

Martha Corenstein Zalav. Método de
Investigación en Educación III: *La investigación
interpretativa etnográfica*. México, 1996

Método de Investigación en Educación III: La Investigación Interpretativa Etnográfica

Martha Corenstein Zalsav

INTRODUCCIÓN

Como se señaló en la Unidad I de este módulo, la reflexión y el análisis del fenómeno educativo pueden efectuarse desde distintos paradigmas o perspectivas teórico-metodológicas. Desde la misma estructura teórica se establecen formas metodológicas específicas para estudiar la problemática educativa y dar cuenta de lo que ocurre en ella.

El enfoque clínico aplicado a los estudios psicogenéticos y el enfoque metodológico de la investigación empírica ya fueron revisados. En esta unidad se estudiará la investigación interpretativa etnográfica, la cual durante las últimas décadas ha contribuido, en forma creciente, a la comprensión y explicación del fenómeno educativo. Este enfoque permite conocer cómo se producen los procesos educativos en su entorno natural, esto es, en su situación inmediata y concreta, dentro del aula, de la escuela, del hogar; el método interpretativo etnográfico permite saber cómo se constituye la dinámica de los procesos educativos y comprender cómo son interpretados éstos por sus protagonistas.

En el capítulo I se comenzará con la lectura de una investigación etnográfica, con el fin de ejemplificar los conceptos y temáticas que se tratarán a lo largo de la unidad. Debido a que este enfoque surge, en gran medida, como respuesta a otras perspectivas de análisis, se le ubicará entre las diferentes corrientes de investigación sobre la educación, explorando su significado e identificando sus características generales (capítulo II); partiendo de su distinción del enfoque predominante en las ciencias sociales y en la investigación educativa en particular, de carácter empírico, cuantitativo y experimental.

En el capítulo III se revisarán los antecedentes teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica en la antropología y en la sociología, disciplinas de las cuales se enriquece recuperando, entre otras cosas, la necesidad de llegar a conocer la interpretación que el sujeto hace de su propia realidad y cómo, a partir de ella, determina a esa realidad, y la ruptura con posturas positivistas que conciben a la realidad como hechos dados, en favor de la comprensión de su construcción y reconstrucción por los individuos en tanto objetos y sujetos de las circunstancias. La nueva sociología de la educación estudiada en un capítulo específico, por tratarse de una innovación importante en los estudios etnográficos, establece entre sus planteamientos fundamentales, con base en la relatividad del conocimiento, que el *currículum* no es, de manera necesaria un conocimiento superior sino sólo un conocimiento socialmente organizado e histórico.

A partir del capítulo V se desarrolla la metodología propia de la investigación interpretativa etnográfica, ésta se diferencia de la metodología cuantitativo-experimental en que la primera concede la función dominante a la

subjetividad y a la interpretación; para la segunda, esto resulta inaceptable, o al menos es fuente de invalidez de los resultados. Además, en este capítulo se estudia que la metodología en el enfoque etnográfico debe ser flexible, pues aunque se establecen etapas, éstas no son secuenciales y están desarrollándose varias de ellas de manera paralela. Así, la selección de un problema de investigación determina la recolección y el análisis de los primeros datos, pero al llevar a efecto estas actividades, también se generan hipótesis etnográficas que a su vez determinan la recolección de nuevos datos. Asimismo, el informe de la etnografía es un proceso refinado de análisis, que puede llevar al planteamiento de nuevas hipótesis. En el mismo capítulo encontrará usted la descripción y el uso ejemplificado de las técnicas de recopilación de datos más importantes y del análisis e interpretación de éstos.

En el último capítulo se analizan varios problemas de carácter epistemológico que afronta la perspectiva etnográfica, por la función que tiene la teoría en la explicación de los fenómenos en la realidad observada y en la validez de los resultados de las investigaciones.

Este material se preparó considerando las necesidades para el autodidactismo en cada capítulo (excepto en el primero), encontrará los objetivos, la introducción, el resumen y la autoevaluación. Cada uno de los ejercicios de autoevaluación tiene un referente en la antología, en la lectura del capítulo correspondiente. Contraste sus respuestas con los planteamientos de los autores y, de ser posible, consulte otras fuentes de las que se presentan en las referencias bibliográficas, al final de la unidad. De esta manera, usted irá adquiriendo mayores elementos para desarrollar la tarea estructurada en la última sección de la Unidad. Esta tiene por objeto que usted aplique y contraste sus conocimientos sobre la investigación etnográfica.

I

Ejemplo de una Investigación Etnográfica

INTRODUCCIÓN

Para ejemplificar en qué consiste un trabajo interpretativo etnográfico, se leerán algunos capítulos del libro *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*, editado por Beatriz Ávalos, en 1989. Este trabajo fue realizado con ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Ottawa, Canadá; trata sobre aspectos de docencia, de la participación y la relación de maestros y alumnos en sectores pobres de cuatro países de América Latina: Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela. La investigación se basa en un estudio que, empleando un enfoque etnográfico, abarcó la observación de escuelas rurales y urbanas en diferentes periodos de un año académico. Estas observaciones, junto con una serie de entrevistas, ilustran los procesos relacionados con el fracaso de los niños en los primeros grados escolares. Los resultados del estudio constituyen un cuadro vívido de estilos de

enseñanza, características de la interacción maestro-alumno, y de los efectos, tanto positivos como negativos, de las creencias y actitudes de los maestros sobre la auto-percepción y el logro de los alumnos. Para cada país se hizo una selección de los materiales reunidos por los investigadores, para tratar de destacar diferentes aspectos de los procesos observados. Estos aspectos fueron: el modo de enseñanza en las aulas, en Colombia; las diferencias existentes entre los tipos de escuelas, en Venezuela; la forma como pueden llegar al fracaso los alumnos de primer grado, en Chile; y como un maestro considerado "diferente" tiene éxito en la educación de los niños, en Bolivia.

