



DESEO DE CUIDAR Y VOLUNTAD DE PODER

La enseñanza de la enfermería

José Luis Medina Moya

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Deseo de cuidar y voluntad de poder

La enseñanza de la enfermería

Deseo de cuidar y voluntad de poder

La enseñanza de la enfermería

José Luis Medina Moya

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

A M^a Paz, Alejandro y Lucía

**Educar es algo más que una responsabilidad es una prueba:
la del aprendizaje de la ceguera y su reconocimiento.**

Chantal Maillard

**Todos en mayor o menor medida queremos hacer “algo” de
“alguien”, pero no siempre entendemos demasiado bien
cómo es que el “algo” y el “alguien” no son exactamente lo
mismo, e ignoramos que esa confusión nos condena, pese a
toda la voluntad que queramos desplegar, al fracaso.**

**Nadie puede aprender, esto es, hacer algo que no sabe hacer
para aprender a hacerlo, si no tiene garantía de poder
tantear sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y
reempezar sin que su error se le gire largo tiempo
en su contra.**

Philippe Mirieu

**Las grandes ideas que definen los periodos históricos suelen
provenir de los márgenes de las ortodoxias predominantes.**

Ralp Dahrendorf

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL POR QUÉ DE UNA ETNOGRAFÍA CRÍTICA: LAS OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y LAS DECISIONES METODOLÓGICAS	17
1.1. Cuestiones que orientan el diseño de la investigación etnográfica	17
1.2. Contexto de surgimiento y concreción del problema de investigación ..	18
1.3. Pretensiones e interrogantes del estudio	22
1.4. ¿Por qué una etnografía crítica?: las decisiones metodológicas	22
1.4.1. Las diferencias en la noción de causa en los procesos naturales y en las acciones sociales	24
1.5. Selección del enfoque metodológico	26
1.5.1. Naturaleza fenomenológica y ecológica del proceso de investigación	27
1.5.2. La imposibilidad de un proceder meramente analítico	28
1.5.3. El marco etnográfico: método e interpretación	30
1.5.3.1. Comprender e interpretar: dos actos inseparables y necesarios en la investigación etnográfica	31
1.5.4. ¿Estudio descriptivo o estudio teórico?	34
1.6. Estrategias de recogida de información	36
1.6.1. Observación participante	36
1.6.2. Entrevistas dialogadas en profundidad	38
CAPÍTULO II: EL TRABAJO DE CAMPO EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	39
2.1. Las fases de la investigación etnográfica: un proceso circular y dialéctico	39
2.2. El desarrollo del trabajo de campo	40
2.2.1. Primeros contactos, negociación y selección de participantes	40
2.2.2. Introducción y estancia en el campo de investigación	42
2.2.3. La recogida de información	42
2.2.3.1. La observación participante	44
2.2.3.2. Las entrevistas	45
2.2.4. Rigor y credibilidad de la investigación cualitativa	47
2.2.4.1. Credibilidad	48
2.2.4.2. Transferibilidad	52
2.2.4.3. Dependencia	53
2.2.4.4. Confirmabilidad	54
2.3. Análisis de datos y elaboración del informe de investigación y las conclusiones	54
2.3.1. El análisis de datos cualitativos como proceso de construcción conceptual	55
2.3.2. Niveles de análisis e inferencia	56
2.3.2.1. Nivel 1. Segmentación y categorización de unidades de significado	58
2.3.2.2. Nivel 2. Núcleos temáticos emergentes o dominios cualitativos ..	66
2.3.2.3. Nivel 3. Vectores cualitativos emergentes	70
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA: RACIONALIDAD, TRADICIÓN Y PODER EN LA FORMACIÓN DE ENFERMERAS	73
3.1. Racionalidad	75
3.1.1. El currículum de Enfermería como prototipo de <i>tejné</i>	75
3.1.1.1. El diseño del Currículum: una cuestión técnica	75

3.1.1.2. Orientación al producto y obsesión por las destrezas	79
3.1.1.3. Pensar es aplicar el contenido	79
3.1.1.4. Aprendizaje como adquisición, retención, acumulación y reproducción de información	84
3.1.1.5. ¿La lógica del modelo medios-fines es la única manera racional de planificar la docencia en la universidad?: los principios de procedimiento.	87
3.1.2. Los dos mundos	89
3.1.3. La relación Teoría-Práctica en el Currículum de Enfermería	95
3.1.3.1. La concepción técnica de la relación Teoría-Práctica o la disolución histórica de lo práctico en lo técnico	96
3.1.3.2. La concepción técnica de la relación teoría-práctica	103
3.1.3.3. Una visión dialéctica de la relación Teoría-Práctica en la enseñanza de la Enfermería	109
3.1.4. A modo de conclusión.	115
3.2. Tradición y Poder.	117
3.2.1. La construcción social de la subordinación: una aproximación de género a las relaciones de poder en las prácticas sanitarias	117
3.2.2. A modo de síntesis	126
3.3. Racionalidad, Tradición y Poder	128
3.3.1. La formación de enfermeras como actividad de naturaleza política.	129
3.3.1.1. Conocimiento profesional y realidades prácticas	138
3.3.1.2. El mantenimiento del statu quo	143
3.3.1.3. Conocimiento y poder	146
3.3.2. Socialización y grupos oprimidos.	149
3.3.2.1. La Enfermería como grupo oprimido	154
3.3.2.1.1. Internalización de los valores del opresor.	155
3.3.2.1.2. Baja autoestima e impotencia	157
3.3.2.1.3. Miedo a la libertad y dependencia emocional.	159
3.3.2.1.4. Violencia horizontal	160
3.3.2.2. El mantenimiento de la opresión	161
3.3.3. A modo de síntesis	164
BIBLIOGRAFÍA	167

INTRODUCCIÓN

El libro que aquí se presenta tiene una doble pretensión. Es un libro metodológico y al mismo tiempo teórico. En él se recogen de manera simultánea los principales procedimientos y técnicas para desarrollar una investigación cualitativa de enfoque etnográfico y un análisis crítico del discurso pedagógico* en la enseñanza de la enfermería. A lo largo de los tres capítulos que conforman el libro se presenta una investigación etnográfica haciendo tanto énfasis en su dimensión metodológica como en sus resultados.

La persona lectora hallará en esta obra las claves para desarrollar una investigación etnográfica así como una visión de la enseñanza y el aprendizaje de la enfermería radicalmente distinta a las que vienen siendo habituales en ese campo: un enfoque pedagógico sociocrítico que va más allá de dar una respuesta simple a las “competencias” que el “mercado laboral sanitario” exige, para intentar explicar el modo cómo los mecanismos ideológicos socialmente configurados afectan a nuestra forma (distorsionándola a menudo) de hacer inteligible la actividad de formar profesionales del cuidado de la salud.

Explicar en qué consiste la investigación cualitativa-etnográfica y su utilidad para aportar un conocimiento profundo de la realidad educativa en las ciencias de la salud, en general y más concretamente la enseñanza de la enfermería, y para la mejora de esos procesos pedagógicos podría resultar reiterativo o redundante según quienes sean los lectores de este trabajo. Pero, mi experiencia como investigador etnográfico, me dice que aunque a algunos profesionales del campo de la salud y de la educación puedan resultarles familiares los términos de referencia, o, incluso, puedan haber realizado alguna lectura sobre investigación cualitativa y etnográfica, el sesgo en las interpretaciones de su real significado, las lecturas apresuradas y, en ocasiones, “tendenciosas” realizadas desde otras tradiciones de investigación y, sobre todo, la falta de experiencia práctica están todavía demasiado presentes en el campo educativo-sanitario. Es por este motivo que el presente trabajo posee una clara intencionalidad didáctica.

Por esta razón los primeros capítulos, además de mostrar los procedimientos más comunes en cualquier investigación cualitativa (el diseño de investigación, la construcción biográfica y disciplinar del problema de investigación, el trabajo de campo y el análisis de datos cualitativos), se han escrito para que el lector pueda conocer con algún detalle los argumentos ontológico-epistemológicos que justifican el estudio de la realidad social de la educación enfermera desde los enfoques cualitativo-etnográficos y para clarificar todo ese proceso para que pueda, si se desea, ser implementado con cierta coherencia. Se trata, en suma, de facilitar al lector la profundización en el conocimiento de los límites y posibilidades que la investigación etnográfica tiene para ofrecer un saber más respetuoso con la complejidad real de los procesos sociales de enseñanza y aprendizaje de la enfermería sin distorsionarlos mediante su simplificación o fragmentación; y de ofrecer a aquellos lectores que estén interesados en desarrollar investigaciones bajo este enfoque algunas orientaciones básicas.

Este es pues, un texto que aspira a ser leído como un “manual” de consulta, un género denostado por su complacencia para con las dudas y ansiedades de los no iniciados (profusión de ejemplos, mostrar los saberes-cómo, relacionar teoría y práctica) pero no suficientemente reconocido por su capacidad para sistematizar un campo determinado. No obstante, y en contra de los vicios que presentan ciertos manuales aquí se ha tratado de ofrecer un mapa sistematizado de todos los aspectos epistemológicos y metodológicos relevantes y pertinentes para la investigación etnográfica. Este texto puede ser utilizado, por tanto, como un manual metodológico. La integración de teoría y práctica que contiene puede permitir al lector alcanzar los fundamentos epistemológicos, las claves conceptuales y metodológicas de la investigación cualitativa y las dificultades que pueden hallarse en el proceloso terreno de la indagación etnográfica.

Se trata pues de un libro de metodología de investigación cualitativa (etnografía) pero que presenta un proceso “real” de investigación etnográfica acerca de la

* La noción de discurso que aquí utilizaré es subsidiaria del pensamiento de Foucault. Entiendo por discurso no sólo la dimensión semántica y lingüística de la comunicación, son también ciertas prácticas sociales que guardan una relación dialéctica con aquella. No sólo los significados transmitidos por el lenguaje sino aquellas prácticas y procesos sociales que tienen lugar en el seno de las instituciones sanitarias y académicas que contribuyen a producir los significados y las subjetividades de las personas que en ellos participan. El discurso se refiere a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar cuando y con qué autoridad. Los discursos producen y transmiten significados a la vez que implican un cierto tipo de relaciones sociales. Son prácticas institucionales (clases, exámenes, relaciones sociales) que configuran los objetos de los que hablan. Constituyen sistemas de posibilidad de conocimiento. Para Foucault los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos; los construyen y al hacerlo ocultan su propia invención. Es decir la fuerza social de ciertos saberes no depende solamente de su valor de verdad sino que se halla influida por la posición social e institucional de quien los formula.

formación inicial en enfermería. A diferencia de otros libros metodológicos en los que se presentan pocos ejemplos y/o muy abstractos y descontextualizados, aquí se muestra los distintos pasos para realizar una investigación etnográfica “tal y como se realizaron en la realidad”. Esta característica permite que la obra sea potencialmente útil para todos aquellos lectores que deseen iniciarse en la investigación cualitativa pues verán “narrado” un proceso de investigación cualitativa real en el que encontrarán más claves y detalles que en un manual al uso.

Los dos primeros capítulos presentan la fundamentación epistemológica (por qué) y metodológica (cómo) de la investigación cualitativa en general y de la etnografía en particular.

En el capítulo primero se explican los criterios de racionalidad de la investigación cualitativa. Quizás algunos lectores se estén preguntando en qué consisten esos criterios y por qué deben ser conocidos. La importancia que tiene fundamentar epistemológicamente la investigación cualitativa se apoya en las siguientes razones.

En primer lugar, en el imaginario colectivo de un buen número de investigadores en ciencias sociales y de la salud está sólidamente instalada la creencia que asocia de manera automática e irreflexiva, racionalidad “científica” con un determinado estándar epistemológico: el positivismo empirista. Unido a ello, otros estándares epistemológicos distintos y, en ocasiones, contrapuestos, a aquél suelen ser denominados (en ocasiones despectivamente) “cualitativos”, “fenomenológicos”, “interpretativos”, “humanistas”, “hermenéuticos” o “naturalistas”, pero nunca “científicos”.

A aquellos que con cierta arrogancia ingenua emiten ese tipo de juicios cabría recordarles que durante las cuatro últimas décadas hemos asistido, tanto en las ciencias humanas como en las de la salud, y más concretamente en la enfermería, al surgimiento de una diversidad de posiciones epistemológicas y racionalidades, aparecidas sobre todo, como oposición frontal a la epistemología positivista dominante en el ámbito de la salud, surgida tras la explosión tecnocrática y empirista de la década de los sesenta del siglo pasado. La consecuencia inmediata ha sido imposibilitar el funcionamiento “normativo” de la epistemología contemporánea. Funcionamiento basado en la ideología cientifista y en la abstracción epistemológica. Esos dos presupuestos han sido demolidos de manera radical con el cuestionamiento de todas las grandes distinciones que permitían hablar de “la ciencia” y con la revelación de sus aspectos contingentes y contextuales, es decir, lo que cuenta como científico, como racional e incluso como verdadero varía en el espacio y en el tiempo. La ciencia no puede ser considerada hoy día sino como actividad social. Si la epistemología tradicional se ocupaba de establecer los criterios de demarcación entre la ciencia y la no ciencia con criterios estrictamente lógico-formales y se constituía, por tanto, en Teoría de la Ciencia, hoy día la epistemología se constituye en teoría de la investigación tal y como sucede. La actual epistemología enfatiza la dinámica social de la investigación o, dicho en términos más precisos, el proceso en el que se construye el conocimiento aceptado, proceso en el que los aspectos lógico formales constituyen un ingrediente entre otros.

