella irradia hacia la tierra no cambia la interpretación que el hombre hace del sol, la luz y la estrella. En qué forma deben contribuir los investigadores en estudio de casos a la experiencia del lector depende de su concepto de conocimiento y de realidad.

La construcción humana del conocimiento parece iniciarse con la experiencia sensorial de los estímulos externos. Incluso al principio, a estas sen-

⁸ René Magritte (1933), *Les affinités électives*, óleo sobre tela, Colección E. Perier, París.

⁹ René Magritte (1936), *La clairvoyance*, óleo sobre tela, colección privada, Galerie Isy Brachot, Bruselas.

¹⁰ Egon GUBA e Yvonna LINCOLN (1982) han dirigido el movimiento de la investigación educativa y social hacia postulados constructivistas, y Leslie STÉFFE y Thomas KIEREN (1994) lo han aplicado a la enseñanza de las matemáticas. Denis PHILLIPS y Tom SCHWANDT (1994) tienen opiniones menos entusiastas al respecto.

saciones se les da inmediatamente un significado personal. Aunque se originan en una acción exterior, solamente se conoce la interpretación interior. Sólo sabemos que del estímulo exterior no queda registrado en nuestra conciencia y en nuestra memoria nada que no sean nuestras interpretaciones del mismo. Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana.

En nuestras mentes las nuevas percepciones del estímulo se mezclan con las antiguas. Se mezclan con conjuntos de percepciones, a algunos de los cuales llamamos generalizaciones. Parece que algunos aspectos del conocimiento se generan completamente mediante la deliberación interna. Pienso en la rigidez de mi rodilla y me acuerdo de mi abuelo, renqueando con un bastón en cada mano, incapaz de enderezar sus rodillas calcificadas. Estas asociaciones nuevas son enteramente internas, sin que sea necesario, y sin que se produzca, un estímulo sensorial.

Podemos concebir tres realidades. *Una realidad* externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestras interpretaciones de estos estímulos. *Una segunda realidad* formada por esas interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencial que representa la realidad externa de forma tan convincente que pocas veces nos damos cuenta de nuestra incapacidad de verificarla. Y *la tercera realidad* es un universo de interpretaciones integradas, nuestra realidad racional. Evidentemente, la segunda y la tercera se funden una con la otra.

Todo ser humano tiene su propia versión de los mundos correspondientes a las realidades 2 y 3, que cambian continuamente. Sin embargo, muchos son capaces de no desviarse hacia mundos completamente personales. De hecho, nos parece que habitamos el mismo mundo que los demás. Dos personas que creen en una misma realidad 1, y que comparten la misma experiencia, conforman sus realidades para que encajen entre sí. Sus ojos reciben los estímulos, hablan la una con la otra, y hacen que los estímulos sean compatibles: "¿Es la luna, que está saliendo? ¿no?" La luna permanece inmóvil mientras la tierra gira hacia ella, pero preferimos la interpretación que nuestros semejantes hacen de la salida de la luna. Las opiniones que comparten un gran número de personas, especialmente personas respetables, se consideran creíbles, incluso objetivas.

En la actualidad, muchos investigadores parecen asumir la teoría racionalista-constructivista, según la cual existe un mundo exterior, la realidad 1, que se corresponde adecuadamente con la idea que tenemos de ella, la realidad 2. Reconocen que no se puede comprobar esa correspondencia, que nada de ese exterior se puede registrar con independencia de nuestra interpretación construida. Es una opinión reconocida, en parte porque las posiciones contrarias, aquellas que sostienen que el mundo es enteramente ilusorio, no gozan de respeto alguno.

Se puede predecir que muchos estímulos, por ejemplo la visión de una cara familiar, llevarán asociados otros estímulos (por ej., una forma de saludar característica). Aceptamos sin reservas que la luna y las personas existen. No hay pruebas que permitan negar la existencia de una realidad independiente y, lo que es más importante, hacerlo sería algo socialmente desconcertante.

La teoría más sugestiva, y que yo comparto, es la más generosa, la que defiende que existen las tres realidades, y todas tienen efectos importantes en la experiencia. La cuestión de cuál es la realidad en que se debe confiar, al igual que la cuestión de naturaleza y crianza (*nature & nurture*)*, es académica. Cualquier cosa que fuera en contra de la solidez de las realidades 2 y 3 sería atentar contra uno mismo, e ignorar la realidad 1 sería un riesgo gratuito.

El objetivo de la investigación no es descubrir la realidad 1, pues es imposible, sino construir una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. La ciencia pretende construir una comprensión universal. La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente, hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas. Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda¹¹.

La investigación con estudios de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructivista del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no sólo una descripción de lugares comunes, sino una "descripción densa"¹², las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso. El constructivismo ayuda al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final.

La relatividad

La mayoría de los investigadores cualitativos son relativistas, ya que hacen hincapié en la elaboración personal y experiencial del conocimiento. Con ciertos argumentos filosóficos, sus oponentes interpretan que eso significa que para aquéllos todas las visiones, todas las interpretaciones, tienen el mismo valor. La igualdad es un concepto absolutista, no una visión relativista. Los relativistas piensan que el valor de las interpretaciones varía —según sean su credibilidad y utilidad.

