

El ojo ilustrado

Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa

Elliot W. Eisner

Editorial Paidós

1ª ed., Barcelona, 1998

Traducción de David Cifuentes y
Laura López

Título original: *The enlightened
eye. Qualitative inquiry and the
enhancement of educational
practice*

©Prentice Hall, Inc. 1990

ISBN 84-493-0477-6

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

SUMARIO

Unas palabras de agradecimiento	11
Introducción	15
1. Pensamiento cualitativo y entendimiento humano	25
2. ¿Qué hace cualitativo a un estudio?	43
3. Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas	59
4. Conocimiento educativo	81
5. Crítica educativa	105
6. Validez de la crítica educativa	129
7. Una mirada de cerca a la crítica educativa	145
8. El significado del método en la indagación cualitativa	197
9. ¿Tienen los estudios de caso cualitativos algo que enseñar?	229
10. Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa	247
11. Mirar hacia adelante: preparar investigadores cualitativos	263
Bibliografía.....	285
Índice de nombres	295
Índice analítico	299

CAPÍTULO 10. TENSIONES ÉTICAS, CONTROVERSIAS Y DILEMAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El corazón tiene razones que la razón no conoce.

PASCAL

SABER LO QUE SE DEBE HACER

En este capítulo vuelvo a un aspecto difícil, complejo y, a veces, «peligroso» y potencialmente perjudicial de la investigación y evaluación cualitativas. Vuelvo a las tensiones éticas, las controversias y los dilemas que acompañan a la investigación cualitativa.

Hay un acuerdo unánime entre los investigadores y evaluadores en que su trabajo y su conducta deberían ser éticos. Hay un acuerdo unánime en que los investigadores deberían evitar una conducta no ética y en que hacer las cosas bien es mejor que hacerlas mal. Realmente, todo acuerdo que decepciona es malo y todo acuerdo que se hace con honestidad es bueno. Todos nosotros preferimos una relación virtuosa con los demás, incluso con aquellos a quienes estudiamos, y la idea de engañar a otro infringe nuestro código moral personal. Situemos en seguida la cuestión. La conducta no ética no tiene lugar en la investigación o evaluación cualitativas de ningún tipo. Tenemos que ser éticos durante todo el tiempo –parangones de la virtud, a ser posible– y asegurar de este modo no sólo la buena opinión de los demás, sino también el acceso a una vida mejor más tarde.

Si el problema fuera tan simple, la necesidad de libros, capítulos en los libros y artículos académicos sobre cuestiones éticas en la investigación social serían innecesarios. Si existieran simples reglas que aplicar, podría enseñarse fácilmente a seguirlas y al hacerlo así sentiríamos la confianza de estar haciendo lo correcto todo el tiempo. ¡Ah!, pero no hay reglas, al menos no que yo sepa. Existen principios, conceptos, consideraciones. Y hay auténticos dilemas. Mi propósito en este capítulo no es proporcionar un conjunto de reglas, que en absoluto pueden proporcionarse, sino explorar las cuestiones, compartir algunas historias de mi propia experiencia –una especie de confesión de los errores que he cometido– y desarrollar una apreciación más compleja de las consideraciones éticas en investigación cualitativa.

¿PUEDE INFORMARSE EL CONSENTIMIENTO?

Empiezo con el supuesto de que el propósito de la investigación y la evaluación educativas es alcanzar la virtud: la creación de saber; de esta manera sería posible ampliar nuestra comprensión de la educación y dirigirla hacia su mejora. Es decir, los investigadores en educación, ya sea que estén realizando estudios cualitativos o estadísticos, intentan hacer algo que sea socialmente útil. Aunque la investigación pueda fomentar las carreras de los investigadores, su propósito público es fomentar el bien público.

Sin embargo, la realización de un bien social puede implicar peligrosamente a otros para alcanzar este bien. Esto está más claramente ilustrado en el campo biomédico. En 1932, el Health Service de los Estados Unidos llevó a cabo lo que se ha llamado el «estudio Tuskegee». Durante el transcurso de este estudio, a 399 hombres negros que padecían sífilis se les negó el tratamiento contra esta enfermedad para que los Centers for Disease Control de Atlanta estudiaran el desarrollo de la misma. El estudio se continuó en los años cuarenta, cuando la penicilina ya estaba disponible y probablemente podía haber sido curativa (Jones, 1981). Este mal no mitigado podría haber proporcionado algún saber médico útil, pero sólo a costa de violar los derechos de los pacientes. En los campos de concentración de la Alemania nazi, se sumergía en agua helada a los presos, para estudiar sus efectos en los seres humanos (Shirer, 1959; Lifton, 1986). El propósito era capacitar a la fuerza aérea alemana para ayudar a sus pilotos a sobrevivir en el mar glacial si tenían que realizar un amerizaje forzoso en el Atlántico. Los resultados de estos experimentos nazis se han hecho públicos recientemente (Shabecoff, 1988). ¿Deberían utilizarse estos resultados para incrementar nuestra comprensión? Sobre esta cuestión hay encendidos debates y grandes diferencias de opinión. ¿A qué principios se debería apelar?