Con objeto de tener un primer contacto con una investigación etnográfica, en esta unidad se examinarán los capítulos referidos a los antecedentes de la investigación, a los procedimientos utilizados por los diferentes investigadores, a los escenarios donde se llevó a cabo el estudio y al caso específico de un país - Chile-. En este caso, igual que en el de otros países, la investigación realizada no constituye un resumen completo del informe, sino consideraciones selectas sobre las distintas áreas abarcadas en el estudio. Se deberá leer también, el capítulo que resume los hallazgos del conjunto de los estudios sobre los rasgos característicos de las escuelas y los maestros, donde se intenta un análisis interpretativo de las características principales de la enseñanza, que pueden relacionarse con el fracaso escolar; y el capítulo en el que se presentan las conclusiones.

II

La Investigación Interpretativa Etnográfica en la Investigación Educativa

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, ubicaremos la perspectiva etnográfica entre las corrientes de investigación educativa, distinguiéndola, en particular, de los enfoques empiristas, cuantitativos y experimentales. La lectura del ejemplo de investigación etnográfica incluido en el capítulo anterior, será de valioso apoyo para ir reconociendo las características generales de este enfoque surgido a partir de formulaciones teóricas que apunta a una **metodología cualitativa** atenta a los aspectos **subjetivos** y a la **tarea interpretativa** de la vida y las ciencias sociales, tales como: la **falsa neutralidad** de la investigación; la sustitución de nociones de explicación, predicción y control por las de **interpretación, comprensión y significado**.

1. Ubicación de la Investigación Interpretativa Etnográfica en la Investigación Educativa

Para la investigación en las ciencias sociales se han desarrollado una serie de propuestas teóricas y un conjunto de métodos, algunas veces complementarios y otras, alternativos. Esto se observa de manera clara en el campo de la investigación educativa.

En la primera unidad de este módulo se revisaron algunos paradigmas didácticos, psicoeducativos y socioeducativos. Si hace un repaso y un análisis detallado de éstos, encontrará que la ortodoxia metodológica predominante en la educación en particular y en las ciencias sociales en general, ha sido de carácter empírico, cuantitativo y experimental.

Esto se debe a la gran influencia del empirismo lógico-filosófico sobre los investigadores sociales y aquellos que estudiaron los procesos educativos de manera específica. Las características principales de este enfoque predominante se sintetizan de la manera siguiente:

1. No hay diferencias lógicas fundamentales entre las ciencias físicas y las sociales; por ello la ciencia social debe ajustarse al modelo de las ciencias físicas y biológicas.
2. La ciencia, y sólo ella, genera una postura neutral, objetiva, mediante métodos que garantizan un conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales. La objetividad surge así, como la capacidad del observador para desarrollar técnicas que separan los datos de los significados, las interpretaciones y los valores, de los entornos sociales y de los investigadores.
3. Su objetivo es la formulación de leyes o de sistemas de leyes, con el fin de explicar y predecir las acciones de los individuos y, el significado de las teorías y los conceptos; se considera vinculado a las observaciones empíricas, de manera directa.
4. Hay que seguir el modelo hipotético-deductivo, sugerido por la moderna filosofía empírica de la ciencia y propugnado por filósofos como J. S. Mill, Nagel y Hempel. Sostiene que "la indagación científica se produce estableciendo *hipótesis*, de ser posible en forma de leyes universales cuya valoración se efectúa al comparar sus consecuencias *deductivas* con los resultados de las observaciones y de los experimentos".

Por lo común, el método hipotético-deductivo se describe como formado por tres etapas.

1. Propuesta de hipótesis	Todo A es B	Ejemplo: todos los metales se dilatan por efecto del calor
2. Deducción a partir de la hipótesis	Si todo A es B, entonces C	Por ejemplo, si todos los metales se dilatan por la acción del calor, entonces el hierro se dilatará si lo calentamos

3. Verificación de la deducción mediante observación o experimento ¹	C o no C	Por ejemplo, un experimento que demuestre si el hierro se dilata o no al calentarlo
---	----------	---

En este modelo, la hipótesis debe ser tal que sus consecuencias sean observables y, para ser correcta, dichas consecuencias deben ocurrir en la realidad.

5. La expresión numérica de los datos es importante para el desarrollo de las técnicas científicas. Se considera que las matemáticas eliminan las ambigüedades y los valores humanos, permitiendo comprobaciones más estrictas de fiabilidad y validez de los datos.

Todas estas características constituyeron, de manera predominante, la base de la mayor parte de los planteamientos de la investigación educativa durante más de 50 años en este siglo, por eso sus manifestaciones principales llegaron a ser las encuestas, los experimentos y otros procedimientos cuantitativos. Estos métodos pretendían relacionar variables controladas o medir los productos, más que comprender los procesos implicados en la realidad educativa.

En otras aproximaciones, distintas de la investigación educativa, como el estructural-funcionalismo o ciertas teorías críticas, han dado privilegio al análisis en un nivel macro-social y también cuantitativo (insumos del sistema, eficiencia y eficacia, administración, financiamiento, etcétera), preocupándose por temas como la relación existente entre la escuela y la sociedad, o la vinculación del sistema escolar con el mercado de trabajo y con las estructuras de poder. Desde esta perspectiva, no interesa tanto la práctica escolar misma o los procesos al interior del aula, más bien la escuela como sistema o como aparato. De este modo, al igual que en la corriente positivista, la escuela se considera como una "caja negra", donde no se abarcan las interacciones cotidianas que se dan al interior de las escuelas y de los salones de clase, donde los aspectos interpretativos y subjetivos de los protagonistas escolares no son tomados en cuenta.

Sin embargo, hacia finales de la década de los sesentas y principios de los setentas, ocurrieron cambios en las visiones paradigmáticas del mundo en las comunidades científica, sociológica y educativa. Se presenta un creciente interés por los aspectos subjetivo e interpretativo de la vida social. Como lo expresan Giddens y Turner.