De manera que si hasta hace bien poco se equiparaba “lo científico” con la racionalidad positivista hoy día se acepta que los criterios de racionalidad científica no son únicos. Existen pues unos fundamentos que dotan de sentido (racionalidad) a la investigación cualitativa y permiten etiquetarla como científica, pero fundamentos que no son arbitrarios. Este primer capítulo presenta algunos de los más importantes.

En el capítulo segundo, se presenta la historia social del proceso de investigación propiamente dicho (el trabajo de campo). Se explicitan los procesos sociales y simultáneos de recogida y análisis de datos y se presentan los primeros resultados descriptivos. En este capítulo he intentado también clarificar al máximo uno de los procesos que más dificultades ocasionan a los investigadores cualitativos: el análisis de datos. La utilidad real del enfoque que aquí presento ha sido comprobada con mis alumnos de doctorado españoles y latinoamericanos. En varias investigaciones

cualitativas ya se ha experimentado el procedimiento de análisis cualitativo que propongo en el texto obteniéndose algunos resultados esperanzadores.

Aunque la investigación se ha realizado en el contexto de la educación enfermera, los dos primeros capítulos han sido escritos para que puedan servir no sólo a profesionales de la enfermería sino a cualquier investigador cualitativo en ciencias sociales y de la salud. El alcance de la obra no se restringe, por tanto, al ámbito de la enfermería.

El tercer capítulo presenta los resultados de la investigación etnográfica realizada. Este capítulo constituye una re-conceptualización de la enseñanza universitaria que las enfermeras reciben. Estos resultados se han obtenido “mirando” la realidad de la enseñanza de la enfermería desde un enfoque crítico-transformador. Se trata de una mirada que trasciende las preconcepciones, prejuicios y formas de comprensión indiscutidos y, por tanto, indiscutibles en el seno de la pedagogía del cuidado. Una mirada, otra, que no sólo permite deconstruir los significados, mitos y formas de “ver” las cosas que se dan por supuestos, sino, también su reestructuración e integración en nuevas formas emancipadoras y autonomizantes de ver y estar en el mundo.

Unas miradas, que no buscan pronunciamientos académicos o veleidades teorizantes sino que, por el contrario, se centran tanto en el análisis de las prácticas de enseñanza que imperan en las escuelas de enfermería como de los principios y supuestos filosóficos, epistemológicos y teóricos que las fundamentan y legitiman. Estos análisis problematizan la ausencia de perspectiva contextual y social de la que adolece la formación de enfermeras, contexto social que es visto como natural e inamovible, como si no fuese producto de una construcción social e histórica realizada por personas.

La importancia de conocer los factores del contexto social, económico y político que afectan a la enfermería radica en la capacidad resultante de las enfermeras para trascender y transformar esos factores con objeto de desarrollar un mejor cuidado a las personas y una educación más crítica. A medida que las enfermeras tomen mayor conciencia de las interconexiones (explícitas e implícitas) entre su formación, el sistema de salud, el sistema educativo y la sociedad, serán más capaces de actuar y transformar esos sistemas en lugar de, simplemente, reaccionar a ellos.

En este capítulo he tratado de mostrar, la opresión y la violencia horizontal que pueden gestarse en el interior de las relaciones entre profesoras y alumnas en la educación de enfermeras; también he intentado deconstruir epistemológicamente los principios positivistas con los que se ha pretendido legitimar el saber enfermero; así mismo revelar y cuestionar las relaciones sexistas de dominación en la asistencia sanitaria y, por último, mostrar el tinte conservador de la ideología dominante en la formación de enfermeras.

Algunas personas podrían calificar de “radical” el enfoque en el que se basa este estudio. Están en lo cierto, pero radical porque trata de un análisis que se dirige a la “raíz” de algunos de los problemas que subsisten en la enseñanza de la enfermería.

Ciertamente esta libro trata sobre el poder, pero situando esa noción más allá de las típicas relaciones sexistas médico-enfermera para articularlo en un entramado complejo mucho menos visible al tiempo que cotidiano (de ahí su invisibilidad): aquel que atraviesa toda experiencia de conocimiento y que se articula en una red de relaciones de dominio, control, subordinación, emancipación y autonomización en las que cada persona, si lo piensa, encuentra su lugar y compromiso.

Sin embargo, este examen crítico de nuestras formas habituales de pensar y actuar en el mundo no pretende, erigirse como guía del proceso de transición hacia formas de conciencia más verdaderas y fundamentadas. Se trata, simplemente, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir nuestras prácticas profesionales por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. Se huye aquí de la arrogancia de pretender hallarse en un lugar privilegiado desde donde mostrar

de manera inequívoca y omnipotente el camino hacia la verdad y la certidumbre. Lo que se busca, por el contrario, es realizar un ejercicio constante de interrogación de lo evidente y de aceptar los límites de nuestro pensar y las incertidumbres del presente. Porque, ¿qué es la crítica sino el cuestionamiento permanente de las experiencias que nos constituyen?

Por último, no desearía acabar esta introducción, sin manifestar un sentimiento que me ha dominado desde el inicio de esta, ya larga investigación. Todas las ideas que contiene este trabajo, con las que me siento comprometido y soy responsable último de sus limitaciones, pueden sintetizarse en una que ha guiado mi trayectoria personal, intelectual y profesional en los últimos años: la finalidad última -el sentido- de la razón humana no puede reducirse al mero conocimiento especulativo de la realidad. El papel fundamental de la razón es transformar la realidad y no sólo conocerla o pensarla. En este sentido, este libro no es más que el preludio imperfecto de un enorme trabajo que todavía nos queda pendiente: la transformación crítica y liberadora de la educación que las enfermeras reciben y de la atención profesional que proporcionamos a nuestros conciudadanos.

CAPÍTULO I: EL POR QUÉ DE UNA ETNOGRAFÍA CRÍTICA: LAS OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y LAS DECISIONES METODOLÓGICAS

1.1. Cuestiones que orientan el diseño en la investigación etnográfica

A lo largo de este primer capítulo se presenta una reconstrucción retrospectiva del itinerario intelectual, reflexivo y profesional que me ha llevado a interesarme por el tema de investigación que este texto aborda. Se ofrecen también los argumentos que me han llevado a seleccionar la metodología cualitativa y más concretamente la etnografía crítica como método idóneo para abordar las cuestiones que se pretenden dilucidar en este trabajo.

Todos estos argumentos se han detallado al máximo para ayudar al lector a clarificar uno de los aspectos que suelen generar más dificultades en la investigación cualitativa. Sabido es que en cualquier investigación, independientemente de la tradición epistemológica y metodológica en la que se inscriba, los procedimientos de recogida y análisis de datos y de integración teórica de los mismos, adquieren sentido y significado (racionalidad científica) a la luz de ciertos presupuestos acerca de la naturaleza de la realidad que se desea desentrañar y comprender (ontológico), acerca de cómo debe construirse el conocimiento necesario para captarla (epistemológicos) y acerca de las mejores formas de acceder a ella (metodológicos). Aunque no existe un acuerdo unánime al respecto*, creo que sería deseable que esos presupuestos tuvieran entre sí una elevada consistencia interna. Sin embargo, en las investigaciones cualitativas en enfermería, es demasiado frecuente todavía (quizás por la escasa tradición en nuestro país) que las “fundamentaciones metodológicas” sean “mecánicas” y poco reflexionadas, con desconexiones ostensibles y vacíos y discontinuidades entre las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica.

En síntesis, si en el próximo capítulo se alude al “cómo” (cuestión técnico-metódica) de la etnografía, en este capítulo se va a ofrecer toda la argumentación acerca del “por qué” o para qué se hace aquello que se hace. Se presentan todos los aspectos necesarios para comprender adecuadamente la necesaria conexión entre las dimensiones ontológica-epistemológica y metodológica como factor imprescindible a la hora de considerar la calidad y rigor de una investigación etnográfica.

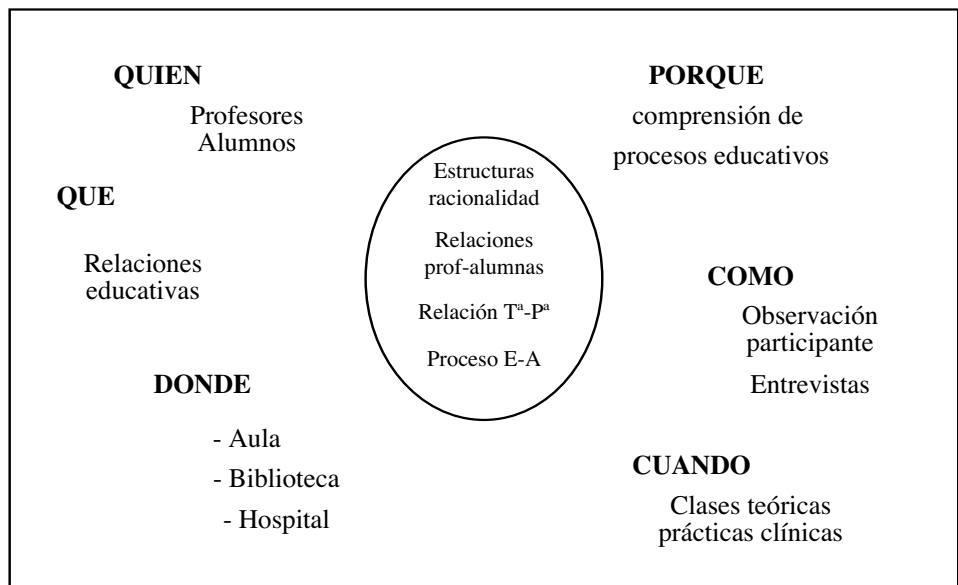
Es importante puntualizar aquí que el diseño de la investigación que a continuación se desarrolla no se ha configurado exclusivamente a priori (como puede ser habitual en la investigación experimental o cuasi-experimental) sino durante el desarrollo de todo el proceso indagativo y a medida que éste avanzaba. Como se verá más adelante, esta flexibilidad en el diseño es una consecuencia lógica del marco metodológico cualitativo en el que se inscribe esta investigación.

Los diseños que se aplican en los trabajos cualitativos no son puros, puesto que incluyen elementos que pertenecen a más de un modelo, aunque uno de ellos sea el predominante. Por otra parte, debido al carácter no lineal del diseño, en las investigaciones cualitativas, no es posible fijar a priori el diseño de la investigación sino en rasgos muy generales:

“En la etnografía, la explicitación de las cuestiones y problemas de la investigación se complica al poder ser sus objetivos iniciales ampliados, modificados o redefinidos de múltiples formas por la acción de factores como las dificultades aparecidas en la selección o las categorías analíticas que surgen a lo largo de todo el estudio” (Goetz y LeCompte, 1988, 63).

Ciertamente, el diseño se ha ido reconstruyendo y reformulando a la luz de los datos que se iban obteniendo durante el transcurso de la investigación. Sin embargo, el hecho de que el diseño no pueda explicitarse totalmente a priori no significa que no se deba poseer un marco preconcebido de actuación construido a partir de las respuestas a las cuestiones previas que orientan la investigación y que queda reflejado en el esquema siguiente:

* El lector interesado en el debate sobre las relaciones entre las dimensiones ontoepistémicas y metodológicas de la investigación cualitativa puede consultar el trabajo de Bericat, Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel. Trabajo en el que se analiza exhaustivamente esta cuestión.



En lo que sigue desarrollaré todas las partes de este esquema explicitando los argumentos que me han llevado a determinar el problema y los criterios que han justificado la selección metodológica.

1.2. Contexto de surgimiento y concreción del problema de investigación

Se afirma comúnmente que para entender adecuadamente el “sentido”, en su acepción de significado de un problema de investigación cualquiera es imprescindible contextualizarlo en los marcos teóricos de los ámbitos disciplinares a los que pertenece. Pero también es verdad que, si no se desea “deshumanizar” (en el sentido de descontextualizar) ese proceso, se torna imprescindible situar el problema en la en la biografía intelectual y experiencial de la persona que lleva a cabo la investigación. Ciertamente, y a poco que se posea experiencia en la investigación pedagógica y enfermera, emerge una evidencia de manera clara: todo proceso investigativo pertenece a un tiempo y un lugar determinado y es el resultado de una historia personal, intelectual, social y cultural única e idiosincrásica. Hacer “inteligible”* el problema de investigación es narrar su proceso haciendo “audible” la voz del investigador. La pregunta que todo problema de investigación contiene es fruto siempre de una experiencia dialogante y resultado de una escucha de sí: toda investigación parte de un sujeto histórico. Es decir, detrás de toda teoría siempre hay una biografía.

El origen de este trabajo se sitúa en el momento que decido recurrir a la Pedagogía en una búsqueda de respuestas al cúmulo de dudas e interrogantes que mi trabajo como profesor de enfermería me suscitaba. Después de varios años como docente había empezado a constatar las dificultades que teníamos el profesorado de enfermería para desarrollar procesos reflexivos y críticos sobre nuestra propia práctica. Todo nuestro trabajo parecía nítido y claro, todo estaba reglamentado y normativizado. Yo estaba convencido de que mi obligación como docente era transmitir a las estudiantes listas de procedimientos y normas para ser aplicadas a la práctica.

Sin embargo, en ese clima transparente y de certidumbre empezamos a plantearnos la necesidad de un cambio. Intentábamos innovar nuestra práctica, pero siempre dentro de los márgenes de las estrategias didácticas transmisivas, unidireccionales y poco participativas. Entonces no lo sabía, pero nuestro problema era el poder. Nuestro “discurso” docente predicaba la autonomía (del usuario y del alumnado) pero nuestra “práctica” docente desmentía a diario esas buenas intenciones. Éramos incapaces de entablar diálogos verdaderamente horizontales con las estudiantes y no les permitíamos que manifestasen sus opiniones respecto a nuestras estrategias de enseñanza y de evaluación. Habíamos ofrecido libertad a las estudiantes pero éramos incapaces de enfrentarnos con sus consecuencias.