La investigación en ciencia social rara vez produce historias de horror de la magnitud de las que se acaban de describir. Incluso la investigación de Stanley Milgram (1974) sobre la obediencia es

cualitativamente diferente de los ejemplos que he citado. El concepto de *consentimiento informado* se inventó para prevenir prácticas experimentales en el campo biomédico que violaran los derechos individuales (Beauchamp y otros, 1982). Por el contrario, se ha utilizado y se aplica normalmente a la investigación en las ciencias sociales. Si el concepto de consentimiento informado es adecuado en las ciencias sociales y qué significa exactamente para la realización de una investigación cualitativa no está completamente claro. El concepto de consentimiento informado implica que el investigador conoce *antes* el hecho que se va a observar, cuál será el mismo y cuáles sus posibles efectos. Pero, ¿cómo podemos llegar a tal saber? ¿Se observa de manera subrepticia una invasión de la privacidad, como tomar fotografías de personas a las que no se les ha pedido permiso? Algunas personas podrían objetar: ¿qué obligaciones tienen los investigadores hacia quienes podrían objetarles su actitud, y cómo pueden saber los investigadores sin preguntar? Y si los investigadores piden el consentimiento y lo obtienen, ¿debería realizarse el estudio? ¿No cambiaría la conducta de las personas que se saben observadas? ¿Se rechazaría a algunos, y, de ser así, no se socavaría el estudio al sesgarse la muestra?

¿Qué sucede con la observación en las aulas? Algunas escuelas experimentales tienen espejos-cristal de una sola cara para realizar observación encubierta. ¿Se están violando los derechos de los niños con tal práctica? ¿Qué pasa con los profesores? ¿Es correcto observar a los niños subrepticamente, pero no a sus profesores? ¿Tienen los adultos más derechos que les permiten más protección que a los niños? Normalmente es cierto el caso contrario. ¿Ofrece esto un sentido moral o práctico para pedir permiso a un niño de siete años? Las respuestas a éstas y otras preguntas no son muy sencillas y, como veremos, los principios éticos a los que se puede apelar son abstractos y generales, en lugar de concretos y específicos.

Como he indicado, la noción de consentimiento informado implica que los investigadores son capaces de prever los hechos que surgirán en el campo, sobre el cual tienen que estar informados aquellos que van a ser observados. Esto está muy lejos de ser un rasgo característico de la investigación de campo. Los investigadores no suelen saber qué surgirá, excepto quizás en temas generales, y, por lo tanto, no están en una buena posición para informar a quienes van a ser observados sobre lo que esperan.

Una de las típicas tácticas de la investigación de campo es seguir las pistas de lo que no podría formularse de manera anticipada –a menudo, los investigadores se guían por sus olfatos, y si sus olfatos son buenos lo que escriben es tan interesante como importante–. ¿Quién sabía que los alumnos harían circular el examen del año anterior para un curso en el que están normalmente inscritos como una manera de copiar las preguntas de un curso de química? ¿Quién sabía que Bill desarrollaría realmente maneras inteligentes de interrumpir la clase falsificando notas de los otros profesores? ¿Quién sabía que el curso de lengua italiana sería impartido por un profesor que realmente no habla italiano y cuya concepción de la cultura italiana no iba mucho más allá del «a los italianos les gusta el vino tinto»? ¿Quién sabía que la directora a menudo cedía ante los profesores débiles en quienes creía que no podía influir y, al hacerlo, estaba indirectamente privando a los alumnos de un compromiso significativo en temas potencialmente importantes? ¿Imponen tales sorpresas algunas obligaciones al investigador?

¿Tienen que explicar los investigadores a los profesores lo que realmente piensan de su manera de enseñar? ¿Tienen que hablar con el director sobre los profesores demasiado incompetentes y, de este modo, violar la confidencialidad? Si no lo hacen, ¿cuánto más verán sus derechos educativos violados los alumnos al tener que sufrir su enseñanza?

De esta manera, nos gusta la idea del consentimiento informado, pero estamos menos seguros de quién exactamente tiene que otorgar ese consentimiento, cuánto consentimiento es necesario, y cómo podemos informar a los demás de manera que obtengamos el consentimiento cuando estamos en un momento tan difícil para predecir sobre qué necesitamos obtener el consentimiento.

Consideremos además la práctica de proporcionar a quienes van a ser observados una descripción y un fundamento del estudio que queremos llevar a cabo. Por ejemplo, pedimos al director de una escuela o al superintendente de un distrito escolar que reúna a los profesores o directores que podrían desear participar en un estudio que pretendemos llevar a cabo. El estudio requiere la observación de clases, cada día, todo el día, durante dos semanas. Se preparará un informe que describa y valore lo que se ha visto (Eisner, 1985c). El propósito del estudio es fomentar nuestra comprensión de las condiciones bajo las cuales trabajan los alumnos y profesores de instituto, y la manera como influyen estas condiciones en lo que sucede en las aulas. Esto es importante, y se cuenta a los profesores, porque el público ha puesto demasiadas expectativas en, los resultados de los exámenes estandarizados como un modo de valorar la calidad de las escuelas. Esos exámenes captan muy poco de lo que se enseña y aprende, y a veces oscurecen las importantes contribuciones que los profesores aportan al desarrollo educativo de los alumnos. Además, los profundos problemas de las escuelas podrían deberse a factores que pueden solucionarse mediante «más tiempo sobre la tarea», más cursos requeridos, estándares más altos, más exámenes y más trabajo para casa. Los problemas

de las escuelas, que acosan tanto a los profesores como a los alumnos, podrían ser perfectamente más complejos y más sutiles.