"Dentro de la filosofía de la ciencia natural, el dominio del empirismo lógico ha declinado ante los ataques de escritores tales como Kuhn, Toulmin, Lakatos y Hesse. En su lugar ha surgido una 'nueva filosofía de la ciencia' que desecha muchos supuestos de los puntos de vista precedentes. Resumiendo decididamente esta nueva concepción, en ella se rechaza la idea de que puede haber observaciones teóricamente neutrales ya que no se canonizan como ideal supremo de la investigación científica los sistemas de leyes conectadas de forma deductiva: pero lo más importante es que la ciencia se considera una empresa interpretativa, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata

para las teorías científicas. Estos desarrollos de la filosofía de la ciencia natural han influido inevitablemente en el pensamiento de la ciencia social, al tiempo que han acentuado el creciente desencanto respecto a las teorías dominantes en la 'corriente principal' de la ciencia."²

De esta manera, se refuerzan los enfoques teóricos surgidos desde principios de este siglo, como es el caso del interaccionismo simbólico de George Herbert Mead y de Blumer; se fortalecen las perspectivas de interpretación como la fenomenología social de Alfred Schutz, la etnometodología de Cicourel y Garfinkel, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, la teoría crítica de Habermas y la construcción social de la realidad de Berger y Luckman. Algunas de estas perspectivas se estudian con mayor detalle en el capítulo IV de esta unidad. La noción de Verstehen (comprensión del significado) adquirió mayor importancia y las cuestiones relativas a la interpretación se volvieron centrales, en el análisis de la vida social.

Como consecuencia, el objeto de estudio, así planteado, no podía ser revisado sólo mediante la metodología cuantitativa, por lo que se hizo necesario incorporar los métodos cualitativos de investigación con el fin de tener una mejor comprensión de los significados y las perspectivas sociales.

2. Significado y Características Generales

Para generar nuevas formas de interpretación y de comprensión de la problemática educativa, algunos investigadores sobre todo de Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, Francia, incorporaron a su reflexión y análisis los cambios del desarrollo teórico y metodológico de la investigación social, convergiendo las influencias de las escuelas de la sociología interpretativa y del planteamiento etnográfico de la antropología³ (de aquí el nombre de interpretativa-etnográfica).

Así, a principios de la década de los setentas, surge la Nueva Sociología de la Educación en Inglaterra (*Knowledge and control*, recopilada por Michael F. D. Young), como reacción a la investigación predominante en la educación, con el fin de dar respuesta, de manera básica, a los aspectos de desigualdad escolar, pero bajo otra perspectiva y con una distinta metodología. Centró su atención en tres áreas problemáticas: la interacción maestro-alumno, las categorías y los conceptos utilizados por los protagonistas del fenómeno educativo y el currículo. Enfocó su atención en el espacio donde se produce el proceso enseñanza-aprendizaje, en las complejidades que se dan al interior del aula. Al mismo tiempo, en otros países, la metodología interpretativa etnográfica en el campo educativo adquirió también mayor aceptación y una expansión considerable.

Este enfoque de la investigación educativa ha llegado a ser denominado con distintos términos: etnográfico, interpretativo, antropológico, de la nueva sociología, interaccionista, fenomenológico, etnometodológico, naturalista, ecológico y cualitativo, según el enfoque de la investigación como **etnográfico**, por lo que en esta unidad nos referimos al mismo con este nombre.

A pesar de que no hay una concepción unificada de lo que significa la etnografía educativa, podemos sostener, que en un sentido amplio:

El enfoque interpretativo etnográfico es un proceso heurístico que intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, y de interpretar las actividades, creencias, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren (dentro del aula, de la escuela, del hogar) y buscando enmarcar los datos en un sistema cultural y social más amplio.

Señalemos ahora algunas de las características más distintivas del enfoque interpretativo etnográfico:

1. Se sostiene que los objetivos y métodos de las ciencias sociales no pueden ser los mismos de las ciencias físicas y naturales. Procura entonces sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, por las de **interpretación, comprensión y significado**, de las acciones y las situaciones sociales.
2. Se rechaza la idea de que pueden haber observaciones teóricamente neutrales y se afronta, de manera abierta, la cuestión de la **subjetividad**. Se acentúa la comprensión subjetiva del actor en un determinado escenario como la escuela o el salón de clase.
3. Hay una concepción de lo social como "social construido" por los actores. Así, la estructura social no es considerada como una constante, sino como un *proceso* que se crea de manera continua y que se *construye y define socialmente*, por medio de la interacción contante de los hombres. (El papel del maestro, por ejemplo, se construye en la **interacción** con el alumno y viceversa.)
4. No establece *a priori* los conceptos y las hipótesis de investigación, sino que los va construyendo a lo largo del estudio.
5. Atiende a la **interacción** y a las **negociaciones** que tienen lugar en las situaciones sociales.
6. Otorga un papel central a las **perspectivas de los propios miembros** en la interpretación de los procesos educativos y sociales. Intenta comprender la "visión de los nativos", por ello contempla a las escuelas a través de los ojos de los profesores y de los alumnos, y trata de ubicarse en el lugar de los sujetos investigadores.
7. Enfatiza la consideración y documentación detallada de los *actos cotidianos y familiares*.
8. El fenómeno educativo, debe estudiarse en su *estado natural*, y no artificial (como los experimentos donde se controlan variables), con el fin de apreciarlo tal y como ocurre. Por eso los investigadores se introducen de manera directa y prolongada, en la escuela y en el aula, para observar cómo las interacciones sociales y los factores escolares operan en situaciones educativas prácticas.
9. Utiliza técnicas de recolección de datos, de manera principal de carácter cualitativo, como la observación participante, las entrevistas abiertas, las historias de vida, o los análisis de documentos, con el fin de producir una *descripción detallada, profunda y analítica*.

El trabajo de Frederick Erickson titulado "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", incluido en la Antología preparada para el

Módulo de Investigación Educativa (pp. 195-246), es de gran utilidad para ampliar la revisión de la temática aquí expuesta, por ello, su lectura es necesaria.