* Nótese que “lo inteligible” no es solamente aquello que se entiende, sino , y sobre todo, aquello que “hace entender”.

Por aquel entonces me preguntaba cómo era posible que las estudiantes mostraran apatía cuando nosotros intentábamos que se constituyeran en profesionales autónomas e independientes y reflexionaba sobre cómo podría contribuir yo a ese objetivo.

Empiezo ya a intuir que muchos problemas existentes en la formación de enfermeras se relacionan con factores como el poder, el género o los procesos de producción de discursos “legítimos” y “verdaderos” en una relación desconocida por mí hasta esos momentos. Lógicamente, empecé a problematizar lo que estábamos mostrando explícita e implícitamente a las estudiantes. ¿Que valores y creencias estábamos realmente transmitiendo en el aula? ¿por qué aquellos contenidos que considerábamos imprescindibles para un trabajo profesional eran tan rápidamente olvidados por las estudiantes? ¿existía alguna relación entre el género, la formación inicial y el estatus de subordinación que satura la cultura profesional de la Enfermería?. Me preguntaba, en suma, por la racionalidad y los supuestos pedagógicos que daban sentido a la práctica de la formación de Enfermeras.

Después de un primer acercamiento a la bibliografía de la formación y del curriculum de Enfermería puede constatar que una de las preocupaciones más importantes que manifiesta el profesorado de Enfermería, como colectivo profesional, se refiere, paradójicamente*, a la imperiosa necesidad de definir el estatus y las funciones de la enfermera profesional (Adamson, 1993; Kendall, 1992; Watson, 1990).

Son muy numerosos los trabajos que, desde perspectivas teóricas y metodológicas plurales, se acercan a esta problemática tratando de presentar la contribución propia y específica de la Enfermería a la salud de las personas, contribución que la distinguirían como profesión y como disciplina independiente. Esta preocupación puede interpretarse como una muestra de la ambigüedad con que las enfermeras perciben su papel y una manifestación de su difusa, plural y diversa identidad disciplinar y profesional.

Esta constatación no es nueva. Ya a mediados del siglo pasado se realizaron estudios sociológicos que describían y profundizaban en aspectos de la profesión como la división del trabajo, la relación con otros profesionales, el poder o el liderazgo. Esos estudios ponían ya de manifiesto una serie de cuestiones que hoy siguen siendo del interés de un buen número de trabajos.

En una investigación considerada ya clásica sobre la formación de enfermeras, Helen Cohen (1988) ofrece unos resultados ciertamente novedosos. Por primera vez se afirma que el sistema de formación inicial juega un papel relevante en la conformación de los valores de subordinación a la autoridad médica que saturan la cultura profesional de la enfermería.

Sin embargo, esa afirmación no ha dejado de suscitar controversia hasta hoy. En la línea de Cohen, autoras como Colliere (1989) defienden que la enfermería no es todavía una profesión autónoma puesto que se halla sometida a los designios de la medicina, la cual le adjudica un papel meramente auxiliar. Por contra, autoras como Moccia (1988), Tanner (1990) o Watson (1985) defienden que la Enfermería es una profesión con una identidad definida y un cuerpo propio de conocimientos, cuyas funciones y actividades no estarían en ningún caso determinadas por la profesión médica. Por su parte, Matejski (1981) defiende que la Enfermería es una pseudoprofesión que se halla en proceso de construcción y delimitación de su propio campo discursivo o espacio disciplinar. Sin embargo, ninguno de esos trabajos alude a lo que es realmente novedoso en esta cuestión más allá de la definición del estatuto profesional de la enfermería: el papel que juega la formación inicial en la conformación del mismo.

En nuestro país el estatus de sumisión al que aluden estos estudios es negado sistemáticamente por el profesorado. Se aduce que la Enfermería posee un cuerpo propio de conocimientos que construye y delimita su identidad profesional (López, 2000, Teixidor, 1997). Este corpus teórico se produce a partir del estudio de las necesidades del ser humano (en estado de salud y de enfermedad) y en cómo satisfacerlas. Es decir, el objeto material de la Enfermería, como ciencia humana

* Digo paradójicamente porque la función específica del profesorado de Enfermería es la “enseñanza universitaria” de la práctica profesional, actividad que no debe confundirse con el ejercicio profesional de la Enfermería.

que es, es el hombre, y el punto de vista particular (objeto formal) desde el que la Enfermería intenta comprenderlo, es el cuidado. Tampoco estos trabajos examinan la relación encontrada por Cohen.

Otro aspecto polémico, directamente relacionado con el anterior, es la ausencia de un espacio propio de intervención profesional (Adamson y Kenny, 1993) Algunos estudios ponen de manifiesto que aunque académicamente existe la titulación universitaria de Diplomado en Enfermería, el ejercicio profesional está muy lejos de obedecer a unas funciones predefinidas y sobre todo que nazcan del colectivo profesional. (Brykczynska, 1993). Sin embargo, desde sectores académicos se niega la ausencia de rol propio (López, 2000). Se defiende que el rol propio de la enfermera es cuidar al sujeto sano o enfermo de un modo global, a diferencia del médico, que trata a un órgano. Se asevera que la Enfermería realiza una aportación única, esencial y específica: cuidar. Que poseen un cuerpo propio de conocimientos y son, por tanto, profesionales autónomos.

Sin embargo, la cotidianeidad profesional de un buen número de enfermeras y estudiantes niegan la validez de esas afirmaciones para el estado actual de la profesión enfermera (Medina, 1999). Quizás todas esas argumentaciones respondan a bienintencionados intentos de legitimación disciplinar y profesional pero hemos de aceptar, sin resignación, que están muy lejos de constituirse en hechos (Cohen, 1988).

Estas polémicas muestran cómo la realidad del campo ocupacional que se presenta desde los contextos académicos de la enfermería, no se corresponde con las experiencias de las enfermeras profesionales ni, frecuentemente, con las de las estudiantes de Enfermería. La cultura enfermera internaliza importantes contradicciones, génesis de toda una ambivalencia: por un lado servilismo y obediencia, por el otro profesionalidad e independencia.

Este hecho provoca en las estudiantes una percepción ambivalente y ambigua de su futura ocupación. La estudiante progresa en su experiencia de formación entre dos sistemas de creencias que la obligan a asumir interpretaciones a menudo contradictorias sobre los valores a internalizar. Comprueba la existencia de un papel subordinado cuando realiza sus prácticas clínicas. Ese papel se transforma en independiente, autónomo y reivindicativo cuando “vive” la realidad académica. Como resultado aparece un conflicto cuando interpreta que una ocupación caracterizada por la subordinación no satisfará nunca las exigencias de aquello que desde ambientes académicos se define como una profesión: autonomía, cuerpo propio de conocimientos y control sobre la propia práctica.

Una vez que la enfermera se ha graduado, se encuentra con que las expectativas de rol del cuerpo profesional difieren ostensiblemente de las que había recibido en el periodo de formación teórico-práctica. De modo que los valores que las estudiantes han adquirido durante su periodo de formación inicial entran en conflicto con los valores burocráticos, gerencialistas y jerarquizantes de los contextos sanitarios. Las enfermeras noveles experimentan esa contradicción cuando comprueban que se concede menos importancia a la atención directa a los enfermos y a la evaluación de sus necesidades que a las tareas mecánicas y repetitivas que el sistema burocrático impone a la nueva enfermera.

A partir de estas aproximaciones antagónicas a la realidad profesional del cuidado y a la de su enseñanza, emergieron una serie de interrogantes que me llevaron a focalizar la mirada en las cuestiones y problemas que se convertirían en el núcleo de esta indagación: ¿Cómo era posible en miembros de un mismo colectivo profesional (unos docentes, otros, asistenciales) diferencias y distancias semejantes en sus subjetividades y marcos de interpretación? ¿Esas contradicciones que había encontrado en la literatura y que se referían al ámbito anglosajón, se daban también en nuestro contexto? Y, caso de ser así, ¿cuáles eran los factores que determinaban ese alejamiento?

Esas preguntas me llevaron a interesarme por *el proceso de producción selección y transmisión de competencias mediante el cual se legitima una determinada manera*

de entender la práctica del cuidado y, por extensión, a centrarme en las vivencias y experiencias que permiten a las estudiantes adquirir los sistemas de creencias y atributos motivacionales característicos de la profesión de Enfermería.

En la búsqueda de respuesta a esas cuestiones me centré en el estudio de la socialización profesional de las estudiantes, o en otros términos, el proceso mediante el cual asimilan los conocimientos valores y creencias de la cultura enfermera y, sobre todo, *de las estructuras de racionalidad* que aportan la lógica y el sentido a ese proceso.*

Sin embargo, los modelos teóricos de socialización profesional que encontré en los primeros análisis de la literatura ofrecían una visión demasiado superficial y reductiva de la realidad de la formación de enfermeras (Gibbs, 1991). Por mi experiencia en ese campo intuía que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de Enfermería son mucho más complejos de lo que a primera vista pueda parecer.

Constaté que en los trabajos que, desde marcos sociológicos y didácticos de corte positivista y funcionalista estudiaban el proceso de adquisición de competencias en la enfermería, existía, de manera sistemática, una ausencia de referencias al contexto institucional y sociopolítico en el que la formación se inscribe (Chooporian, 1986). Ese contexto era conceptualizado como algo inmutable, natural y no problemático (Gates, 1989). Esos modelos presentaban una visión del curriculum de Enfermería mecánica e hipersimplificada estable y regular antes que compleja, dinámica, problemática, conflictiva y social y lingüísticamente mediada tal y como adivinaba que era.

De manera que me dediqué a buscar enfoques teóricos alternativos que permitiesen analizar el proceso de producción, selección y adquisición de aprendizajes y la racionalidad en la que se basan las decisiones y prácticas que profesoras y estudiantes llevan a cabo pero *incorporando el papel que el contexto social e institucional juega en la determinación de esas estructuras de racionalidad.*

A partir de una nueva serie de lecturas y análisis de investigaciones sobre ese tópico empecé a vislumbrar que el proceso de producción, selección y enseñanza-aprendizaje de las competencias profesionales en el campo de la Enfermería era una construcción social cuyos significados estaban estrechamente relacionados con el poder y el control social (Allen 1990, Clare 1993). Del mismo modo, empecé a intuir la naturaleza política del proceso de socialización profesional de las estudiantes.

De la lectura de esos trabajos extraje la hipótesis que algunos saberes se constituyen en dominios de poder. Es decir, el hecho que los conocimientos científicos que la enfermera utiliza en su quehacer profesional pertenezcan en gran medida a otras disciplinas, determina, en cierta manera, el tipo de relaciones sociales entre profesionales que se producen en los centros de salud. Esas relaciones adquieren la forma de relaciones de poder y de dominación donde la enfermera se halla sometida por una estructura de saber (el biomédico) que es al mismo tiempo una forma de poder. Saber que sirve no sólo para curar sino también para ocultar una realidad que se asume acríticamente y sin problematizar: el hecho de que unas personas (mujeres) estén sujetas y dominadas, por el poder de otras (hombres). El hecho de que el saber médico se ha convertido, a lo largo del tiempo en un régimen de verdad y que es “prestado” a la enfermera para que desarrolle su función, es uno de los factores que determinan que las relaciones entre médicos y enfermeras estén atravesadas por un poder asimétrico, como asimétrico es el saber que reivindican.

En síntesis, empecé a preguntarme sobre el papel que la formación inicial de la enfermería jugaba en la producción y legitimación de ese estatus de subordinación. Interrogante que desembocó en la concreción del problema que en este trabajo trataré de elucidar.

* Por racionalidad debe entenderse la relación que se establece entre medios y fines pedagógicos y las diferentes formas de justificar el conocimiento disciplinar y profesional.

1.3. Pretensiones e interrogantes del estudio

La finalidad de esta investigación era estudiar y analizar las condiciones de emergencia y las características más relevantes del *discurso pedagógico en el Curriculum de Enfermería*. La noción de discurso que se ha utilizado aquí es subsidiaria del pensamiento de Foucault. Entiendo por discurso no sólo los significados transmitidos por el lenguaje sino aquellas prácticas y procesos sociales que tienen lugar en el seno de las escuelas de enfermería y que contribuyen a producir los significados y las subjetividades de las personas que en ellos participan. Así mismo, conceptualizo el curriculum de enfermería como un denso entramado de relaciones de poder entre instituciones, discursos y personas. A desentrañar y elucidar esos procesos me he dedicado en este trabajo. Es decir, el objeto de este estudio han sido aquellos procesos sociales que producen y son producidos por los significados de las personas que participan en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de enfermería.

Este propósito se descompuso y materializó en los siguientes interrogantes que han orientado el proceso de investigación y a los que se dará respuesta en el capítulo tercero:

1. ¿Cómo es el proceso de producción, selección, transmisión y asimilación de competencias mediante el cual se legitima una determinada manera de entender la práctica de la Enfermería?
2. ¿Cuáles son las estructuras de racionalidad científica y pedagógica y los supuestos epistemológicos que sustentan, legitiman y otorgan sentido a la práctica de la enseñanza de la Enfermería?
3. ¿Existe alguna relación y, si la hay, qué forma adopta, entre el discurso pedagógico y las formas de subjetividad de las estudiantes y futuras enfermeras?
4. ¿Cuáles son las vivencias y experiencias que permiten a las estudiantes adquirir los sistemas de creencias y atributos motivacionales característicos de la profesión de Enfermería, y en qué consisten esos atributos?
5. ¿Qué papel juega el contexto social e institucional en la determinación de las estructuras de racionalidad pedagógica en la enseñanza de la Enfermería?