Además, se explica a los profesores que las contribuciones más importantes que hacen a los alumnos podrían localizarse en las interacciones que no miden los exámenes de conocimientos adquiridos. Por lo tanto, es posible que a la enseñanza realmente excelente nunca se le dé la resonancia que merece. Sin embargo, el público necesita saber qué está sucediendo para realizar una valoración imparcial de sus escuelas. Queremos entender lo que funciona en las escuelas observando directamente las aulas reales durante períodos de tiempo comparativamente largos para proporcionar a la profesión y al público un análisis más amplio de al menos unas pocas escuelas de la zona. Decimos a los profesores: «Esperamos poder obtener vuestro permiso para visitar vuestras aulas durante un período de dos semanas. Al final de las dos semanas, si queréis, tendremos mucho gusto en ofreceros algo de retroalimentación sobre los temas que hemos visto y lo que pensamos que significa».

Después de una pequeña discusión, los profesores y el personal administrativo están de acuerdo en participar. La participación significa que podemos tener acceso a sus aulas y que al final del estudio les proporcionaremos la retroalimentación, si la desean.

¿Es esto un ejemplo de consentimiento informado? Trabajamos sólo con voluntarios. Describimos los propósitos y la significatividad de nuestro estudio. Todos sabían exactamente cuánto tiempo íbamos a estar en el aula. Les prometimos retroalimentación, si la querían, cuando el estudio se hubiese completado. ¿Qué más podía ofrecerse? Bastante más.

Los profesores no sabían si tendrían la oportunidad de leer y comentar el estudio antes de su publicación. No sabían si se incluirían sus comentarios, tanto si pensaban que todo había sido un gran malentendido, como si creían que se les estaba describiendo de manera parcialmente injusta. No sabían si entrevistaríamos a los alumnos para saber cómo se sentían en sus clases o si consultaríamos con los propios profesores durante el transcurso del estudio. No sabían cómo nos conduciríamos una vez que estuviéramos en sus aulas o si proporcionaríamos ayuda a los alumnos, si los alumnos nos la pedían. No preguntaron sobre el grado de anonimato que podrían esperar o si hablaríamos con el director al respecto de lo que habíamos observado. No nos preguntaron si deberían pasar en la escuela un tiempo adicional para tareas relativas a nuestros propósitos como investigadores, etcétera.

Ahora, la cuestión a la que deberíamos dirigirnos es ésta: ¿está una persona o un grupo debidamente informado si no tiene la sofisticación técnica o la experiencia necesaria para formular preguntas que alguien más sofisticado podría formular? ¿Tienen los investigadores la responsabilidad ética de realizar un doble papel: primero, como investigadores, con un proyecto propuesto para satisfacer los motivos de su investigación; y segundo, como defensores de los enseñantes, planteando preguntas que los investigadores saben que deberían plantearse, para que los enseñantes lleven a cabo una valoración competente de sus riesgos?

Todos sabemos por experiencia que proporcionar una información parcial puede ser una información tan engañosa como oculta. También sabemos que las personas no siempre son competentes para valorar la información que se les ofrece, concretamente en cuestiones técnicas en las que tienen poca o ninguna experiencia y, por lo tanto, poca precisión. ¿La ocultación de información que podría poner en peligro nuestros intereses es una forma de engaño? ¿Es engañar cultivar el entendimiento, e incluso expresar mayor amistad de la que normalmente sentimos, para inspirar confianza en favor de nuestros propios fines? Dicho de otra manera, ¿podemos vivir siempre vidas sociales sin mínimos engaños, historias incompletas, falsos entusiasmos? ¿Cuántas veces hemos dicho a los colegas «me quedé realmente impresionado con tu ponencia», cuando en realidad no fue así? ¿Es ésta una forma de engaño? ¿Depende la respuesta de si estamos tratando de que nuestros colegas se sientan halagados o si tenemos un motivo para nuestro propio beneficio?

Cuando los investigadores cualitativos hacen trabajo de campo, están siempre «conectados». Con esto quiero decir que los investigadores cualitativos hacen uso de todo lo que pueden: comentarios hechos casualmente por un alumno, un profesor o un padre; algo visto en el tablón de anuncios de un aula; la manera en la que los profesores hablan al director de la escuela; quién se sienta cerca de quién en las comidas. Todo esto y mucho más lo aprovecha el ingenio del investigador. Además, establecer una compenetración significa hacer que las personas se sientan cómodas psicológicamente. Cierta sensación de la comodidad es importante para que sea más posible que las personas revelen a los investigadores lo que realmente piensan. Los propósitos que sirven, en principio, son los de los investigadores, no los de quienes son investigados.

Además, muchas personas rara vez se encuentran con otros que estén dispuestos a escuchar con atención lo que tienen que decir durante largos períodos de tiempo. En este sentido, los investigadores cualitativos que comunican a los profesores o alumnos un interés sincero en sus opiniones e ideas, es posible

que saquen mucha más información de la que los propios individuos creen que están proporcionando. En definitiva, la persona entrevistada a menudo recibe un tipo de experiencia terapéutica en este proceso, que le ofrece la posibilidad de «desahogarse».