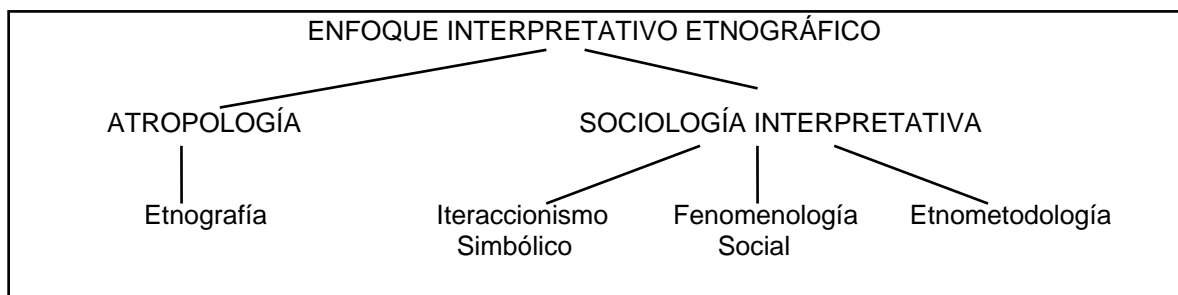
III

Antecedentes Teórico-Methodológicos de la Investigación Interpretativa Etnográfica en Educación

INTRODUCCIÓN

El enfoque interpretativo etnográfico de la investigación educativa, como se estudió, no constituye una completa novedad espontánea, gran parte de sus antecedentes teóricos y metodológicos se encuentran en la Antropología; de ella se deriva precisamente el término "etnográfico"; y en la Sociología, de manera principal, dentro de las tradiciones "interpretativas" como son el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología Social y la Etnometodología. En este capítulo revisará estos fundamentos, primero aquellos de origen antropológico y en segundo término, a los de procedencia sociológica (esquema No. 1).

Principales influencias del enfoque interpretativo Etnográfico:



ESQUEMA No. 1

1. Antecedentes Teórico-Methodológicos en la Antropología

La etnografía, definida desde la perspectiva de la antropología, es una rama de esta disciplina, se encarga de estudiar a los "otros". A partir del siglo XV y, en gran medida, como consecuencia de las exploraciones y conquistas, los viajeros, exploradores, administradores, misioneros y evangelizadores, escribieron descripciones de las prácticas culturales y formas de vida extraña con las que entraban en contacto (por ejemplo, Fray Bernardino de Sahagún en México, en su obra *Historia general de las cosas de la Nueva España*. Los antropólogos denominarían a estos relatos como etnografía: *una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran "Ethnoi"*, el antiguo término griego que

significa "otros" o los bárbaros no griegos. El vocablo se completa con la raíz *graphein*, significa *describir*.

Con el tiempo, conforme se intensificó la exploración territorial, los escritos de historiadores, científicos naturales, viajeros y recolectores de piezas de museos, comenzaron a sumarse a las descripciones de pueblos extraños y la investigación etnográfica adquirió una forma más organizada e institucionalizada. Es en la primera mitad del siglo XX cuando el trabajo etnográfico se convierte en una actividad profesional establecida y donde ya no sólo se recolecta material o se hacen simples narraciones acríticas, sino se intenta en cambio analizar de forma más profunda, los datos y la información recolectada.

Este desarrollo de la práctica etnográfica se apoyó de manera decisiva en la influencia de la obra del antropólogo, de origen polaco, Bronislaw Malinowski (1884-1942). Su trabajo se basó en las prolongadas estancias entre el pueblo de las islas Trobiand y en detalladas observaciones, conjugadas con entrevistas para "rescatar el punto de vista del nativo" (visión étnica).

Malinowski, junto con otros antropólogos, rompió con la corriente dominante de la antropología del siglo XIX: el Evolucionismo. Éste consideraba que las distintas sociedades primitivas debían seguir el modelo de desarrollo de las instituciones más desarrolladas de origen europeo. El rompimiento fue un hecho significativo, reorientó el trabajo de la Antropología hacia la vertiente que se denominó Funcionalista y se caracteriza, según Rockwell, por los elementos siguientes:

- a) El cuestionamiento a la idea de una "evolución independiente" de las diferentes instituciones sociales, supuesto evolucionista de las recurrentes historias de la religión, del matrimonio, de las leyes, del arte, de la tecnología, etcétera.
- b) La insistencia en buscar interrelaciones funcionales entre las instituciones de un grupo social, así como relaciones entre éstas y las "necesidades básicas universales" del hombre: alimentación, trabajo, etcétera (que tendían a ser olvidadas por los estudiantes decimonónicos de lo exótico).
- c) El cuestionamiento de la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados, sin haber establecido su significado o posición dentro de una estructura; la insistencia, por lo tanto, en comparaciones estructurales de los diversos sistemas sociales o culturales.
- d) El cuestionamiento a la inferencia de las etapas evolutivas del hombre a partir de la "distancia" entre los europeos y las sociedades "primitivas" actuales.
- e) El desarrollo de las técnicas del trabajo de campo, aún incipientes en el siglo XIX, para aceptar el trabajo de ser "cronista" de las sociedades ágrafas. La insistencia en la observación directa y el aprendizaje de la lengua nativa como vía de acceso a la "visión de los nativos" sobre su realidad.
- f) El desarrollo del concepto de cultura, que para muchas corrientes define el nivel de análisis específico que interesaba a la antropología, aunque en torno a la definición de este concepto no hay consenso⁵.