En síntesis, con este estudio se trata de indagar y conocer las bases sociales de la génesis del discurso autorizado, legítimo y legitimante en la enseñanza de la enfermería.

1.4. ¿Por qué una etnografía crítica?: las decisiones metodológicas

¿Cómo debía proceder para dar respuesta a semejantes cuestiones? ¿Qué métodos de indagación eran los más adecuados para ofrecer datos acerca de la problemática que pretendía desentrañar? ¿Cuál era la mejor opción metodológica para hacer inteligible* el discurso y la práctica educativa en las enseñanzas de la Enfermería? ¿Qué criterios eran los que podrían indicarme la mejor opción metodológica?. En lo que sigue se ofrecen las respuestas a esos interrogantes, mostrando al mismo tiempo los argumentos que justifican el uso de la investigación cualitativa en general y de la etnografía en particular.

Las decisiones que me han llevado a la concreción y selección del enfoque metodológico que considero más apropiado para este estudio se han basado en dos criterios fundamentales: la naturaleza del objeto de indagación y mis supuestos epistemológicos, metodológicos teóricos y éticos. El método seleccionado debería ser coherente con el objeto de investigación (procesos de naturaleza social e histórica) y con la perspectiva epistemológica en la que como investigador me he situado (Hermenéutica Crítica).

Respecto a este último punto, esto es, al debate cuantitativo-cualitativo, sobre el que parece obligado argumentar en las justificaciones metodológicas de estos trabajos originales de investigación, querría abrir un paréntesis para detenerme brevemente en algunos aspectos que suelen ser orillados pero que para mí son importantes.

*Anteriormente se ha dicho que “lo inteligible” no es solamente aquello que se entiende, sino, y sobre todo, aquello que “hace entender”. Además transformar en inteligible el discurso pedagógico del cuidado significa hacer visible aquello que permanece oculto en la cotidianeidad de la educación enfermera, traer lo no discutido e indiscutible dentro de la discusión, lo no formulado dentro del análisis y de la reflexión.

Una de las soluciones más frecuentes ante el debate metodológico ha sido la de aceptar que nos hayamos en un momento en el que la investigación educativa (¿y la enfermera?) se caracteriza por una aceptación de la diversidad epistemológica y la pluralidad metodológica. Sin embargo, bajo mi punto de vista, la polémica “cuantitativo versus cualitativo” no es sólo un debate acerca de métodos sino que es una manifestación de profundas y fundamentales diferencias acerca de ontologías, epistemologías, valores e intenciones. Es por eso que las soluciones de compromiso que se refieren a la complementariedad o coexistencia de enfoques o tradiciones de investigación (Cook y Reichardt, 1986) o de métodos pueden enmascarar aspectos que son fundamentales en el desarrollo de una investigación que aspire a recibir el calificativo de educativa.

Puede ser peligroso que la rivalidad entre enfoques de investigación se resuelva solamente con la idea de que no existen métodos universales sino problemas de investigación para los que se debe buscar la aproximación metodológica más adecuada. En primer lugar, porque defender la coexistencia como una solución para las grandes diferencias existentes entre las distintas opciones metodológicas es asumir que las cuestiones y problemas objeto de investigación son de naturaleza ateorica clausurando cualquier posibilidad de debate sobre las implicaciones teóricas y prácticas de esas cuestiones. Y, en segundo, porque la contemporización que supone aceptar la complementariedad o coexistencia de enfoques impide cualquier debate sobre la función política de los procesos de producción de conocimiento aceptado.

Entiendo que decantarse por una metodología cualitativa o cuantitativa no es solamente una cuestión técnica en la que deba dirimirse qué método es el más apropiado para el objeto de investigación. La selección de una estrategia de investigación es una cuestión en la que intervienen valores sociales y no solamente conocimientos técnicos. Una cuestión que se hace más inteligible como una actividad ética, política e ideológica y no solamente epistemológica. De manera que la selección de una u otra metodología va más allá y tiene más implicaciones que una mera cuestión técnica debiéndose explicitar los supuestos éticos, epistemológicos y teóricos desde los que el investigador parte. A esta tarea voy a dedicar las próximas páginas.

Dada la naturaleza social y simbólica de mi objeto de estudio, cualquier aproximación metodológica que utilizase debería ser capaz de ofrecer información acerca del sentido que la enseñanza y aprendizaje del cuidado tenía para sus protagonistas y del contexto en el que esos procesos se desarrollan. No me interesaban métodos que permitiesen conocer, por ejemplo, qué tipo de estrategias didácticas son utilizadas en las aulas de las escuelas de Enfermería, cuáles son los instrumentos de evaluación más utilizados por el profesorado o cuál es el nivel de aprendizaje de las estudiantes en términos de competencia técnica, antes al contrario, dadas las pretensiones del estudio, necesitaba focalizar mi atención en los motivos y razones del profesorado para usar una u otra estrategia didáctica, en sus creencias y valores respecto la evaluación educativa y en la interpretación que las estudiantes realizaban de sus experiencias de aprendizaje.

Vislumbraba, por tanto, la necesidad de un método que me permitiese *acceder a los significados* que profesores, profesoras y estudiantes utilizaban para asignar un sentido y comprender su propia actividad porque es en esos significados donde residen las “*causas*” de las acciones humanas. De manera que me iba a centrar en indagar, describir y explicar “acciones humanas” antes que “conductas humanas”. Para mi esta distinción era crucial puesto que en ella reside uno de los principales argumentos para justificar la opción metodológica que llevé a cabo. En lo que sigue trataré de explicitar esa distinción.

1.4.1. Las diferencias en la noción de causa en los procesos naturales y en las acciones sociales

Un posible lugar para discutir acerca de la noción de causa en los procesos sociales objeto de la investigación educativa (y enfermera) es el debate sobre el isomorfismo que la visión positivista establece entre ciencias naturales y ciencias sociales.

En las dos últimas décadas se ha podido constatar la conspicua ausencia de éxito que las ciencias sociales han tenido en el desarrollo de teorías con un poder explicativo, una virtualidad analítica y una parsimonia remotamente comparables a las que podemos encontrar en las ciencias naturales (Buchanan, 1994). Esta afirmación que parece bastante evidente, todavía hoy es contestada por algunas investigadoras en el campo de la formación de enfermeras que, o bien niegan su validez, o bien sugieren que las ciencias sociales todavía no han tenido tiempo suficiente para desarrollarse (Fawcett, 1991; Smith, 1992) pero que sin duda podrán producirse teorías que sean comparables a las de las ciencias naturales (Mora y Urrela, 1989).

Si aceptamos la idea de que las ciencias sociales no han sido capaces de desarrollar teorías de los procesos sociales (la formación de enfermeras o los cuidados de salud) con la misma precisión, parsimonia y potencia que las ciencias naturales podríamos preguntarnos el porqué de esa situación. Bajo mi punto de vista existen diferencias estructurales entre procesos naturales y prácticas humanas como la educación de enfermeras, que hacen que el modelo positivista sea inadecuado e inapropiado para dar cuenta de éstas últimas.

Como ya defendían Simmel, Rickert, Weber y Dilthey partícipes de la Teoría Social alemana del XIX, la base epistemológica de las ciencias sociales debe buscarse en la noción de “interpretación hermenéutica” y no en la de “explicación causal”. En otras palabras, la tradición interpretativa alemana sostenía que existen notables diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias sociales: diferencias metodológicas y epistemológicas derivadas de la gran disimilitud de sus objetos de conocimiento. Es una falacia pretender acceder a la realidad humana -de la salud o educativa- con los métodos positivistas, ideales, no obstante, para objetos estables, regulares e independientes del sujeto*. Los seres humanos difieren de los animales y de los objetos inanimados por su capacidad de encontrar y compartir significados. Toda acción social, está determinada en última instancia por los *significados* del actor, las acciones humanas solo pueden ser *interpretadas* (comprendidas) por referencia a los motivos de quien las ejecuta.

Esta es la diferencia que establece Wright (1988) entre “Explicación” y “Comprensión”. La primera, es el modo característico con que las ciencias positivas dan cuenta de la realidad; un acontecimiento para ser explicado científicamente debe ser definido como un estado sucesivo de cosas relacionándose ambas mediante una conexión causal. Por su parte, las ciencias sociales deben usar un modelo de explicación teleológico denominado “Comprensión”.

Una de las diferencias ontológicas más importantes entre procesos naturales y prácticas humanas se encuentran explicitadas en los trabajos que representan el giro lingüístico de la filosofía moderna (Taylor, 1985) magistralmente representados en el segundo Wittgenstein (1988). Esos trabajos han revelado que una de las distinciones esenciales entre procesos naturales y prácticas humanas descansa en el hecho de que los primeros son relativamente independientes** del lenguaje usados para describirlos, a diferencia de las prácticas humanas que no lo son. En otras palabras los seres humanos difieren de los objetos inanimados en su capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje. Es decir, aunque los seres humanos intenten descripciones de procesos como el comportamiento de los gases o el movimiento orbital de los planetas, esas descripciones no tienen ningún efecto en aquellos fenómenos. El hecho de que al movimiento de los planetas se le asigne una causación gravitacional o se afirme que es debida al flogisto no tiene ninguna influencia en el movimiento de aquellos que se mantiene imperturbable. Sin embargo, no ocurre así con las prácticas humanas. Es más, éstas se hallan parcialmente constituidas por el lenguaje usado para describirlas. Por ejemplo, la

* Teniendo en cuenta los desarrollos de la epistemología contemporánea es fácil advertir que la idolatría del método científico positivista proviene de los grandes resultados que su uso ha proporcionado en el campo de las Ciencias Naturales; pero estos beneficios no pueden atribuirse al método en sí, sino a su alto nivel de adecuación al objeto de estudio de las ciencias naturales, que es más bien pasivo. Esta adecuación sería ínfima en relación con el objeto que estudian las ciencias humanas, entre ellas, las que se ocupan del estudio del continuo salud-enfermedad (entre ellas la Enfermería).

**Sin embargo, incluso en el ámbito de los fenómenos naturales, hoy día se acepta que es un error defender que los enunciados observacionales son en su origen totalmente independientes de las interpretaciones teóricas que se les pueda aplicar. La observación, como cualquier otra forma de acción social sólo puede entenderse relacionándola con el contexto donde aquella tiene lugar. La cultura (en

acción de levantar una mano no tiene un significado intrínseco o “causa” fuera de las convenciones lingüísticas que se usan para otorgarle una interpretación y significado. Es decir “la causa” por la que las personas elevan sus manos *depende del significado* que las personas asignen a esa acción. En una situación en que dos individuos están realizando el mismo acto físico (levantar su mano por ejemplo) siempre es posible que cada uno de ellos otorgue un significado diferente (pretendan finalidades diferentes con su gesto) a aquello que por su forma física (o para un observador externo) parecen ser conductas iguales:

“Una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa es la distinción entre conducta, o sea, el acto físico y acción, que es la conducta física más las interpretaciones del actor y de aquellos con quien interactúa y que son la “causa” de esa acción” (Erickson, 1989, 214).

Para subrayar esa dependencia, es necesario reparar en los contextos o perspectivas de significado de las personas que llevan a cabo esos gestos. Por ejemplo, las estudiantes en las aulas elevan sus manos para llamar la atención de las profesoras, los gimnastas levantan sus manos para solicitar permiso a los jueces para iniciar sus ejercicios, otras personas levantan sus manos simplemente para saludarse. Cabría cuestionarse cuál es la causa de esa conducta. Es cierto que puede explicarse por referencia a la transmisión de impulsos nerviosos desde el cerebro a los músculos de contracción voluntaria, sin embargo, esa explicación de eventos no dice nada acerca del sentido que tienen para los músculos su propio movimiento. La “causa” de esos movimientos reside en las intenciones de las personas que los realizaban y esas intenciones sólo pueden ser conocidas a través del lenguaje usado para describir esos actos y adjudicarles un significado. Conclusión que posee importantes consecuencias metodológicas para este trabajo.

Así pues, la característica definitoria de la “acción humana” es su significado subjetivo y no tanto su consecuencia comportamental o conductual. Para Carr y Kemmis (1988) la noción de significado subjetivo está íntimamente vinculada a la distinción entre “acción humana” y “conducta humana”. Lo propio del ser humano es la acción y no la conducta. Esta distinción se hace patente al comprender que el “comportamiento” de los objetos inanimados sólo se hace inteligible cuando se le adjudica una interpretación. Afirmar que la luna realiza órbitas elípticas alrededor de la tierra, refleja el modo en que la física, por medio de relaciones causales, atribuye un sentido al comportamiento de la luna, sin que esa explicación afirme nada acerca de el sentido que tiene para la luna su propio comportamiento.

El comportamiento humano, sin embargo, está principalmente constituido por acciones, siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes las realizan y en convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual. Es por ese motivo que las acciones sociales no pueden observarse del mismo modo que los procesos naturales***. Aquéllas sólo pueden hacerse inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las ejecutan y al contexto en el que tienen lugar.

De manera que cualquier opción metodológica que trate de conocer la realidad humana, en mi caso las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Enfermería, deberá permitir el acceso a los significados que para las personas que las protagonizan tienen sus propias acciones.

Otro ejemplo que ilustra lo que pretendo decir es la noción de “bienestar” o de “calidad de vida”. El bienestar o la calidad de vida puede ser entendido por unas personas como aquel estado que se alcanza con la posesión de gran cantidad de bienes materiales y a través de “fitness”, dieta y manteniendo una cierta imagen corporal. Para otras personas esas nociones implican un estado alcanzado a través del desarrollo de la justicia social, fomentando una conciencia crítica y aspirando a la sabiduría. No existe un lenguaje neutral y objetivo (como defiende el positivismo) que pueda reconciliar esas diferencias y explicar lo que el bienestar o la calidad de vida son realmente.