Por una parte, ser capaz de crear la comodidad psicológica posibilita que las personas revelen lo que piensan, sienten y temen, y es el sello de un buen investigador de campo. Por otra parte, las personas entrevistadas podrían tener después remordimientos sobre lo que han dicho. Podrían sentirse vulnerables. Esta práctica, en sí misma, no parece infringir ninguna de las normas que he discutido, pero puede deslizarse sobre el filo de tales normas si los investigadores se permiten a sí mismos representar el papel de terapeutas de alguien, más que prepararse para compartir intimidades. Resumiendo, los investigadores pueden tener la ventaja de una relación seudoterapéutica debido al atractivo de uno de sus más valiosos obsequios, el de prestar una atención seria y un oído comprensivo a lo que alguien tiene que contarnos.

CONFIDENCIALIDAD

Consideremos una vez más la cuestión de la confidencialidad. Prometemos confidencialidad a quienes estudiamos. ¿Es siempre correcto romper nuestra promesa? ¿Hay veces en que es aceptable, efectivamente justo, retirar nuestra palabra? Romper las promesas hechas a los compañeros de profesión y decepcionar a otros son nociones peligrosas. No nos gusta pensar de nosotros mismos que nos dejamos arrastrar por tales prácticas. Pero consideremos la siguiente escena. Un investigador hace las siguientes promesas a un profesor al que ha solicitado observar: primero, que sus observaciones se mantendrán confidenciales; segundo, que si se escribiera un informe, cuando esto suceda, sus contenidos estarán tan disimulados que nadie será capaz de decir quién era el observado. El observador inicia una vía de observación y un día nota que el profesor, un hombre de treinta y ocho años, acaricia afectuosamente a una de sus estudiantes de siete años. ¿Qué debería hacer el investigador? ¿Debería mantener su promesa al profesor y no divulgar lo que ha visto, o debería ir enseguida al director para informarle? Aquí la respuesta parece clara. Se ha cometido un delito, y la obligación de informar de un delito desbanca una promesa hecha a quien lo perpetró. Efectivamente, no informar de lo que ha ocurrido, si el observador estaba en lo cierto, podría ser en sí mismo otro delito.

Pero supongamos que lo que se observa no es tan notorio o flagrante y que no es un delito. Supongamos que un investigador observa a un profesor incompetente. Es algo más que una duda razonable que los alumnos están aprendiendo a aborrecer la clase y el tema. Están malgastando su tiempo en la clase y malgastando las oportunidades de estudiar con un profesor que tenga algo que ofrecer. ¿Cuán mala necesita ser una enseñanza antes de que el observador diga algo al director? ¿O el investigador nunca dirá nada a nadie, si él o ella ha hecho la promesa de no divulgar a otros lo que se ha observado? Quizás el director sabe que el profesor es un incompetente, pero no hace o no puede hacer nada al respecto. ¿Cuál es la responsabilidad del investigador?

¿Qué pasa si un investigador observa a un profesor racialmente fanático, animando de manera sutil a los niños a ser fanáticos? ¿Debería el investigador decirlo a alguien y romper la promesa de confidencialidad? ¿Es la búsqueda del saber tan importante que invalida los intereses inmediatos de los niños?

Los ejemplos que he ofrecido pertenecen a áreas problemáticas, áreas en las cuales la incompetencia del profesor se hace manifiesta. Esto rara vez es un problema ético para ocuparse de niveles altos de conducta competente. Sin embargo, ¿qué obligación tiene el investigador, si tiene alguna, de compartir los talentos estelares, pero no reconocidos, de un profesor que haya observado? Poniendo el zapato en el otro pie, ¿tienen los investigadores la responsabilidad de corregir malentendidos de los profesores que sean realmente superlativos en su trabajo, pero que se consideran como regulares o por debajo de lo corriente por sus colegas o por la administración? En otras palabras, ¿es una obligación, si tal cosa existe, elogiar tanto como dar una crítica negativa? He expuesto el caso de manera demasiado contundente, pero los lectores entenderán lo que quiero decir. Alguien que trabaja bien, pero cuyo buen hacer no se reconoce, está siendo injustamente tratado. ¿Tienen los investigadores la responsabilidad ética de fomentar que se trate con justicia a quienes observan?

¿PUEDEN RETRACTARSE QUIENES SON OBSERVADOS?

¿Deberían los investigadores informar a quienes observan –es decir, a los profesores– de que tienen el derecho de retirarse de un estudio en el momento que quieran? ¿Incrementaría tal invitación la probabilidad de que algunos profesores ejerciten ese derecho y, si lo hicieran, cómo afectaría al estudio? Sin embargo, si no lo saben desde el principio, podrían no darse cuenta de que tienen el derecho de retirarse. Después de todo, pocos investigadores firman contratos escritos con quienes son estudiados. Los profesores o los administradores de la escuela podrían decidir que el estudio es una imposición, o que no se sienten cómodos, o que tienen otras cosas que hacer con su tiempo. De hecho, quienes son observados pueden decidir en cualquier momento que no desean ser observados por más tiempo. ¿Deberían ser informados desde el principio de que ésta es una opción, o debería cruzarse este puente sólo si se da la ocasión y cuando esto suceda?