La meta de la etnografía fue establecida en palabras del propio Malinowski de la siguiente manera:

"...llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo. Tenemos que estudiar al hombre y debemos estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida. En cada cultura los valores son ligeramente distintos, la gente tiene distintas aspiraciones, cede a determinados impulsos, anhela distintas formas de felicidad. En cada cultura se encuentran distintas instituciones que le sirven al hombre para conseguir sus intereses vitales, diferentes costumbres gracias a las cuales satisface sus aspiraciones, distintos códigos morales y legales que recompensan sus virtudes y castigan sus faltas. Estudiar estas instituciones, costumbres o códigos, o estudiar el comportamiento y la mentalidad del hombre sin tomar conciencia del porqué el hombre vive y en qué reside su felicidad es, en mi opinión, desdeñar la recompensa más grande que podemos esperar obtener del estudio del hombre"⁶.

Aunque aquí se señala a Malinowski como el principal iniciador y representante de la etnografía, no se pueden dejar de mencionar a figuras de distintas escuelas y nacionalidades como Radcliffe-Brown, Levi-Strauss, Franz Boas, Marcel Mauss y Paul Rivet. A pesar de sus diferencias, todos los investigadores estaban de acuerdo, de manera básica, en considerar como tarea principal de la antropología la descripción de las culturas, y aunque no hay una definición única de lo que ésta significa, se entendía había que describir un conjunto de fenómenos que abarcaba todo: "lenguaje, sistemas de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza de los niños, etapas de la vida y artes, destrezas y tecnologías"⁷.

Este amplio campo de atención exigía del antropólogo, vivir en la comunidad estudiada durante un periodo largo y se aconsejaba que aprendiera el lenguaje del nativo. Debía introducirse de lleno en una cultura, observar y participar al interior de la misma para poder acceder a las visiones propias de los participantes.

En efecto, algunos antropólogos y etnógrafos, se concentraron en el estudio de la crianza de los niños y los procesos de aculturación; analizaron la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de sus grupos sociales, las relaciones dentro de la familia y los modelos de instrucción. Sobresalen en este campo de la investigación etnográfica autores como Margaret Mead con su investigación en Samoa y Ruth Benedict, en Japón.

Con el paso del tiempo, los antropólogos trasladaron su atención y su actividad analítica a las sociedades urbanas e industrializadas, estudiando las instituciones tradicionales en ellas existentes y las situaciones particulares de la vida cotidiana.

Esto significó "recortar islas dentro de estas sociedades y ver rituales extraños en los actos más familiares. Dentro de este nuevo contexto, la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado: esta tarea

generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por tanto, igualmente desconocidos"⁸.

La educación y la escuela se convierten en objetos de estudio de la Antropología y con el tiempo, la etnografía educativa ha logrado obtener un importante desarrollo⁹.

2. Antecedentes Teórico-Methodológicos en la Sociología Interpretativa

Durante las décadas de los años veintes y treintas, mientras los antropólogos exploraban las técnicas del trabajo de campo, se creó algo muy similar a la etnografía, en especial a partir de la experiencia de los sociólogos norteamericanos. Estos investigadores comenzaron a hablar de "sociedad" y "socialización" en vez de "cultura" y "aculturación"; sin embargo, su perspectiva coincidía, en parte, con las estrategias empleadas por los antropólogos.

Inspiradas en las filosofías subjetivistas, interpretativas y fenomenológicas de origen europeo (asociadas con las obras de Dilthey, Bergson, Weber y Husserl), surgen en distintos momentos, en los Estados Unidos, diversas corrientes conocidas como microinteraccionistas, interpretativas o cualitativas, las cuales no aprueban la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de los fenómenos sociales. Comparten, en cambio, un compromiso común por indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social, mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad, resaltando la necesidad de tomar en cuenta la interpretación de sus acciones, y de la situación general de su existencia.

A continuación presentamos en forma breve, los principales planteamientos de tres enfoques interpretativos que han permitido un acercamiento al estudio concreto de la educación. A pesar de tener muchos elementos en común, se revisarán por separado.

Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico tiene sus raíces en los trabajos de un grupo de sociólogos de la Universidad de Chicago, a principios de este siglo. Tuvo como principal fuente a la filosofía social del pragmatismo, representada por autores como Charles Peirce, William James y John Dewey.

Se reconoce a George Herbert Mead (1863-1931) como el precursor más destacado de esta escuela. En sus escritos puso énfasis en los procesos de interacción de los agentes involucrados en una situación social. En el centro de su enfoque está el supuesto de que hay una diferencia entre la reacción animal y la conducta humana. La conducta requiere la posición de una mente, distintiva de la *especie humana*, es la única criatura que puede ser tanto *sujeto como objeto*, es decir, pasar por una experiencia y ser consciente de esa experiencia. Los seres humanos pueden anticipar su futuro, planear sus acciones y reflejar su conducta pasada, y pueden verse a sí mismos, de la misma manera en que ven a otros

objetos; pueden ser autoconscientes y tener capacidad para representarse ellos mismos. También pueden conocer las visiones y actitudes de otras personas, mediante el lenguaje.

Mead muere en 1931 sin publicar un solo libro y, sus escritos fragmentarios son interpretados y sintetizados por sus alumnos. Entre ellos destaca Herbert Blumer, quien utiliza el término de **interaccionismo simbólico** (1938).

El principal objeto de estudio de esta línea de investigación sociológica y sociopsicológica son:

"...los procesos de interacción –acción social que se caracteriza por una orientación inmediata recíproca–, y las investigaciones de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social. El caso prototípico es el de las relaciones sociales en las que la acción no adopta la forma de mera traducción de reglas fijas en acciones, sino en el caso en que las definiciones de las relaciones son propuestas y establecidas colectiva y recíprocamente. Por tanto, se considera que las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad"¹⁰.

De acuerdo a Blumer, la interacción simbólica descansa en tres premisas principales:

1. Los seres humanos actúan hacia las cosas y las situaciones con base en los significados que éstas tienen para ellos.
2. El significado de tales cosas o situaciones se deriva, o surge, de la interpretación social que uno tiene con los demás.
3. Estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación por las personas al tratar con las cosas que encuentran.