Los significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales que las personas realizan. Y éste es un punto crucial para la

sentido antropológico) nos aporta, de modo implícito, las conexiones ignoradas u ocultas entre nuestras percepciones y los conceptos disponibles y compartidos socialmente a través de los cuales aquéllas cobran sentido. Hoy día, es ampliamente aceptado que no conocemos “hechos puros” sino que esos hechos al entrar a formar parte de nuestro conocimiento ya son vistos de cierto modo. Lo que un observador ve depende, en parte, del objeto de observación pero también de lo que su experiencia perceptual anterior le obliga a ver. Cuando intenta captar un sistema implícito en los hechos de la naturaleza, todo observador está influido por los instrumentos que utiliza, las teorías que conoce o sus prejuicios epistemológicos entre otros factores, los cuales, le obligan a ver las cosas de una determinada manera siéndole imposible desembarazarse de esos esquemas de percepción. Podríamos ejemplificar lo que estamos diciendo cuando observamos las diferencias que existen en la interpretación de casos clínicos entre enfermeras noveles y enfermeras expertas. En ese caso podríamos preguntarnos, ¿ven ambas lo mismo?, sí y no. Sí, porque ambas están ante la misma situación. No, porque la observación es algo más que un simple “ver algo” puesto que incluye la estructura teórica a la luz de la cual asignamos un significado a lo que vemos. Dos de los principios en los que se funda la supuesta objetividad de las teorías de las ciencias naturales: el principio del determinismo físico y el de causalidad, son rechazados, hoy día por la Física misma, disciplina que ha sido modelo para el resto de Ciencias que aspiraban a su rigor y objetividad. Ese rechazo se hizo evidente cuando en 1927, Heisenberg demostró que toda descripción de la naturaleza contiene una incertidumbre esencial e inamovible. El

principio de incertidumbre, extraído de la física de partículas, explicaba que el comportamiento de una partícula, lejos de ser estable y regular, se mostraba anárquico y aleatorio. Desde Heisenberg, la física contemporánea introduce en su terminología vocablos como ambigüedad e indeterminación, aceptando no sólo su cientificidad sino formando parte de las Teorías más avanzadas de la Física contemporánea.

*** Esta afirmación se deriva de las afirmaciones que he realizado acerca de la causalidad en las acciones humanas. Si como parece razonable pensar, las personas actúan en el mundo a partir de los significados que adjudican a las acciones (interpretándolas) de otros, entonces el significado, en sí mismo, es causal para los seres humanos. Como ya se ha dicho, esto no sucede en la naturaleza, y por eso en las ciencias naturales el significado, desde el punto de vista del actor, no es algo que el científico deba descubrir. Un gas que se expande o una bola de billar que golpea a otras no encuentran ningún sentido a su conducta. Pero el actor humano en sociedad lo hace. Por lo tanto, la naturaleza de la causa en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico.

selección del método más apropiado. A diferencia de los fenómenos naturales (la órbita lunar) las personas se hallan influidas por el significado que le otorgan al concepto de bienestar o calidad de vida. Los consejos de salud que una enfermera da a las personas a las que cuida depende del significado que para ella tengan esos conceptos.

En síntesis, la noción de causa en las prácticas humanas es muy diferente a esa misma noción en el campo de los fenómenos naturales. A diferencia de los eventos físicos o biológicos, la esencia de las acciones humanas radica en los significados compartidos creados por el lenguaje y la cultura.

Dado que parece demostrado el hecho de que no existen criterios lógicos, metodológicos o epistemológicos para defender la supremacía de los métodos de las ciencias naturales en el estudio de prácticas humanas como la enseñanza o el cuidado (Martínez, 1982), las ciencias humanas (entre las que podría incluirse la Enfermería) están reclamando, cada vez con más fuerza, una perspectiva filosófica y epistemológica propia, más preocupada por el mejoramiento humano (Kendall, 1992) o utilidad práctica del conocimiento (Benner, 1984), que por el rigor en su producción. Criterios, como la relevancia para la práctica o la aceptación consensuada, son cada vez más usados para evaluar los conocimientos producidos por los investigadores en los ámbitos de la enseñanza y de la salud. El principio general de estos planteamiento sostiene que:

“El criterio básico de validez son los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores” (Erickson, 1989, 196).

Si a las argumentaciones anterior añadimos el carácter inicialmente exploratorio de este estudio, dada la ausencia total de trabajos similares en nuestro país, se imponía, por tanto, la necesidad de utilizar un enfoque cualitativo e interpretativo para el mismo. Pero además, ese enfoque se me antojaba, desde un punto de vista ético, como la mejor alternativa para satisfacer las autoexigencias que he formulado más arriba. En efecto, la información que los participantes como sujetos investigados en un estudio reciben es una cuestión técnica (credibilidad) pero también ética. Cualquier investigación con personas debe conducirse, en la medida de lo posible, con su consentimiento informado.

Pero el enfoque cualitativo antes que uniforme es una perspectiva en la que confluyen campos tan dispares como la antropología, la lingüística, la hermenéutica, la fenomenología o la sociología y se desarrolla con una multitud de aproximaciones metodológicas como son la Etnografía (Woods, 1987), Etnometodología (Garfinkel, 1967), Interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) o la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En realidad, y a diferencia de los estudios de corte positivista, no existe un canon normalizado para el desarrollo de una investigación cualitativa:

“Todo lo contrario pues sería desgraciadamente prematuro y contrario al mismo espíritu de la investigación cualitativa afirmar que hay una forma correcta de hacer investigación cualitativa” (Ferrer, 1993, 314).

1.5. Selección del enfoque metodológico

De todos estos enfoques metodológicos, ¿cuál era el más adecuado para acceder a los significados de los procesos sociales que deseaba investigar, desde las perspectivas de sus protagonistas?. Una vez asumido que realizaría una aproximación cualitativa, me decanté, dentro del enfoque cualitativo, por un estudio interpretativo de corte etnográfico y orientación teórica-crítica como la mejor opción para dar cuenta de mi objeto de investigación. En lo que sigue, explicitaré con más detalle estas decisiones y en el siguiente capítulo su materialización e incardinación en el proceso de desarrollo de la investigación.

1.5.1. Naturaleza fenomenológica y ecológica del proceso investigador

La gran diversidad y multiplicidad metodológica que contiene la perspectiva cualitativa no impide que todos esos enfoques compartan una serie de aspectos comunes acerca de la naturaleza de la realidad a la que se aproximan: la naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación (Lowenberg, 1993); el contexto como constitutivo de los significados sociales (Erickson, 1989); el objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana*) y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas (Mitchell y Cody, 1993); el objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980) y la objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Morse, 1986).

Todas estas características comunes pueden integrarse en dos conjuntos de supuestos hipotéticos que Wilson (1977) define como cualitativo-fenomenológico y ecológico-naturalista. Si en el primero de ellos, como acabamos de ver, puede encontrarse la justificación para un enfoque cualitativo e interpretativo, del segundo, obtuve los argumentos que me llevaron a adoptar las estrategias etnográficas (observación participante y entrevistas dialogadas en profundidad) como marco metodológico para este trabajo.

En el primero de ellos se defiende, en consonancia con lo que vengo diciendo, que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Comprender las acciones humanas será lo mismo que colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales. Vida subjetiva que es dinámica antes que estática y mutuamente constitutiva con la estructura social en la que se inserta. Los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina:

“El carácter objetivo de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente, a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan” (Carr y Kemmis, 1998, 99).

El resultado de esa dinámica dialéctica de mutua determinación es la construcción y objetivación del mundo social, en este caso los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Enfermería. Mundo que percibimos como una estructura objetiva e independiente de nosotros. Pero para conocer esos significados constructores de la realidad social es imprescindible acceder a lo que permanece de modo invariable: el acto de construcción de significados.

La segunda hipótesis que Wilson propone es la naturalista-ecológica, la cual defiende que las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y ambiente en el que suceden. La suposición que subyace a esta hipótesis es que los fenómenos educativos de la Enfermería sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen. Desde esta perspectiva se afirma que la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser desentrañada mediante su examen directo, de manera que el ambiente en el que esos procesos se materializan es la fuente de donde deben obtenerse los datos para su estudio (Lowenberg, 1993). Sólo el contacto directo con esa realidad nos podrá garantizar el conocimiento del papel que el contexto social y cultural juega en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas. Es esta necesidad de estudiar los acontecimientos sociales que pretendo investigar en su ambiente natural de producción, la que justifica que me decante por una aproximación etnográfica a los mismos.

* Como ya se ha dicho anteriormente, una distinción clave para entender adecuadamente la finalidad y pretensiones de la investigación etnográfica es la diferencia entre conducta, o sea, el acto físico, y acción, que es la conducta física más el significado que ésta tiene para su protagonista. Es decir, en una acción social determinada es equivocado pensar que las conductas de dos personas (actos físicos de características similares), tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión. Es posible en todos los casos que distintas personas tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares. Por ejemplo, podemos observar a dos mujeres que aprenden ofimática y concluir que están desarrollando el mismo tipo de conductas ante el ordenador: teclean, mueven el ratón, manipulan la impresora, es decir, están haciendo lo mismo. Sin embargo, ese enfoque conductual y, por tanto superficial e hipsimplificador impide conocer que para una de ellas sus “conductas” suponen una “condena” y para la otra esas mismas conductas implican una “liberación”. En efecto, la primera es una ama de casa que debido a un accidente de su marido debe tomar las riendas del negocio familiar y se siente forzada, a su pesar, a aprender ofimática. La segunda es una mujer jubilada aficionada a la poesía. Ahora que dispone de tiempo desea transcribir al ordenador sus poemas y elaborar un pequeño libro para regalar a sus amistades. Está feliz al aprender ofimática como medio para hacer algo con lo que ella se realiza plenamente.

1.5.2. La imposibilidad de un proceder meramente analítico

* Nótese que los términos holístico y ecológico tienen unos significados ligeramente diferentes. Una visión holística (¿sistémica?) de, por ejemplo, un automóvil supone verlo como un todo funcional y aceptar la interdependencia de sus partes. La visión ecológica, además de lo anterior, incluiría aspectos acerca de cómo se inserta el automóvil en su contexto natural y social: de dónde provienen sus materias primas, a quien beneficia y perjudica su construcción y funcionamiento, etc.

** El análisis tal y como Descartes proponía es aquella operación de examinar las propiedades de las partes de un todo (fragmentándolo) e inferir al todo esas mismas propiedades.

Por otra parte esta hipótesis ecológico-naturalista exige de la etnografía una aproximación *ecológica-holística** a la realidad social que se pretende comprender. Como se viene argumentado cuando un fenómeno es una composición o un agregado de partes podría ser adecuadamente estudiado desde enfoques analíticos** utilizando los enfoques matemático-probabilísticos. Sin embargo, cuando esos fenómenos no son una mera yuxtaposición de elementos sino que sus partes tienen fuertes interacciones entre ellas formando una totalidad organizada, entonces su estudio y comprensión requiere un enfoque holístico y sistémico que capte la dinámica interna que caracteriza a ese fenómeno.

Si en las ciencias físicas y biológicas encontramos entidades que requieren ser abordadas desde un enfoque sistémico porque no se presentan como meros agregados de elementos como por ejemplo el sistema solar o los procesos de difusión de los gases, si en las ciencias biológicas encontramos fenómenos de mayor complejidad como son la morfogénesis, la autoorganización o la negentropía que son irreductibles a relaciones matemáticas y cuya esencia es la relación que se establece entre distintos elementos, con mayor razón, encontraremos en la ciencias humanas fenómenos interactivos a los que hay que añadir grados de libertad (de ambigüedad) derivados de la intencionalidad, la elección y autodeterminación, los procesos creadores, los de autorrealización y toda la amplísima gama de las actitudes y sentimientos humanos. Así pues, la enseñanza de la enfermería es una actividad cambiante, inestable, fluida, que permite múltiples interpretaciones. Es una actividad social, y como tal posee altos grados de ambigüedad e incertidumbre que la convierten en una función particularmente compleja. Por ello, cuando el profesorado entiende técnicamente su trabajo, está asignando a los procesos de enseñanza-aprendizaje una rigidez y previsibilidad de la que en realidad carecen. La enseñanza universitaria es un proceso de interacción entre participantes (profesoras y alumnas) y, por tanto, está, en gran medida, *codeterminado* por ellas. Las acciones por las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje son *acciones comunicativas* y, por tanto, en ellas intervienen los deseos, los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de las participantes. Como consecuencia, se entiende que *el aula es un espacio social de comunicación e intercambio* dinámico, un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y el sistema se configura como consecuencia de la participación activa, y en parte autónoma, de los elementos que participan en la comunicación. La adecuación de las decisiones y cursos de acción seleccionados vendrá determinada por los significados que les otorguen los participantes. La enseñanza universitaria tiene lugar, por tanto, en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas, donde existen diferentes orientaciones y expectativas de valor, saturados, en suma, de *indeterminación y ambigüedad* (Jackson, 1990). Esa variabilidad constante no se puede eliminar con la aplicación de reglas o prescripciones derivadas tecnológicamente so pena de distorsionar, *hipersimplificando*, una realidad compleja y multidimensional (que consiste en los significados que los participantes en el acto educativo otorgan a sus acciones) o cayendo invariablemente en la trivialidad y la redundancia. Es decir, cuando la enseñanza tiene la apariencia de un proceso lineal, sistemático, algorítmico y mecánico es, probablemente, porque el profesor desconoce los matices y complejidades de la vida del aula y se desenvuelve con una imagen distorsionada y muy poco elaborada de la naturaleza dinámica de la interacción profesor-alumno. En realidad, más que comprender la enseñanza en toda su profundidad, está manejando de modo superficial el fluir de la vida del aula.