Una manera de resolver tales problemas es intentar apelar a algún principio que guíe la conducta ética. Si se puede encontrar o formular un principio defendible, y si las decisiones éticas que toman los investigadores son consecuentes con tal principio, parece razonable suponer que las decisiones guiadas por dicho principio serán éticas. Pero puede existir más de un principio defendible, y a veces tales principios pueden ser conflictivos.

Consideremos, por ejemplo, la información oculta que de otra manera permitiría al observador tomar una decisión contraria a los intereses del investigador y, por lo tanto, de la investigación. En un análisis de las consecuencias potenciales de la información oculta, el investigador puede concluir de manera razonable que sería probable que no hubiese efectos contrarios en lo observado. Además, los beneficios potenciales del estudio en otros son indiscutibles.

Pero esto me parece un caso poco honesto. Ocultando alguna información se incrementa la probabilidad de que un estudio socialmente beneficioso salga adelante. También se cree que la información oculta no causará perjuicios a quienes son estudiados. ¿Por qué no ocultar información? Las ganancias potenciales pesan mucho más que los perjuicios potenciales. De hecho, la probabilidad de perjuicio es muy pequeña.

Un investigador cualitativo, Lincoln (1990), confía en el imperativo categórico de Kant que afirma: «Actúa como si lo que hicieras fuera a convertirse en ley universal de la naturaleza». Una posición de «derechos» se acepta, de manera que no hay lugar para éticas contextuales. No debería utilizarse a las personas solamente como medios para los fines de otros, sin considerar el contexto. Sin embargo, existe otro principio, un principio utilitarista, que lleva a preguntarse si es posible que se produzca mayor bien que perjuicio mediante una decisión. Una decisión guiada por aquella regla podría llevar a un resultado de la acción; una guiada por ésta, a otro muy diferente.

El imperativo categórico y sus derivados podrían rechazar el principio utilitarista sobre la base de que, aunque sea de una consideración relevante, es completamente inadecuado. Los humanos, podría argüirse, tienen derechos que no pueden ponerse en peligro. El derecho a la autonomía es uno de ellos. No ser utilizados solamente como beneficio de otros es un segundo derecho. Incluso si se estuviese convencido de que no existía ningún perjuicio para el observado, y de que el público se beneficiaría, ocultar la información que la persona observada necesitaba para actuar podría disminuir su derecho a la autonomía y, por lo tanto, podría restringir la libertad de ese individuo.

El argumento contrario a éste es que el principio de los derechos rígidamente definido socava el progreso social y perjudica el bien más amplio, impidiendo de manera irrazonable el crecimiento del saber. La vida social no puede vivirse completamente bajo un yugo de reglas rígidas; los diferentes contextos y situaciones requieren un juicio inteligente, no simples censuras. En realidad, con frecuencia aceptamos normas sociales que reconocen la necesidad de no pedir consentimiento a quienes observamos, porque si lo pidiéramos podríamos no conseguir la información que necesitamos, información que sirve al bien público. Los grandes almacenes utilizan cámaras ocultas de vigilancia y, de este modo, protegen sus intereses a costa de invadir la privacidad de otros. La vigilancia policial sospecha de quien aún no ha sido formalmente acusado de un crimen. Los espejos-cristal de una sola cara se utilizan a veces para observar las aulas en acción. Quienes son observados podrían no saber que están siendo observados. ¿Deberían saberlo? ¿Debería saberlo el profesor? ¿Qué edad deberían tener los alumnos para ser preguntados, si es que deben ser preguntados?

La pretensión de estos ejemplos es simplemente demostrar el hecho de que tenemos, como sociedad, una larga historia de vigilancia encubierta justificada por los fines que queremos alcanzar.¹ No informamos a otros de que están siendo mirados, por varias razones. Primero, porque podríamos creer que es innecesario, si creemos que la práctica no tiene consecuencias para quienes son observados. Segundo, porque tememos que si pedimos permiso para observar la conducta en la que estamos interesados, la investigación que queremos realizar podría hacerse imposible. Tercero, porque podemos creer que, aunque exista una invasión de la privacidad, los juicios éticos deberían hacerse a veces de manera amplia, y que las razones sociales más generales y las contribuciones sustanciales al bien público garantizan una invasión «mínima» de la privacidad del individuo.

Cada una de las justificaciones anteriores para no informar a los «sujetos» podrían ser rechazadas por quienes aceptan una perspectiva de «derechos» en la ética. Debo confesar que no sé cómo resolver estas diferencias de manera que satisfaga a todas las partes. Como muchos de los problemas de la vida, éste no siempre tiene una solución sencilla y satisfactoria. En realidad, muchos de los problemas de la vida no son: problemas, sino dilemas, y, de forma parecida, muchos de los problemas éticos en investigación cualitativa no son problemas, sino dilemas; no se puede salir ileso.