Los temas principales de investigación, que preocupaban a los sociólogos de la Escuela de Chicago, eran los problemas de la ciudad moderna, en especial del mismo Chicago, y la metodología recomendada consistía en introducirse dentro del mundo del actor y ver el mundo como él lo veía, con objeto de captar los significados de las formas con que el actor se expresaba. Se produjeron estudios detallados de observación participante sobre la vida urbana, ricas historias de vida de criminales y delincuentes juveniles, estudios de los inmigrantes y sus familiares basados en documentos personales. Es así, que antes de la década de los cuarentas, quienes se consideraban estudiosos de la sociedad, ya estaban familiarizados con la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales.

No es posible presentar aquí en detalle la obra de todos los pensadores de este periodo de la Escuela de Chicago, pero es indispensable mencionar a algunos de ellos. Tenemos así a figuras como: Robert Park, Ernest Burgess, William Thomas, Everett Hughes y F. Znaniecki. Las aplicaciones más conocidas y recientes de esta herencia se encuentran en las obras de Barney Glasser y Anselm Strauss, Howard Becker y Erving Goffman.

Sin embargo, por más importantes que fueran estos estudios, el interés en este enfoque declinó hacia el final de la década de los cuarentas y principio de la de los cincuentas, con la predominancia creciente de teorías como la de Parsons y de los métodos cuantitativos. Pero, como ya hemos dicho anteriormente, a principios de la década de 1970, resurgió el interés por el interaccionismo simbólico, al igual que por las otras dos vertientes interpretativas que veremos a continuación.

Fenomenología Social

La fenomenología social tiene como fundador y máximo exponente a Alfred Schutz (1899-1959). Schutz fue alumno del filósofo Edmund Husserl (1859-1939), pero debido al nazismo tuvo que salir de Alemania en la década de los treinta y terminó trabajando en la New School for Social Research, en Nueva York, institución fundada por emigrantes alemanes intelectuales de diversas corrientes de pensamiento.

En su obra *Fenomenología del mundo social* (1932), Schutz presenta, en forma explícita, su tentativa de proporcionar una fundamentación fenomenológica de las ciencias sociales. Retomando aspectos de la sociología comprensiva de Max Weber, supone que el objetivo de la sociología es la comprensión de la acción social; es decir, el sentido o significado que los actores otorgan a sus acciones, a su vida misma.

El método fenomenológico suprime lo que no es en sí un fenómeno, esto es, existe una constante búsqueda de lo significativo de las situaciones de la vida consciente en las que, de manera cotidiana, se manifiestan los individuos y las cuales están socialmente condicionadas. La fenomenología tiene entre sus propósitos dar una explicación del conocimiento considerándolo como un hecho, de manera social.

El estudio de las cosas triviales de la vida cotidiana, es el tema de estudio de la fenomenología, entendiéndose este mundo cotidiano como un mundo compartido con otros, en donde el hombre, siendo un elemento activo, crea su propia sociedad.

Esta corriente se esfuerza en:

"rescatar el sujeto, la conciencia y la intencionalidad para la ciencia social, preocupándose de cómo es posible la comunicación y el entendimiento mutuo, y de cómo las acciones son significativas para quienes las emprenden"¹¹.

Así, se rechaza el punto de partida consistente en considerar al mundo como algo dado, lo que sí se concibe como algo dado es la intersubjetividad, por ello se percibe una concepción del hombre como constructor de un mundo cognitivo interpretativo compartido con otros hombres.

La orientación fenomenológica de Schutz significa, por una parte, reconocer el proceso interno (de manera específica los estratos profundos de la conciencia), que se da en los individuos para la atribución y comprensión de significados; y por otra, la concepción de la estructura social como resultado de la actividad de los

sujetos y de las interpretaciones que formulan. En otras palabras, la estructura social no se concibe como estática, inflexible, necesaria y objetiva, en la que los individuos se ven condicionados a reaccionar en forma mecánica; por el contrario, se exalta la autonomía del individuo como elemento activo del sistema social. Esto significa una concepción del humano como constructor de un mundo cognitivo-interpretativo compartido con otras personas, en contraposición a su concepción como productor y transformador del medio por la vía del trabajo. Schutz reconoce la influencia de variables económicas y de poder, pero básicamente su centro de interés es la interacción pautada por significados e interpretaciones compartidas.

Otro representante de esta corriente fue George Simmel, contemporáneo de Schutz, quien enfocó su estudio a lo relacionado con los hechos sociales en general; para Simmel "la sociología pura" o "formal" consistía en el estudio de las formas de "asociación", los procesos por sus interacciones de unos con otros"¹², es decir, analiza las diversas formas de tratos mutuos que tiene la gente. Su imagen de la sociedad era la de millones de personas que en forma simultánea interactuaban a diario, y al hacerlo, establecían entre ellos patrones pequeños de relaciones integradas en patrones más grandes, para al final formar la "sociedad".

El conjunto de reflexiones de Schutz y Simmel, para el tratamiento de los fenómenos sociales, fueron punto de partida para después, hacia fines de los años sesentas, ser retomadas por Berger y Luckman en su obra *La construcción social de la realidad* (1966), aunque incorporan también influencias de Kant, Hegel, Marx, Durkheim, Weber, y G. H. Mead.

Su principal tema de interés es la relación dialéctica entre individuo y sociedad. El punto de partida de este proceso dialéctico lo constituye:

"la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí"¹³.

Su tesis básica es que los mundos donde habitan las personas están (dentro de los límites del ambiente natural y de la biología del hombre) construidos socialmente; por lo tanto, la realidad es percibida y experimentada en formas social y diferencial, situada en la sociedad.

Sus argumentos repercutieron de manera favorable en la sociología, pues la sociología dominante consideraba al mundo como objetivo e independiente de los seres humanos que habitaban en él. Luego, surgió una nueva perspectiva de análisis sociológico: la etnometodología.