Los fenómenos descritos más arriba son de tal complejidad que toda aproximación matemática y analítica, todo intento de formalización, supone una hipersimplificación respresentacional que dificulta sobremanera la comprensión de tales entidades. Como hemos visto, lo más típico y peculiar de estos procesos es la interacción en su sentido auténtico, es decir, que la actividad de una parte es a la vez "*causa-y-efecto*" de los otros elementos. En efecto, ya Kant, en su crítica de la razón, afirmaba que en una máquina las partes existen las unas *para* las otras en el sentido de apoyarse entre ellas en el contexto de un todo funcional, por el contrario

en todo organismo vivo (desde una célula hasta un grupo humano) las partes existen además *por medio* de las otras, en el sentido de producirse unas a otras. Nos estamos refiriendo aquí a uno de los principios de la complejidad enumerado por Edgar Morin y que imposibilitaría cualquier aproximación exclusivamente analítica a la realidad social: el principio de recursividad, en el que se afirma que cualquier fenómeno social es recursivo porque en él, productos y efectos son a su vez causas y productores de aquello que los produce.

Existe además otro rasgo en todo sistema que imposibilitaría también su estudio exclusivo desde el análisis: las propiedades emergentes. Es decir, a un nivel de complejidad determinado aparecen propiedades en el sistema que no se dan en niveles inferiores. Esas propiedades emergentes aparecen a partir de la interacción de los distintos elementos del sistema y, esto es importante, no pueden explicarse apelando a las propiedades específicas de cada uno de los elementos. Por ejemplo, el sabor “dulce” del azúcar no puede explicarse apelando a las propiedades de los átomos de carbono, hidrógeno y oxígeno que la constituyen: el dulce emerge de la interacción de todos ellos. Tampoco el “clima” en una institución determinada puede entenderse apelando únicamente a los rasgos de personalidad o a la biografía de cada una de las personas que la componen: es la interacción entre ellas la que lo construye sin un patrón previo. Es decir, un sistema no es un mero agregado de elementos yuxtapuestos sino que está caracterizado por la organización de esos elementos con su dinámica y significado. Del mismo modo que la “belleza” de una sinfonía de Beethoven no consiste en un conjunto de notas, ni la “arquitectura” de Gaudí se reduce a la mera suma de más o menos materiales de construcción, igualmente, cada constituyente de una estructura se altera al entrar en una conexión sistémica: cada “parte”, al formar una nueva realidad, toma en sí misma algo de la sustancia de las otras, cede algo de sí misma y, en definitiva, queda modificada. Esto es lo que le sucede a cada ser humano al entrar a formar parte de un grupo social: una escuela de enfermería o un centro sanitario.

Del mismo modo que la física cuántica demostró la imposibilidad de descomponer el mundo en unidades elementales independientes entre sí, cuando centramos la mirada en niveles superiores de organización y complejidad, por ejemplo, células u órganos, la biología no nos muestra componentes aislados sino que se nos aparece como una compleja trama de relaciones entre un todo unificado.

En una totalidad organizada (como puede ser una institución de enseñanza universitaria) lo que ocurre en ella no se deduce de los elementos individuales, sino, al revés, lo que ocurre en una parte de este todo lo determinan las relaciones internas de la estructura de ese mismo todo; es decir, el todo no se explica por las partes, sino que son las partes las que, por su inserción en el todo, reciben significado y explicación. En efecto, una parte tiene significación distinta cuando está aislada o cuando está integrada a otra totalidad, ya que su posición o su función le confieren propiedades diferentes. Aún más, un cambio que afecte a una de las partes modifica las propiedades de la estructura (como una cirugía estética en la nariz cambia el rostro), pero éstas pueden permanecer idénticas cuando cambian todas las partes si conservan entre ellas la misma relación como sucede cuando ampliamos una fotografía.

En síntesis, la realidad humana como sistema que es, no puede ser comprendida mediante el análisis. Hay que decir, sin embargo, que los enfoques estadístico-analíticos propios del positivismo se han esforzado por desarrollar métodos para tratar de describir y explicar los procesos humanos sistémicos. Toda la estadística multivariada desde el análisis de la varianza hasta las escalas multidimensionales o el análisis discriminante, pasando por el análisis factorial o los modelos causales. Conceptos como el de “proximidad”*, la T de Hotelling** o la D2 de Mahalanobis*** serían una muestra de la estadística multivariable más avanzada. Sin embargo, todas estas técnicas han dado muy buen resultado sólo cuando no hay interacción entre las partes y su descripción es lineal, es decir cuando se entiende que los fenómenos son estables, lineales y regulares. En la medida en que ascendemos en los distintos niveles de complejidad, cuántica, química, biológica, psicológica o social, en la medida en que el número de variables y la interacción entre ellas aumentan, su utilidad decrece rápidamente y su inadecuación se pone

* Expresa la semejanza que existe entre individuos o variables. Mide la distancia o la similitud entre individuos o variables.

** Es la generalización de la *t* de Student para el caso de más de una variable dependiente. Permite comprobar si existen diferencias entre dos grupos en base a un grupo de variables dependientes consideradas de manera conjunta.

*** Es la distancia al cuadrado entre los centroides de dos poblaciones. El centroide de una población es el centro de gravedad de la misma en base a una serie de variables. Equivale en el análisis multivariable a la media en la estadística univariada.

de manifiesto. Y ello es así porque todo procedimiento analítico requiere, para poder ser aplicado, que se den dos condiciones, en primer lugar que no existan interacciones entre los distintos elementos que componen la realidad estudiada, o si existen que sean tan pequeñas que se puedan despreciar por su poca significación. Si existen fuertes relaciones e interacciones entre las partes, éstas no pueden ser separadas -real, lógica y matemáticamente- sin destruir la entidad superior que constituyen. La segunda condición es que las descripciones del comportamiento de las partes sean lineales, ya que sólo así podrán ser aditivas, al poderse utilizar una ecuación de la misma forma para describir la conducta total y la conducta de las partes; es decir, que los procesos parciales pueden ser superpuestos para obtener el proceso total. Ciertamente las acciones humanas no cumplen estas dos condiciones.

Como puede parecer ya evidente, el “significado” como núcleo de la realidad fenoménica humana no es captado por las potentes técnicas estadísticas antes citadas. El propio Einstein afirmaba que en tanto que las leyes matemáticas se refieren a la realidad, son inciertas, y en tanto que son seguras no hacen ninguna referencia a la realidad. Es por este motivo por el que las limitaciones actuales de la estadística multivariada no son una dificultad pasajera, superable con una mayor sofisticación técnica; constituyen una imposibilidad esencial, una imposibilidad conceptual y lógica, que no podrá nunca superarse con más de lo mismo, sino con algo cualitativamente diferente. De aquí, la necesidad de enfoques metodológicos que como la etnografía sea sensible a la naturaleza sistémica de la realidad humana.

1. 5. 3. El marco etnográfico: método e interpretación

Referirse a la Etnografía como un término unidimensional es, antes que nada, una temeridad conceptual. Sería más apropiado hablar de “Etnografías” para ser respetuosos con la pluralidad de perspectivas existentes acerca de lo que se considera una Etnografía.

Si bien es verdad que ningún etnógrafo experimentado refutaría que el objeto de la Etnografía es la descripción de los significados que las personas usan para comprender su mundo (Geertz, 1987), significados que la Etnología se encargará de articular teóricamente, no es menos cierto que las múltiples nociones de descripción en liza dan lugar a una serie de enfoques que hacen singularmente heterogéneo el campo de la disciplina Etnográfica: la etnografía tradicional orientada a la descripción holística de los patrones culturales encarnada en autores clásicos de la Antropología Cultural como Margaret Mead, Franz Boas o Bronislaw Malinowski, la semiótica cultural de Clifford Geertz, la etnociencia o antropología cognitiva de Spradley, la etnografía de la comunicación de Erickson o la microetnografía son una buena muestra de esa heterogeneidad.

Pero no es menos cierto que existen marcadas y fundamentales semejanzas entre todas ellas. En primer lugar, el interés por el horizonte simbólico de las personas a las que estudian y, en segundo, un modo específico y particular de estudiarlo. Ese planteamiento metodológico es el que ha orientado esta investigación y el que a continuación describo.

Los dos criterios mínimos que debe cumplir un trabajo para ser considerado etnográfico son la presencia más o menos prolongada en el ambiente con las personas a las que se desea estudiar (Taylor y Bogdan, 1987), y el intento de comprensión de los significados que aquéllas manejan para dar sentido a sus prácticas (Geertz, 1987). Como ya hemos visto, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Enfermería, como acciones humanas que son, no pueden describirse inteligiblemente si se los separa de las expectativas, motivaciones e intenciones de las personas que los realizan, pero para poder describir adecuadamente esa perspectiva de significado es necesario participar en esas prácticas durante un período de tiempo más o menos prolongado.

Con el objeto de cumplir con esas exigencias, y basándome en autores como Taylor y Bogdan (1987), Morse (1986), Goetz y LeCompte (1988) y Wolcott (1985) he

formulado una serie de criterios metodológicos que han orientado este trabajo y que son los siguientes:

- 1º Debería convivir con profesoras y estudiantes de Enfermería y con enfermeras profesionales durante un tiempo suficientemente largo para poder penetrar en su universo simbólico y conocer el significado que otorgan a sus prácticas cotidianas.
- 2º Mostraría interés por todos los acontecimientos que se desarrollasen en los diferentes ambientes (escuela y hospital) que pretendía estudiar.
- 3º Me interesaría por las interpretaciones que profesoras y estudiantes hacen de su mundo.
- 4º Registraría rigurosamente todos los sucesos de interés con diversos medios como notas de campo y grabaciones.
- 5º Me consideraría como el principal instrumento de recogida de datos en la investigación.
- 6º Las estructuras teóricas e interpretativas, resultado de la investigación serían emergentes, descubiertas y construidas durante el proceso de investigación y no preconcebidas antes del desarrollo de la misma.
- 7º Validaría los datos con las personas que participasen en la investigación.
- 8º Redactaría un informe de investigación donde fusionaría el horizonte simbólico de las personas estudiadas con mis perspectivas de significado, para cumplir con la finalidad interpretativa de esta investigación.

En suma, larga “con-vivencia” con las personas estudiadas, conocimiento del universo de significados de los sujetos, asunción del propio investigador como instrumento y construcción inductiva de los resultados eran los principios que pensaba desarrollar durante el trabajo de campo.

No obstante ha de remarcarse que además de en un marco etnográfico, me he situado en una perspectiva interpretativa o hermenéutica. Y ha sido esta intención epistemológica la que me ha ayudado a no desvirtuar el estudio etnográfico incurriendo en un reduccionismo metodológico. En efecto, la exigencia metodológica que toda etnografía conlleva puede en ocasiones desvirtuarse reduciéndola a un simple instrumento metodológico, con el peligro añadido de perder de vista su objetivo original: la comprensión, reduciendo la etnografía a una mera descripción de eventos. (Bartolomé, 1992).

Afirmar que pienso realizar un estudio interpretativo de corte etnográfico es una redundancia en la que he incurrido intencionalmente para remarcar el hecho de que la etnografía es más un trabajo hermenéutico que una metodología de recogida de datos o trabajo de campo. Pero, tampoco debemos olvidar que el deseo interpretativo y de comprensión que toda etnografía conlleva sólo puede llevarse a cabo con el cumplimiento de ciertos requisitos metodológicos (Wolcott, 1985).

Justificadas ya las decisiones de adscribirme al enfoque cualitativo y, en su interior, decantarme por un estudio etnográfico, sólo restaría justificar la naturaleza hermenéutica y la orientación teórica del mismo.

1.5.3.1. Comprender e interpretar: dos actos inseparables y necesarios en la investigación etnográfica

En el apartado anterior he intentado explicar cómo pensaba cumplir con uno de los dos compromisos a que todo trabajo etnográfico obliga: el requerimiento metodológico. En lo que sigue trataré de explicitar cómo se realizó el segundo: la interpretación/compreensión.

Como Wolcott (1985) se ha encargado de subrayar, el reducir la etnografía a simple metodología del trabajo de campo es más que discutible. Bajo mi punto de vista, algunos trabajos calificados como “etnográficos” caen en la falacia que Angulo (1988) ha denominado descriptivista. Ésta sucede cuando se afirma que los resultados de la investigación etnográfica constituyen una descripción o retrato de la realidad estudiada y que de la densidad de la descripción (puramente inductiva) y de su isomorfismo con la realidad estudiada dependen la validez del estudio.

Este es uno de los nudos gordianos de toda investigación cualitativa: la dialéctica entre el punto de vista de los actores sociales (emic) y el punto de vista del investigador (etic).

Si apelamos a la Hermenéutica como Teoría de la Interpretación constatamos rápidamente la falacia a la que aludimos cuando se observa la imposibilidad de cualquier descripción libre de interpretación. En efecto, como ya se ha encargado de demostrar la epistemología contemporánea, toda observación y descripción depende de los marcos conceptuales del observador, de los que no puede desembarazarse (Thompson, 1990). Defender que los enunciados observacionales del investigador están libres de teoría, que no contienen prejuicios ni a priori, que no están influenciados por sus expectativas subjetivas y que suponen una correspondencia unívoca entre las propiedades de la realidad observada y “aquello” que nosotros percibimos*, es hoy día insostenible. Existen abundantes pruebas y evidencia de que aquello que observamos depende de nuestras experiencias pasadas, nuestras expectativas y nuestros intereses. La observación y recolección de datos sin un marco interpretativo que los guíe es poco menos que imposible. Los “hechos” observados durante el trabajo de campo sólo pueden calificarse de “relevantes” o irrelevantes por referencia a un marco interpretativo previo al hecho observacional. Ningún investigador se pone a buscar nada sin alguna noción previa de las propiedades que posee aquello que busca, de ser así, no lo reconocería en caso de encontrarlo. Por lo tanto, en el momento en el que tratamos de captar una estructura o sistema implícito en los hechos, lo hacemos a partir del conocimiento que ya poseemos de nuestras expectativas, de nuestros métodos de análisis, de nuestras concepciones epistemológicas: a partir, en suma, de un “background” del que no podemos desembarazarnos porque nos constituye y hace que percibamos los hechos y fenómenos de una forma y no de otra.