La necesidad de prestar atención a las consideraciones éticas en la investigación cualitativa es especialmente importante, por muy buenas razones. Su abandono puede causar serios problemas, tanto para el investigador como para quienes son investigados. En los estudios cuantitativos convencionales, normalmente se obtienen los datos durante breves períodos de tiempo: se reparte un examen estandarizado a los alumnos, o alguien con un programa de observación pasa una o dos horas en el aula. Los investigadores cualitativos están siempre a la espera. Llegan a conocer a los actores, a veces se hacen amigos de aquellos a quienes estudian y aprenden cosas que ni el investigador ni el investigado podían prever; intentan conseguir una perspectiva profunda del aula o la escuela. Además, la manera de informar es mucho más detallada y concreta que general y abstracta. En una buena crítica educativa, por ejemplo, las personas descritas se hacen reales, e incluso si nadie más puede identificar las situaciones o las personas, quienes fueron estudiados se reconocen; por lo tanto, el potencial de poder producir dolor, así como regocijo, está siempre presente.²

Los estudios cuantitativos normalmente informan sobre medias, variancias y probabilidades, y lo hacen sobre la base de datos obtenidos con rapidez y expuestos de manera abstracta. Aunque unos resultados bajos en los exámenes pueden poner en peligro la reputación de una escuela, si ésta o el profesor son identificados, este tipo de datos rara vez son tan personales como el tipo de información que se extrae en la investigación cualitativa.

Este potencial crea, en mi opinión, la necesidad de ser especialmente cuidadosos al realizar una investigación cualitativa. El siguiente informe, una descripción «de la vida real» de mi propia experiencia, ilustra de qué manera mis buenas intenciones y mi ingenuidad causaron momentos difíciles en una escuela. Ya he aludido a este ejemplo, pero lo ofrezco ahora aquí con más detalle.

ALGUNOS ERRORES DE LA VIDA REAL

El estudio se centró en seis institutos de la zona de San Francisco Bay, en California (Eisner, 1985c, Atkin, Kennedy y Patrick, 1989). Mi propósito era entender las maneras en las que la organización de una escuela, el sistema de recompensa en la escuela y el clima de la escuela en su conjunto, influían en la experiencia educativa de los alumnos, y la manera como se desarrollaba la enseñanza. Además, esperaba que los ejemplos de enseñanza excelente podrían identificarse durante el transcurso de la observación y que, cuando fueran descritos, el informe podría ayudar al público a ser consciente de que existían lugares de excelencia pedagógica en las escuelas secundarias, al menos en la zona de California. Esperaba que este estudio pudiera contrarrestar algunos de los análisis pesimistas sobre la educación secundaria norteamericana que aparecieron en *A Nation at Risk* (USA Research, 1984), y en otras publicaciones que habían visto la luz poco tiempo antes de que comenzara el estudio.

Una parte importante del estudio precisó de licenciados para seguir y observar a los alumnos en cada uno de los seis institutos durante dos semanas. Este procedimiento les proporcionaría acceso a la escuela y a

¹ Un análisis ilustrativo reciente de los métodos de vigilancia y su impacto en la sociedad moderna puede encontrarse en *Undercover: Police Surveillance in America* (1988), de Gary T. Marx.

² Nancy Schepper-Hughes señala que los ciudadanos del pueblo irlandés que ella estudió eran capaces de identificarse a sí mismos en su libro *Saints, Scholars, and Schizophrenics: Mental Illness in Rural Ireland* (1979). De muchas maneras, esto no es sorprendente, especialmente si la escritora ha hecho un buen trabajo al retratar el mundo o algún aspecto de él tan vívidamente como era deseable.

las aulas concretas, y les ofrecería un guía adolescente cuyos comentarios y conversaciones generales podían facilitar la comprensión de lo que estaba sucediendo. Durante el transcurso del seguimiento de los alumnos, desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde, diariamente durante dos semanas, los licenciados podían recoger anotaciones de campo y preparar una crítica educativa de cada escuela.

Dado que íbamos a estudiar seis escuelas, podíamos revisar todas las críticas educativas que se escribieran y, a continuación, hacer un análisis del contenido de cada una de ellas para localizar temas comunes importantes. Después podríamos ilustrar estos temas con ejemplos concretos. Incluso podríamos llegar a escribir un informe utilizando como fuente las veinticuatro críticas educativas. Prometimos a las escuelas, profesores y alumnos el anonimato en nuestro informe final.

Contactamos con el superintendente de cada uno de los seis distritos escolares, les describimos el estudio y solicitamos hablar con cada uno de los directores de instituto de su área. En todos los casos nos concedieron permiso. Seguimos el mismo proceso con los directores, pero en este caso pedimos hablar con todo el profesorado para solicitar su permiso para realizar el estudio en su escuela. De nuevo, después de describir los propósitos y el método del estudio, tanto los directores como el profesorado nos concedieron su permiso.

Entonces pedimos a los profesores de inglés de cada escuela que preguntaran a los alumnos en sus clases si aceptaban que se les siguiera y observara durante dos semanas por un licenciado de Stanford. Los profesores describieron los propósitos del estudio a los alumnos. Conseguimos una lista de alumnos voluntarios para ser observados, revisamos sus programas y sus carpetas acumulativas e identificamos a quienes eran apropiados para nuestros propósitos. De la lista de alumnos que habíamos seleccionado, el director seleccionó a quienes pensaba que eran los más adecuados para este tipo de estudio. Entonces escogimos a los alumnos que podríamos seguir y observar de la lista sugerida por el director. Cada alumno recibió una llamada telefónica del licenciado de Stanford que iba a observarle, y se determinó una hora y un lugar para encontrarse de manera que pudiese iniciarse la observación.