Etnometodología

De las tres perspectivas analíticas de la investigación social y educativa tratadas en esta sección, la etnometodología es la más reciente. Aunque muchas de las ideas en las cuales se basa tienen una larga historia en la sociología; su existencia es reconocida como tal, a partir de la publicación *Estudios en Etnometodología* de Harold Garfinkel (1967). Aunque aquellos que se adhirieron a esta corriente de

pensamiento no fueron muchos, sus planteamientos impactaron mucho a los estudios sociológicos.

En apariencia, las preocupaciones de la etnometodología son, en un sentido general, similares a las del interaccionismo simbólico y de la fenomenología social. A unas, como a las otras, les interesa al estudio de la interacción social de carácter interpersonal. Aprecian a esta forma de relación como una actividad de significados generados entre las personas, que significa un trabajo mutuo de interpretación.

En términos específicos, sin embargo, la etnometodología postula "el mundo social se apoya en un conjunto de reglas y elementos que son tácitamente compartidos y que constituyen, a través de la interacción, el fundamento de todo lo demás". Este conjunto de reglas y elementos cognitivos que son interiorizados por los sujetos, pero de lo que ellos no tienen conciencia, regulan el sentido y la razón de ser de sus vidas. La etnometodología intenta rescatar estas normas o reglas.

Garfinkel fue invitado a participar en un estudio de las conversaciones grabadas de una sala de jurados con el fin de examinar la forma en que estas personas procedían en sus deliberaciones. De ahí prosiguió a utilizar el término **etnometodología** para denominar a la metodología que los jurados utilizaban en el proceso de deliberación y de toma de decisiones tras las audiencias del juicio. Trasladando esta experiencia y su análisis a la disciplina sociológica se ha convertido en la manera de considerar, formalmente a la metodología que utiliza la gente común y ordinaria en la vida cotidiana, cuando razona acerca de la sociedad y sus obras, en las que ellas mismas participan.

Garfinkel ha revalorizado en su obra los métodos cualitativos o naturalistas para el estudio de la sociedad; y valiéndose de técnicas como la entrevista no estructurada o la observación participante, ha centrado su atención en la vida cotidiana y en el ejercicio del sentido común. Ha centrado su interés en las interacciones a un nivel de relaciones restringidas (micronivel) más que en las estructuras sociales más amplias (análisis macroestructural); proponiendo demostraciones prácticas y realizando gran cantidad de investigaciones y análisis empíricos.

Otros exponentes importantes del enfoque etnometodológico dignos de mención son Aaron Cicourel, cuyo trabajo ha puesto en tela de juicio al valor de las estadísticas oficiales como guía de la investigación sociológica, y Sacks, Schegloff y Jefferson, quienes desarrollaron el análisis conversacional, que se centra en los métodos o procedimientos mediante los cuales los miembros de una sociedad conducen sus asuntos interaccionales de forma ordinaria. Estos estudios han influenciado, en forma considerable, a disciplinas afines como la psicología social, la lingüística y la sociología del conocimiento, desarrollándose una amplia literatura cuyos resultados son de gran alcance en el desenvolvimiento de esas disciplinas.

A manera de síntesis, presenta el cuadro No. 1, donde se incluyen las corrientes y autores más representativos de la sociología interpretativa, así como su surgimiento en términos cronológicos:

SOCIOLOGÍA INTERPRETATIVA		
	Interaccionismo Simbólico	Fenomenología Social
1870-1900	Pragmatistas norteamericanos Peirce, James	Dilthey
1900-1930	Dewey Cooley Thomas Mead	Husserl
1930-1960	Blumer	Schutz Simmel
1960-	Goffman	Berger y Luckman

ETNOMETODOLOGÍA

Garfinkel
Cicourel
Sacks

Cuadro No. 1

IV La Nueva Sociología de la Educación

INTRODUCCIÓN

En este capítulo brindaremos un panorama general de los planteamientos más sobresalientes de la Nueva Sociología de la Educación, corriente originaria de Inglaterra, que destacó por aplicar una metodología cualitativa basada en los postulados de la etnografía y la sociología interpretativa, a la problemática educativa. Entre tales planteamientos destaca el énfasis en el **estudio de la vida diaria** y la **interpretación** que de las situaciones hace el propio actor, con lo cual, el orden social y la situación educativa son concebidas antes que como hechos dados, como productos de las interacciones entre los sujetos.

El **currículum**, en este orden de ideas, es la expresión de un **conocimiento socialmente organizado**, pues las nociones de verdad y objetividad son productos sociales, quedando así de manifiesto el origen social y la relatividad del conocimiento; en consecuencia, el currículum, no es un conocimiento, de manera inherente, superior.

1. Surgimiento

Así como en la sociología se plantearon formas de investigación alternativas a la corriente "tradicional" para comprender y explicar la vida social; en el campo educativo, hacia finales de la década de los sesentas y principios del decenio de los setentas, surgió en Inglaterra¹⁴ un movimiento denominado la Nueva Sociología de la Educación, para distinguirse de la "vieja" sociología.

Surgió como reacción a las corrientes imperantes de investigación en la educación, las cuales trataban los problemas educativos, de manera preferente desde una óptica cuantitativa, experimental o macroestructural. Estas corrientes estaban enmarcadas, en forma fundamental, en la tradición empirista, positivista o funcionalista; entre sus postulados enfatizaban el método científico "neutral" y las mediciones estadísticas, sosteniendo que los tipos de explicación y descripción de las ciencias sociales no eran diferentes a los de las ciencias naturales. Revise las características que señalamos en el capítulo III, con mayor detalle.

Asimismo, ante el malogro claro de las reformas educativas estructurales dirigidas a reducir el fracaso y las desigualdades escolares en Gran Bretaña, se presenta este nuevo enfoque como base para la elaboración de políticas educativas tendientes a enfrentar esas situaciones, para ello se atienden los problemas internos de la escuela más que las cuestiones asociadas con la organización macro-estructural del sistema educativo en su conjunto.