* Esta postura es denominada por Chalmers (1982) “inductivismo ingenuo”.

Nuestra forma de describir el mundo depende inicialmente de la interacción entre las categorías interpretativas que nos ofrecen los grupos sociales a los que pertenecemos; por tanto, aquello que observamos y describimos estará condicionado por lo que sabemos, por los conceptos de los que ya disponemos y por el objeto de nuestra observación. Toda descripción y observación son algo más que un simple “ver y representar algo” puesto que incluyen la estructura teórica a la luz de la cual asignamos un significado a lo que vemos.

En síntesis, el retrato que el investigador realiza es el resultado de la combinación compleja entre la información que aportan los informantes y el conocimiento previo que ya posee el investigador.

Sin embargo, esta última afirmación no debe llevarnos a equívocos. Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos mas recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas. Éstas son perniciosas, en todo trabajo científico, pero las conjeturas son el recurso principal de un investigador, y tales conjeturas le son posibles al observador solo gracias a sus estudios teóricos. Así pues cualquier investigador social ha de partir necesariamente, y ha de utilizar flexiblemente ese conocimiento (tanto teórico como práctico) que representa el conocimiento alcanzado por su disciplina; y esto no debe ser confundido con la imposición ‘arbitraria’ y ‘a priori’ de un marco de referencia. En gran medida el éxito de sus explicaciones va a depender de la reelaboración que el investigador haga de sus esquemas disciplinares para que se ajusten a los significados subjetivos que aportan las personas que participan en su estudio. En cualquier caso, la “suspensión del juicio” debe ser entendida como una precaución metodológica que será válida hasta que la experiencia en el trabajo de campo sugiera la relevancia de aquel.

Es importante remarcar, por último que, como en el capítulo siguiente se detallará, esta hermenéutica, dialéctica y necesaria, es el corazón de todos los procesos de análisis de datos cualitativos.

Precisado el hecho de que no puede existir descripción libre de interpretación, me dedicaré, en lo que sigue, a explorar someramente las relaciones entre el acto de la interpretación y el fin último de todo trabajo etnográfico: la comprensión.

Como la tradición Hermenéutica sostiene la comprensión es entender con otros,

consenso intersubjetivo, referirse al unísono a las mismas cosas. Sin embargo, cuando el acuerdo desaparece o el consenso tácito se distorsiona, la comprensión se convierte en una tarea de la Hermenéutica. La idea, la conceptualización, la creencia ya no es la tuya, es la del otro (o del texto). Por ello, el objetivo último del trabajo hermenéutico, su verdadero problema, se manifiesta cuando, en nuestro intento por comprender a otro o un texto, nos planteamos la cuestión de cómo ha llegado el otro a construir o conformar su visión, conceptualización o creencia (Gadamer, 1975).

De manera que ese esfuerzo de interpretación por el que el trabajo hermenéutico se inicia conlleva la realización de la comprensión. Para Gadamer en toda comprensión se contiene, potencialmente, un trabajo de interpretación por el cual aquélla se hace explícita. Sin embargo, como él puntualiza:

“La interpretación no es un medio para producir la comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende” (Gadamer 1975, 362).

Es decir, la interpretación no es un elemento o eslabón de la cadena de actos que producen la comprensión, sino que está contenida en ella, se la sobreentiende. Cuando comprendemos algo significa que lo hemos interpretado, lo cual no implica que toda interpretación suponga comprensión. Como acertadamente señala Angulo (1988):

“Esto significa que frente a la interpretación, la comprensión y su ruptura y la nueva búsqueda de comprensión, son el verdadero justificante del trabajo hermenéutico, su alfa y su omega” (pág. 126).

De manera que desde un punto de vista metodológico (el que aquí nos ocupa) la hermenéutica que este trabajo contiene no se orienta a la interpretación sino que se define por la comprensión. Y esta es otra de las razones por las que se justifica la elección de la etnografía como marco metodológico de este estudio: su doble compromiso metodológico y hermenéutico.

Pero ese compromiso interpretativo o hermenéutico va más allá de las cuestiones metodológicas porque tanto el comprender como el interpretar son fenómenos esencialmente existenciales, es decir, expresan la forma misma que los humanos tienen de conocer: conocemos interpretando y comprendiendo.

Esta posición “ontológica” es válida tanto para las ciencias humanas como para las naturales. Como Toulmin (1972) se ha encargado de señalar ni la interpretación, ni la comprensión son patrimonio exclusivo de las humanidades, por el contrario, son francamente adoptadas, e intervienen, en la labor de las ciencias físico naturales. En la línea de este reputado epistemólogo, Cook y Reichardt (1986) afirman que un correcto entendimiento de los resultados de un análisis estadístico, sólo es posible con el concurso de interpretaciones *cualitativas* y que de manera más general, ambos tipos de conocimiento se complementan. En todo trabajo científico y sobre todo en las ciencias humanas los procesos de interpretación-comprensión ocupan un lugar integrante y constitutivo. Ello es así porque, como ya he remarcado anteriormente, a diferencia de los objetos inertes, o asignificativos de la ciencia natural, el objeto del conocimiento social es justamente un *sujeto*, es decir, un constructor y negociador de significados. Este proceso no es contingente en la vida social, sino que es algo consustancial a la misma puesto que el conocimiento de lo que otros hacen, o mas concretamente de sus intenciones y razones para lo que hacen, es lo que posibilita la intersubjetividad a través de la que la transferencia de intencionalidades comunicativas se realiza.

El mundo natural, desde lo subatómico a lo cosmológico, no se constituye a sí y por sí mismo como significativo, mientras que el social si lo hace. Por ejemplo, conceptos como el de amor o libertad, pertenecen, de manera, esencial, a la acción del ser humano y de la vida social; por el contrario, el concepto de gravedad no “pertenece” al objeto que cae sino a la forma en que el físico asigna un significado al comportamiento de aquel objeto. Al formar parte de la vida social, los conceptos sociales, al menos en principio, son componentes significativos tanto del objeto de investigación como del sujeto, y es justamente por esta razón, por la que la

interpretación-comprensión como proceso constituye ontológicamente tanto a uno como a otro.

1.5.4. ¿Estudio descriptivo o estudio teórico?

Cabe mencionar, por último, cuál ha sido el papel de la teoría en esta investigación. En el campo de la investigación cualitativa en general, y en la investigación etnográfica en particular, existen distintas posturas respecto al papel que puede y debe jugar la generación de conocimiento, o en otros términos ¿cómo debe representarse la experiencia vivida en el discurso de la investigación? Veámoslas someramente*:

* Para una extensa y rigurosa síntesis de esta cuestión, el lector interesado puede consultar: Sandín, M.P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Algunos investigadores creen que los datos no deben ser analizados, per se; sino que la tarea del investigador es conseguir la información y presentarla de manera que “los informantes hablen por sí mismos”. El objetivo es ofrecer una honesta visión con poca o ninguna interpretación de, o interferencia con, las palabras obtenidas o las observaciones realizadas. La concepción de la realidad tal cual es vista por los informantes es la única verdadera. Desde esta perspectiva, la obligación del “científico” es escuchar, observar, y presentar tal cual sus hallazgos.
- Otros investigadores cualitativos están preocupados por la descripción detallada cuando realizan el análisis y presentan sus resultados. Dado que el investigador no puede presentar todos los datos es necesario reducirlos. El fundamento es presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado, aunque no necesariamente de todos los datos obtenidos. Reducir y ordenar los materiales representa entonces una selección e interpretación. Los investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a lo largo y entre los largos pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas. Los materiales ilustrativos pretenden mostrar como es la realidad y las interpretaciones pretenden ofrecer una visión más conceptual de la misma. Las interpretaciones varían en su nivel de abstracción teórica.
- Otros investigadores están interesados fundamentalmente por la generación de teoría. Creen que el desarrollo de interpretaciones teóricamente fundamentadas es la manera más poderosa de dar luz a la realidad. Construir teoría, por su propia naturaleza, implica interpretar los datos para que puedan ser conceptualizados y los conceptos son así relacionados con una forma de representación teórica de la realidad. La formulación teórica resultante no sólo puede usarse para explicar la realidad sino como una guía para la acción. Los investigadores de esta posición sostienen que las teorías representan la manera más sistemática de construir, sintetizar e integrar el conocimiento científico.

Tal y como se refleja en la primera postura, con demasiada frecuencia los estudios etnográficos tienden a resistirse a la articulación conceptual y la integración teórica, tareas ambas consustanciales a todo quehacer científico. Desde esa perspectiva se afirma que el investigador capta una interpretación o no la capta, comprende su argumento o no lo comprende, lo acepta o no lo acepta. Aprisionada en lo inmediato de los propios detalles, la interpretación es presentada como válida en sí misma o, lo que es peor, como validada por la supuestamente desarrollada sensibilidad de la persona que la presenta; todo intento de formular la interpretación en términos que no sean los suyos propios es considerado incorrecto.

Esta postura incurre en la falacia descriptivista a la que antes aludía. Ciertamente estos enfoques no violan ni distorsionan las voces de las personas que son investigadas. Pero, si se respeta en exceso la visión que el propio sujeto tiene de sí mismo y de su realidad, el trabajo científico queda preso de los horizontes simbólicos de los sujetos investigados, en una suerte de “solipsismo” en el que se da por válida cualquier interpretación por el mero hecho de que haya sido enunciada por la persona investigada. Esta postura “hiperrealista” exagera el valor de las palabras de las personas investigadas como si aquéllas fueran transparentes y válidas por sí mismas*. La exigencia de toda investigación etnográfica de acceder a la realidad

del sujeto investigado a partir de sus propios sistemas apreciativos no implica que se sacrifique ese discurso. Se imposibilita de ese modo toda posibilidad de elaboración teórica o integración conceptual acerca de la realidad estudiada. Estoy de acuerdo con Bolívar (2001) cuando sostiene que la tarea del investigador es por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio. Para que los relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos aceptados para analizar la información. El resultado de la investigación no es un frío informe en el cual el sujeto investigado no se reconoce en tanto que sujeto, pero tampoco una mera transcripción y organización de datos a modo de entrevista periodística.

Una forma de resolver este dilema es aceptando la posibilidad y necesidad de “elaborar teoría” en la investigación cualitativa. Y ello significa que la investigación tiene que *integrar* la significatividad subjetiva que aportan las personas que participan en ella con las interpretaciones que realiza el investigador y que van más allá de los horizontes simbólicos de aquellas personas. ¿Cómo lograr ese termino medio entre someternos a las voces de los informantes o imponer nuestra voluntad sobre ellas?*

Ciertamente, un buen trabajo periodístico puede aportar un grado de conocimiento de una realidad que para sí lo querían algunas investigaciones autodenominadas “cualitativas”. Una investigación cualitativa, además, debe presentar interpretaciones apoyadas siempre en datos en los que sustentar su validez. El investigador debe incluir *evidencias y datos* que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida. Pero eso también lo hace el periodismo de investigación. La diferencia está en la necesidad de integración teórica a la que toda investigación debe aspirar. La calidad de una investigación cualitativa no se limita sólo a criterios de rigor metodológico sino a la calidad o valor de los resultados teóricos de la investigación *per se*. Es totalmente legítima en investigación cualitativa la búsqueda de “patrones recurrentes” y “sentidos comunes” (que trasciendan lo enunciado por los sujetos de investigación). En primer lugar porque existen: he podido constatar la enorme similitud existente en ciertos rasgos de las concepciones pedagógicas y profesionales de profesoras de enfermería españolas y latinoamericanas

Esta es la argumentación que se defiende en la tercera postura antes reseñada y que coincide, como se verá más adelante, con la adoptada en esta investigación.

Por último habría que admitir que existe una característica en las teorías que se elaboran en las investigaciones cualitativas que hacen el desarrollo teórico mucho más difícil de lo que suele ser en otros enfoques epistemológicos y metodológicos. Según Geertz (1987) es la exigencia de que la teoría permanezca más próxima al mundo significativo de las personas que se estudian de lo que permanece en el caso de las ciencias naturales, más capaces de entregarse a la abstracción teórica. Aquí el papel de la teoría consiste en permitirnos acceder acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de forma que podamos “conversar con ellos” pero a través de las categorías que nos ha proporcionado nuestra preparación disciplinar. La tensión que se produce entre la necesidad de penetrar en un universo simbólico no familiar y las exigencias de desarrollo teórico, dificultan enormemente la labor. Aquí la teoría no es dueña de sí misma porque debe ajustarse a realidad social tal cual es percibida por sus protagonistas.