* El autor se refiere a la polémica de hasta qué punto las cualidades y destrezas humanas son debidas a factores innatos o consecuencia de la interacción con el entorno y de los procesos educativos. (*N. del R.*)

¹¹ Ingvar, cuyos estudios de doctorado en la Universidad de Umea incluían cursos de filosofía, me preguntaba por qué no desarrollaba estas ideas con una mayor consideración a los aspectos psicológicos. No supe darle una respuesta apropiada.

¹² Como ya se ha señalado anteriormente, descripción densa es la denominación que Clifford GEERTZ da a las interpretaciones émicas, y que popularizó en su libro de 1973.

La realidad personal de cada informador no tiene la misma importancia, ni epistemológica ni socialmente. Algunas interpretaciones son mejores que otras. Las personas disponen de medios, no infalibles pero sí prácticos, para coincidir en determinar cuáles son las mejores interpretaciones. Y lo mismo ocurre con los filósofos. No hay razón para pensar que entre las personas comprometidas con una realidad construida, se estime que todas las construcciones tienen un valor igual. Se puede creer en la relatividad, en la contextualidad y en el constructivismo sin creer que todas las visiones tengan el mismo mérito. La educación personal o la ideología política pueden inducir a respetar todas las visiones, pero no así las normas de la investigación en estudio de casos.

El principio de la relatividad es de gran importancia en el estudio cualitativo de casos. Cada investigador contribuye de forma singular al estudio de un caso; cada lector deduce significados singulares. Éstas y otras diferencias dependen de los objetivos del estudio, de la situación inmediata del caso y de las circunstancias del lector.

El investigador, de forma deliberada o por intuición, toma otras decisiones, además de las que se refieren a las funciones señaladas en este capítulo. Entre ellas están las siguientes:

- a. Hasta qué punto participar personalmente en el desarrollo del caso.
- b. Hasta qué punto actuar como experto, cuánto desvelar.
- c. Ser observador neutral o evaluador, analista crítico.
- d. Hasta qué punto intentar atender las necesidades de los lectores previstos.
- e. Hasta qué punto facilitar interpretaciones sobre el caso.
- f. Hasta qué punto defender una postura.
- g. Contarla como historia o no.

Pero quizá la decisión más importante es la que se refiere a la medida en que un investigador será él mismo. La mayor parte del tiempo, el investigador no tendrá otra opción, porque las circunstancias se imponen o porque no sabe cómo actuar de otro modo. A menudo, se verá forzado a ser el evaluador, el científico o el terapeuta en mayor medida de lo que desea. Otros contribuirán a negociar el rol que deba desempeñar. El rol debe ser una elección ética, una elección honrada. Al principio puede servir de ayuda mostrar qué tipo de interpretaciones se adecuan a la capacidad del investigador y a los roles que prefiere, quizá en el trabajo previo, mediante representación de roles (*role-playing*) o simplemente hablando sobre ello. El reconocimiento temprano de otras expectativas o intereses es una parte importante de la negociación de acuerdos y para conseguir el acceso y los permisos de que trata el Capítulo IV.

La elección de roles repercute en los significados que se van a desarrollar de Θ y θ , pero muy pocas veces es evidente cuál sea la mejor elección. Los observadores participantes no generan significados más profundos ni más afines que los observadores pasivos, pero un rol puede servir mejor para ciertas personas o en determinadas situaciones. Los estudios sobre investigación ofrecen muchos ejemplos, aunque no orientaciones claras. La experiencia inmediata y la acumulada nos pueden orientar en estas elecciones. El camaleón es también, de algún modo, un modelo de función.

TALLER

Es importante considerar las implicaciones que las funciones del investigador tienen en lo que hace en su trabajo de campo. Christina escribió en su diario:

El debate que hoy hemos tenido sobre el "constructivismo" me ha llevado de nuevo a las preguntas interminables sobre qué es en realidad la investigación. ¿Qué contribuciones puede/debe hacer el investigador? ¿Qué diferencia un estudio de casos de una novela?... Estas preguntas me siguen intrigando. A veces también tengo la sensación de que dedicarse a la investigación tiene mucho que ver con la capacidad de convencer con la palabra (sobre todo escrita). Y esto es difícil de conseguir en un idioma extranjero.

Le animé a que leyera el capítulo "Evaluation as Argument" del libro de Ernest House (1980) The Politics of Evaluation.

E invité a mi grupo de diez alumnos de Umea (y los dos profesores de universidad que asistían regularmente al seminario) a que consideraran las implicaciones de las seis funciones a la hora de hacer elecciones reales en el desarrollo del trabajo de campo del estudio de casos. Sus primeros comentarios de clase nos ayudaron a empezar. Les insistí en que rellenaran algunas de las casillas en blanco del cuadro siguiente antes de reunirnos de nuevo.

Implicaciones en el trabajo de campo de las seis funciones habituales del investigador de casos, señaladas en el Capítulo VI

Rol de profesor	Rol de defensor	Rol de evaluador	Rol de biógrafo	Rol de teórico	Rol de intérprete
Aprender lo que necesitan saber los lectores (u otros públicos).	Descubrir los mejores argumentos contra los asertos y facilitar datos para rebatirlos.	Considerar con mucha atención los méritos y los defectos del caso.		Utilizar la unicidad del caso para ilustrar aquello que lo hace complejo, y no aquello que los casos tienen en común.	

Después de trabajar con el cuadro, todos los estudiantes debían escribir lo que encontraban de positivo y de negativo en una de las funciones.