Al final del período de dos semanas de observación (que en realidad ocupó tres semanas: una semana de observación, una de descanso, y otra semana de observación), cada investigador redactó una crítica educativa, y nos trasladamos a la siguiente escuela repitiendo los mismos procedimientos. Cuando todas las observaciones se hubieron completado en todas las escuelas, y todas las críticas educativas estuvieron redactadas, realizamos un análisis del contenido de las veinticuatro críticas educativas para identificar los temas comunes que podían guiarla redacción del informe final.

Antes de preparar el informe final, ofrecimos sesiones de retroalimentación a cada director. De los seis directores cuyas escuelas se estudiaron, cuatro desearon la retroalimentación. El plan era proporcionar retroalimentación oral a ellos y a los profesores que la desearan, y después, durante el siguiente año académico, preparar un informe escrito final. A causa de que tenía que estar en Europa el siguiente año académico, podía tener tiempo para redactar el informe y comentarlo con el decano de la School of Education bajo cuya dirección se había llevado a cabo el estudio.

Señalé anteriormente en este capítulo algunos de los errores que he cometido al considerar el consentimiento informado: no informé ni a los profesores ni a los administradores de que no podrían tener la oportunidad de revisar el informe escrito o comentarlo antes de su publicación. No especificué las responsabilidades que los profesores podrían asumir, o si sería necesario que dedicasen tiempo al estudio más allá de su propia labor de enseñantes, etcétera. Pero estos errores de omisión no fueron los únicos, ni los más serios.

El superintendente de uno de los distritos escolares hizo la inspirada sugerencia de que cuatro profesores con experiencia de los institutos de su distrito siguieran y observaran a cuatro alumnos de instituto durante tres días completos, como una especie de complemento a las observaciones que los licenciados de Stanford estaban realizando. En seguida estuve de acuerdo. El director del instituto seleccionó a cuatro profesores, a los cuales después resumí el método y pedí que prepararan una breve crítica educativa, o algo parecido a ello, cuando hubiesen concluido sus informaciones.

Es importante recordar que el propósito del estudio era identificar la enseñanza excelente, y presentar al público a través del estudio algunos de los infravalorados logros de las escuelas de secundaria. De hecho, esperaba que pudiéramos encontrar muchas cosas de las que presumir, para responder al torrente de críticas negativas de las que profesores y escuelas habían sido objeto en la prensa pública.

Mi aspiración no se cumplió como yo esperaba. Vimos poco de lo que presumir en cada una de las escuelas que observamos. Encontramos alguna manera de enseñar destacable, pero estaba claro que se trataba de profesores que eran la excepción. El nivel normal para el grupo de profesores que observamos no era muy elevado, por muchas razones. Algunas de las razones tenían que ver con la estructura de la escuela, con una utilización de un sistema de recompensas miope, que socavaba las motivaciones intrínsecas, con la

parquedad en la retroalimentación de la enseñanza y con la sensación, demasiado frecuente entre los profesores, de que realmente nadie se preocupaba por su trabajo. Describí estas cuestiones en el informe. Resumiendo, no encontramos lo que esperábamos hallar, excepto en algunos casos raros.

Pero quizás nuestras observaciones fueron una consecuencia de llegar a las escuelas con un «prejuicio» universitario, quizás nuestras expectativas eran demasiado altas, o quizás malinterpretamos lo que vimos. Sin embargo, las observaciones de los profesores experimentados que siguieron y vigilaron a los alumnos en su propia escuela, estaban en la línea de lo que nosotros habíamos visto y sus informes eran congruentes con los nuestros. Aunque la imagen de los institutos que se reflejaba en el informe tenía sus momentos elevados, en conjunto no era muy halagüeña.³

Como he indicado antes, escribí el informe mientras estaba en Europa y lo envié por correo aéreo a Stanford. Mientras todavía me encontraba en Europa, se duplicó el informe y se difundió entre las escuelas y a la prensa antes de que las escuelas hubiesen tenido la oportunidad de comentarlo. Para empeorar aún más las cosas, un periodista localizó a la profesora de instituto que había sido la autora de una declaración que incluí en el informe, en la que describía en términos bastante negativos la vida de los alumnos del instituto en el que ella enseñaba. Acto seguido, apareció una fotografía de esta profesora en el periódico local, la profesora fue entrevistada y la escuela, el director de la escuela y el superintendente del distrito perdieron el anonimato que les había prometido.

Los resultados eran predecibles. El director estaba extremadamente disgustado. El superintendente, un educador juicioso y extraño, quiso más infoinación y visitó la escuela para ver por sí mismo lo que estaba pasando. Me reuní con el superintendente, el director y algunos representantes de su personal administrativo, así como con algunos profesores que habían realizado el seguimiento de los alumnos en la escuela. Los profesores no estaban de acuerdo con muchas de las cosas que se decían en el informe; su propio material escrito no era diferente de nuestros propios comentarios, aunque más resumido. El problema nunca se resolvió completamente. El director se sintió traicionado. Me sentí muy mal porque el informe había visto la luz pública sin mi permiso, y hasta el día de hoy sería difícil, quizás imposible, que cualquier otro investigador pueda realizar otro estudio en esa escuela. Éste es un ejemplo de primera mano de no dejar el sitio limpio.