Esta concepción de la manera en que funciona la teoría en la investigación cualitativa implica que la distinción que se da en la ciencias experimentales o de observación entre “descripción” y “explicación”, se da en nuestro caso como una distinción, relativa, entre identificar el significado de ciertas acciones sociales tienen para sus protagonistas (descripción) y enunciar, de manera explícita, lo que el conocimiento así obtenido muestra sobre el grupo humano al que se refiere y, más allá, sobre la vida social, en este caso, la educación universitaria, como tal (explicación). Como Geertz (1987) sostiene, la doble tarea de la investigación cualitativa consiste en describir las estructuras conceptuales que informan los actos de los sujetos investigados, los discursos que “dicen” la vida social, y en

* Después de algunos años ya de practicar entrevistas en profundidad, me he dado cuenta de la existencia de una serie de comportamientos de las personas entrevistadas que ponen en cuestión la “veracidad o validez” de sus narraciones. En primer lugar, puede suceder que aún habiéndose establecido el necesario “rapport”, la persona entrevistada “elabore un personaje” que a su juicio puede satisfacer al entrevistador. Se trata de esa situación, para unos inevitable y para otros necesaria, en la que entrevistador e informante “negocian” los significados de lo enunciado, donde el investigador interviene dialógicamente y moldea parte de los resultados. La persona entrevistada aprende a distinguir, a partir de la forma en que los entrevistadores responden a sus afirmaciones, los sentidos y significados que el investigador puede estar buscando. También he podido constatar que las personas informantes pueden dar versiones diferentes de ciertas situaciones en función del entrevistador. Así mismo, he conocido relatos autobiográficos narrados con enorme coherencia que contradicen la vaguedad, dualidad y azar de la vida transcurrida. Parecía entonces que la persona entrevistada “reinventaba” su pasado para dar sentido a su presente. Aquella narración, era, más bien, una búsqueda selectiva de situaciones pasadas con el objeto de darles coherencia en función de la subjetividad presente del informante. Algo, quizás, en cierta manera inevitable

** En el apartado del análisis de datos cualitativos del siguiente capítulo se presenta alguna solución a tan espinosa cuestión.

* Como ya he dicho en otro lugar (Medina, 1999) la perspectiva que en la actualidad está influyendo con mayor intensidad en el currículum de Enfermería es la denominada crítica, sociocrítica o de reconstrucción social. Esta posición hunde sus raíces en los trabajos de los primeros integrantes del Instituto de investigaciones sociales de Frankfurt, trabajos caracterizados por el pensamiento crítico, inspirado en el marxismo, revisado y ampliado con aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología. El punto central objeto de crítica y a partir del cual esta perspectiva construye su alternativa, es la ausencia del elemento social -y su crítica- en los análisis y propuestas que se vienen efectuando sobre la educación de las enfermeras. Los análisis críticos comprenden tanto las prácticas de enseñanza que imperan en las escuelas de Enfermería como los principios y supuestos filosóficos, epistemológicos y teóricos que las fundamentan y legitiman. Denuncian la ausencia de perspectiva contextual y social de la que adolece la formación de enfermeras, contexto social que es visto como natural e inamovible, como si no fuese producto de una construcción social e histórica realizada por personas. Del mismo modo, se afirma que los análisis que las concepciones técnica y práctica han realizado del currículum enfermero ofrecen una visión mecánica y reductiva del mismo, como si fuese un objeto inanimado antes que una construcción social y simbólica realizada por personas. Este distanciamiento ha propiciado la cultura de la dependencia y la sumisión, en la que las especialistas (sobre todo anglosajonas) acuden a las escuelas de nuestro país para decidir (e inventar) cuáles son las necesidades formativas (donde necesidad es sinónimo de déficit) de las profesoras, profesores y estudiantes y cómo aquéllas pueden ser satisfechas, despojándolos, inopinadamente, de cualquier posibilidad de participar en el proceso de determinación de sus propios intereses y necesidades. La tradición crítica se define como un modelo de pensamiento y acción que desafía las relaciones de poder y dominación institucionalizadas en el mundo social de la formación de enfermeras. Esta perspectiva presenta

construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras se ilustre y destaque. Esta doble hermenéutica (Giddens, 1979) es la que he utilizado tanto para el análisis de datos que se presenta en el segundo capítulo como para la elaboración teórica que conforman las conclusiones del tercero.

En esta investigación se ha intentado, por lo tanto, interpretar las interpretaciones que los participantes hicieron de sus propias prácticas educativas trascendiendo explicativamente los conceptos meramente descriptivos. Se han utilizado los datos descriptivos para ilustrar, interpretándolos, mis elaboraciones teóricas y conceptuales.

Pienso con Erickson (1989) que la riqueza y densidad descriptiva con la que se recoge la perspectiva emic no bastan para asegurar la validez de un trabajo etnográfico:

“Es la combinación de esa riqueza con una perspectiva interpretativa (la del investigador) la que hace válido el relato. Ese relato válido no es simplemente una descripción sino que es un análisis. Dentro de los detalles de la historia, cuidadosamente seleccionados, está contenida la expresión de una teoría de la organización y significado de los acontecimientos descritos” (pág. 275) (El paréntesis es mío).

Pero esas elaboraciones teóricas y conceptuales que se presentan en el capítulo tres se han construido desde un enfoque teórico específico: la Teórica Sociocrítica de la Escuela de Frankfurt*. Con ella y desde ella he intentado ir más allá de la búsqueda de las técnicas más eficaces de enseñanza o de la mera descripción del mundo simbólico de la enseñanza de la enfermería según sus protagonistas, para tratar de explicar cómo los mecanismos ideológicos socialmente configurados afectan a nuestra forma de entender la actividad de formar profesionales de la Enfermería. No obstante, esta teorización no aspira a sustituir las teorías pedagógico-profesionales que mantienen las profesoras de enfermería, sino que pretende mejorarlas al someter a crítica las creencias y justificaciones en las que se apoyan. Sólo cuestionando las certidumbres cotidianas llegarán a ser mas coherentes y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que esta saturado el discurso pedagógico en la enseñanza de la enfermería. Se trata, en suma, de llevar a cabo una crítica y deconstrucción radical** de la racionalidad en la que se inspira la visión empírico-analítica dominante en el universo de la enseñanza de la Enfermería para mostrar los intereses a los que sirve y sus efectos en las subjetividades de profesoras y alumnas y en el mantenimiento de las relaciones de dominación entre ellas.

1.6. Estrategias de recogida de la información

A lo largo de este capítulo he venido intentando explicar que se ha elegido la etnografía como modelo de investigación para acercarme a la realidad que pretendo estudiar porque las características asociadas a este método (descripción detallada, comprensión holística de fenómenos, centrada en el proceso más que en el producto, aplicación a escenarios no artificiales) son las más indicadas para cubrir mis objetivos de investigación. He insistido en la naturaleza hermenéutica de mi trabajo y he explicado la necesidad de su orientación a la construcción teórica desde una perspectiva crítica, restaría, para finalizar el diseño que se ha esquematizado al inicio de este capítulo, explicitar las estrategias de recogida de información que se han utilizado el trabajo de campo.

1.6.1. Observación participante

En partes anteriores de este capítulo hacía referencia al doble compromiso que implica la realización de un estudio etnográfico: el interpretativo y el metodológico. Respecto a este último y como ya es de sobras conocido, la etnografía entendida como modelo de investigación va asociada fundamentalmente a ciertas estrategias a través de las cuales se obtienen todos los datos que son considerados relevantes:

la observación participante y las entrevistas en profundidad. Ambas han sido utilizadas en el trabajo de campo. A través de la participación/observación en los centros docentes y asistenciales (que varió entre participante y no-participante según las circunstancias concretas de cada escenario) y la entrevista en profundidad, se intentó captar cómo era la realidad educativa en la que se hallan inmersos profesores y estudiantes de Enfermería.

En la literatura metodológica es un lugar común el afirmar que la observación participante es la principal estrategia de recogida de información usada por los investigadores cualitativos durante el trabajo de campo (Goetz y LeCompte, 1988).

Entendí la observación participante como aquel proceso de recogida de información que implica necesariamente la interacción social entre el investigador y las personas investigadas (de ahí la necesaria presencia del primero en el campo de estudio) y a través del cual el investigador se hace “parte más o menos activa” de la situación en un intento de capturar todos sus matices de un modo no intrusivo. De ello se deriva la necesidad de que el investigador observe/participe en el campo durante un período prolongado y suficiente de tiempo que le permita aprender los modos de comportamiento, valores y creencias de las personas investigadas. En este caso se realizó un estancia de cinco meses en el campo de estudio.

Taylor y Bogdan (1987) aseguran que la observación participante es el elemento clave para construir patrones que permitan la contrastación de los datos recogidos por otros métodos naturalistas como las diversas modalidades de entrevistas:

“Ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos” (pág. 104).

Con la participación, más o menos activa, en las prácticas y procesos educativos que deseaba estudiar pretendía compartir para conocer las expectativas, problemas, iniciativas, creencias y valores del profesorado, alumnado y las enfermeras profesionales.

En función de las negociaciones establecidas y de las características de los centros (escuela y hospital) donde pensaba desarrollar el trabajo de campo combiné la doble dimensión, participativa, por un lado, y de observación por otro. Sobre el grado de información que se facilitó a los sujetos observados, la observación fue encubierta y/o abierta, según los casos. Aunque en un principio pretendía que fuese abierta en todos los supuestos, era consciente de la imposibilidad de una observación participante pura; así, en función de los contextos, adapté uno u otro grado de participación.

Sabía que la observación de la “cultura estudiantil” en estado natural ofrecía un handicap a priori: la percepción que pudieran tener de mí los estudiantes. Es aquí donde intuía que iba encontrarme con algún problema de “ingreso”. La “cultura estudiantil” está constituida por múltiples capas de las cuales sólo alcanzamos a percibir, como profesores, una parte muy superficial. Era mi intención atravesar esos diversos umbrales hasta llegar al corazón de dicha cultura. Con ese fin me planteé la posibilidad de la observación participante adoptando el papel de alumno, algo que por suerte todavía mi edad me permitía, para *sumergirme* en esa cultura y esas vivencias.

Pensaba iniciar el trabajo de campo con observaciones descriptivas y de carácter holístico. Más tarde focalizaría mi atención sobre aquellos procesos o situaciones más relevantes para los objetivos de la investigación y, por último, pensaba llevar a cabo observaciones más sistemáticas y exhaustivas sobre aspectos a confirmar o descartar. En suma, trataría de llevar a cabo un proceso indagativo donde:

1. Durante el período inicial la recolección de datos es secundaria a la familiarización con el contexto, ambiente y personas.
2. Debería acomodarme totalmente a las rutinas cotidianas de las personas que deseaba observar.
3. Me retiraría de las situaciones donde pudiera establecerse una competencia con

crítica sistemática de la dominación. Mensaje que tiene importantes repercusiones para la institución social de la Enfermería y para las definiciones y prácticas de Salud y Bienestar. En suma, esta perspectiva se constituye como una visión alternativa -que incluye y supera las concepciones técnica y práctica- acerca de la manera en que las decisiones y prácticas sobre el currículum pueden ser llevadas a cabo por sus protagonistas, pero incluyendo el papel que la institución y el contexto social juegan en el modo en cómo los profesores y profesoras entienden su práctica y toman, consecuentemente, sus decisiones; así como las relaciones de dominación que se producen entre profesoras y alumnas. Uno de los puntos fuertes de esta perspectiva es que permite al profesorado de Enfermería tomar conciencia de las distorsiones ideológicas que existen en los contenidos del currículum y en sus relaciones sociales con las estudiantes, del mismo modo, permite a las estudiantes comprender con mayor nitidez la realidad en la que se desenvuelven y cómo las definiciones y categorías que se les presentan para dar cuenta de aquélla sirven siempre a ciertos intereses.

****** Como se ha dicho en la presentación, este trabajo es radical porque intenta mostrar la raíz de algunos problemas básicos que todavía subsisten en la enseñanza de la Enfermería.

los informantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Enfermería.

4. Evitaría el establecimiento de relaciones estrechas hasta no tener una adecuada comprensión de los escenarios y los patrones de relación.
5. Eludiría cualquier participación que pudiese obstaculizar mi capacidad de observación.

Como en el capítulo siguiente detallaré, las observaciones quedarían registradas en un cuaderno de campo donde pensaba recoger lo más ampliamente posible y con todo tipo de detalles las descripciones de las situaciones observadas, los comentarios interpretativos como primeros análisis tentativos, y mis sensaciones y sentimientos a lo largo de las sesiones de observación.

1.6.2. Entrevistas dialogadas en profundidad

Aunque la observación participante es la principal estrategia de recogida de información en las investigaciones de corte etnográfico, las entrevistas en profundidad son particularmente útiles en estudios donde, como en el que nos ocupa, los intereses de la investigación están bastante claros y la investigación depende de una gama grande de escenarios (Taylor y Bogdan, 1987).

De las diversas modalidades de entrevistas existentes, durante la observación participante pensaba utilizar las entrevistas informales sobre todo debido a la facilidad de su realización.

El contenido de las entrevistas quedará explicitado en el capítulo siguiente pues, siendo fiel a la realidad del proceso, aquél se determinó después del primer mes de observación participante sólo cuando ya dispuse de suficiente información para identificar y precisar las cuestiones sobre las que necesitaba profundizar.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, llegué a la conclusión que debían ser abiertas y dialogadas en profundidad. El matiz dialógico se introdujo dadas las ventajas que según Ferrer (1993) proporciona el diálogo sobre la entrevista estructurada.

Con las entrevistas, pretendía buscar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven y conciben las prácticas de enseñar y aprender a ser enfermera. Pretendía que tomase la forma de la narración de un suceso o una vivencia desde el punto de vista de la persona que lo ha experimentado, donde el investigador desempeñase el papel de facilitador. Aunque cuando las realizase ya dispondría de una buena cantidad de información recogida mediante la observación participante, toda entrevista, nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de sus significados. Por ese motivo las cuestiones que se abordasen no podrían quedar determinadas de antemano en función de los resultados de la observación participante sino que pensaba dejar un margen a la indeterminación que toda interpretación social conlleva.