En este caso, todos los errores los cometieron personas bienintencionadas, pero ingenuas, quienes no previeron los errores de omisión y comisión en los que estaban incurriendo. No informé de manera adecuada al profesorado de la escuela sobre el estudio o sobre sus derechos y responsabilidades, simplemente porque no pensé con bastante seriedad en mis propias obligaciones. Alguien en la School of Education de Stanford distribuyó mi estudio sin mi permiso, pensando que estaría bien hacerlo. Alguien ofreció al periodista del periódico el nombre de la profesora cuya cita apareció en el informe, porque él o ella quería ser de ayuda (quizás para dar publicidad a la investigación).

Esta historia ilustra no una conducta malévola, sino una en la que las buenas intenciones causaron malos resultados, y la ignorancia se debió a la inexperiencia. Las consideraciones éticas fueron simplemente, no especialmente, altas en la relación de mis intereses o preocupaciones. Esto ahora ha cambiado.

RESUMEN

El propósito de este capítulo es *identificar* algunas de las tensiones éticas, controversias y dilemas de la investigación cualitativa, no resolver estas tensiones éticas. He tratado de ilustrar algunas de ellas y describir las situaciones en las cuales los principios tienen que ver con el conflicto. Todos queremos actuar de manera virtuosa y obtener el consentimiento informado de quienes estudiamos, pero está claro que no siempre podemos informar a otros de la evolución de nuestra investigación, no sólo porque a menudo no podemos predecir su curso, sino porque a veces no podemos predecir nuestros propósitos. Por supuesto, podemos entrar en el trabajo de campo con ciertas preguntas generales en mente, pero el que esas preguntas sean dominantes depende de qué sentido demos a las situaciones que experimentamos una vez estamos en el lugar. Además no podemos obtener el consentimiento de todos los que aportan información a nuestro trabajo, porque esto haría nuestro trabajo imposible. De esta manera, en cierta medida, invadimos la privacidad de los demás. Estaremos utilizando a otros para nuestros propios propósitos. ¿Cómo nos comportamos nosotros

³ Debo confesar que esto fue una decepción para mí, en tanto que quise ser capaz de retratar rasgos de la educación que fuesen admirables y que podían haber proporcionado un nuevo conjunto de perspectivas, que otros estudios sobre institutos habían pasado por alto. Dado lo que habíamos encontrado, mi aspiración para tal perspectiva no se cumplió.

mismos? ¿Qué debemos a quienes estudiamos? ¿A qué principios podemos apelar para llevar a cabo nuestra investigación?

Incluso en un nivel abstracto y general puede existir conflicto entre dos posiciones éticas defendibles. Si aceptamos el concepto de derechos –una especie de imperativo categórico– guiamos nuestra vida profesional por ciertas reglas, de una manera que no es posible para quienes se guían por los principios de la religión ortodoxa. Para el religiosamente ortodoxo, el compromiso o las éticas contextuales generalmente no son atractivas y, a menudo, son opciones inaceptables. Sin embargo, si creemos que la sabiduría requiere un juicio de las consecuencias de un acto, entonces trataremos de anticiparnos a las consecuencias, no sólo frente a quienes estudiamos, sino frente a quienes pueden beneficiarse de lo que hemos aprendido. Si somos realistas epistemológicos, y asumimos que estamos buscando la verdad, la justificación de comprometer los intereses de aquellos a quienes estudiamos podría ser mayor que si creemos que no estamos especialmente buscando la verdad, sino unas versiones falibles del mundo que nos puedan servir. Lo que tenemos en los diez mandamientos es un imperativo categórico: sin «si», sin «y» y sin «pero». Lo que tenemos en el consecuencialismo o el utilitarismo son valoraciones del contexto y el ejercicio del juicio. Pero en el consecuencialismo introducimos el delgado límite hacia el desastre que eventualmente podría utilizarse para justificar lo que creemos que no debe justificarse.

¿Qué tenemos entonces? Podría gustarnos obtener un consentimiento informado, pero sabemos que no siempre podemos informar, ya que no siempre sabemos. Podría gustarnos proteger la privacidad personal y garantizar la confidencialidad, pero sabemos que no siempre podemos satisfacer tales garantías. Podría gustarnos ser sinceros, pero a veces la sinceridad no es oportuna. No nos gusta pensar de nosotros mismos que utilizamos a los demás como medios para nuestros propios fines profesionales, pero si nos embarcamos en un estudio de investigación que nosotros conceptualizamos, dirigimos y redactamos, prácticamente nos aseguramos de que utilizaremos a los demás para nuestros propios propósitos.

Lo que para mí personalmente significa todo esto es que no creo que podamos, en la práctica, conocer todos los imperativos categóricos que funcionan como ideales para nuestro trabajo. En cualquier ámbito, los ideales siempre están un tanto fuera del alcance. Del mismo modo, no podría estar contento con una aproximación a la investigación cualitativa que apelara a una postura utilitarista o consecuencialista, que hiciera justificable prácticamente cualquier acto.

Esto nos deja con las tensiones, controversias y dilemas con las que empezamos. Sin embargo, espero que ahora tengamos una conciencia un tanto más amplia de las cuestiones y consideraciones que debemos tener en cuenta. Con tal conciencia, estamos en una mejor posición para el ejercicio de la sensibilidad, el gusto y la capacidad humana más preciada: el juicio racional. Estamos, creo, destinados a permanecer sin reglas en cuestiones de ética. Quizás así es como debería ser, como signo de que todos estamos «condenados» a una medida significativa de la libertad.