Los temas que dominaban al paradigma normativo pasan ahora a un segundo plano, y los problemas definidos a un micronivel como las categorías referidas a cuestiones curriculares y pedagógicas, que se ejercen a nivel de la dirección y los maestros de la escuela, junto con la interacción maestro-alumno y, sobre todo, la sociología del *currículum* (el contenido real y oculto de la enseñanza), se convierten en las preocupaciones dominantes de investigación de esta nueva corriente.

La nueva sociología surgió, en el seno del Instituto de Educación de Londres, el cual define como sus objetivos fundamentales:

"La formación de profesores, el impulsar y aplicar planes de estudios (*currículum*) y el análisis de la metodología pedagógica: el *ser* y el *deber ser* de la transmisión de los conocimientos"¹⁵.

La investigación sociológica del Instituto estaba a cargo de Basil Bernstein, quien realizaba estudios sobre los códigos sociolingüísticos de distintas clases sociales y su vinculación con la educación, y que desempeñó una función crucial para estimular el surgimiento de este nuevo enfoque. Las instituciones de formación de profesores y la Universidad Abierta (Open University) inglesa se convirtieron en mecanismos para la difusión de esta perspectiva de trabajo socioeducativo.

2. Principales influencias

Los nuevos planteamiento de la sociología de la educación retomaron los principios de la sociología interpretativa(interaccionismo simbólico, fenomenología social e interaccionismo), incorporaron las ideas de la sociología del conocimiento (Mannheim) y se apoyaron en los métodos de la aproximación etnográfica. Tal y como se revisó, todas estas perspectivas de análisis enfatizan el estudio de la vida diaria y, las interpretaciones y definiciones de la situación experimentadas por el propio actor; el orden social es visto como un logro de actores mediante su interacción y, la vida social es considerada como un proceso y no como un hecho. Para realizar las tareas planteadas por esta corriente resalta el uso de la observación directa de los acontecimientos. Según lo plantea Ana María Brígido:

"El interés por el análisis microsocia y la idea de 'definición de la situación'... son los resultados más claros de la influencia del interaccionismo sobre el nuevo enfoque... La importancia asignada por el interaccionismo a la influencia del proceso de interacción en el desarrollo de la personalidad y en la socialización del individuo, es rescatada... Lo mismo puede decirse de la concepción que sostiene dicha corriente respecto a la reciprocidad de los roles. Así, el rol del maestro carece de significado sin su recíproco, el del alumno. Sin embargo, tanto los roles como sus correspondientes expectativas, se caracterizan por cierto grado de flexibilidad, por lo cual no son totalmente predecibles. Hay un conjunto de conductas posibles que pueden ajustarse a las expectativas de un rol particular. Como la conducta humana es interpretativa, las respuestas individuales no son mecánicas ni fijas, sino que dependen de cómo uno 'defina la situación'"¹⁶.

Además, con respecto a la influencia ejercida por la fenomenología social, la misma autora señala que:

"...la nueva sociología de la educación define los elementos de la vida escolar de una manera totalmente diferente a la tradicional. El aprendizaje, por ejemplo, es concebido como el producto de 'negociaciones' sobre significados, que se producen entre maestros y alumnos. Por lo tanto, el aprendizaje cognitivo implica, no la adquisición de competencia o racionalidad en un sentido objetivo, sino la de un conjunto de reglas y procedimientos para interpretar el mundo. Las escuelas, extrañamente, son lugares donde los maestros, gracias a su poder institucional, intentan imponer definiciones particulares de conocimiento a sus alumnos, ya que entienden que el conocimiento de sentido común que posee cada estudiante es 'irrelevante' para el auténtico aprendizaje. Los fenomenólogos rechazan el supuesto de que el conocimiento escolar es intrínsecamente superior o más racional que el conocimiento de sentido común: es meramente diferente, dicen, y tiene más prestigio. El *currículum*, por su parte, es uno de los mecanismos a través de los cuales el conocimiento es 'socialmente distribuido'. En fin, materias, disciplinas y programas no son conjuntos o esferas de significados que forman la base de las comprensiones intersubjetivas del mundo de los educadores"¹⁷.

Referente a la influencia de la etnometodología, expone que una noción fundamental adoptada por la nueva sociología es:

"La importancia asignada al lenguaje, concebido como un objeto interaccional, sobre el que influyen no solo los condicionamientos semánticos y sintácticos, sino también las propiedades de la interacción entre el que habla y el que escucha. Las reglas y las prácticas mediante las cuales los individuos dan cuenta de la realidad son de interés fundamental. Los métodos usados por los miembros de un grupo en una situación para comprender (interpretar) la interacción, tomar decisiones y explicar la acción, son los medios por los cuales ellos establecen patrones de conducta racional en los encuentros sociales.

La influencia más clara de la etnometodología sobre la nueva sociología de la educación se advierte en el rechazo de los supuestos métodos de la sociología tradicional, ya mencionados. En lo que respecta a la educación esto se pone de manifiesto, sobre todo, en su tratamiento del problema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Para ellos, la situación de evaluación es un fenómeno socialmente construido, en el cual interesa la interacción entre el que evalúa y el que es evaluado. Nada se considera como dado: ni los conceptos y procedimientos del primero, ni la comprensión lingüística y los niveles de rendimiento del segundo. Se trata de descubrir los supuestos implícitos en todas esas conductas"¹⁸.

En cuanto a las formas de trabajo, para explorar los significados que surgen de las diversas situaciones escolares, era necesario llevar a cabo estudios de casos muy detallados, por esto la nueva sociología retomó de la etnografía y de la sociología interpretativa, de manera principal, las técnicas y estrategias de trabajo de campo, como la observación participante, las entrevistas en profundidad y las descripciones detalladas y completas

3. Representantes

La nueva sociología se dio a conocer en 1971, con la publicación del libro *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, editado por Michael Young, quien era profesor en el Instituto de Educación de Londres y trabajaba en la Open University. El trabajo de este autor titulado "Una aproximación al estudio del *currículum* como conocimiento socialmente organizado"¹⁹ enfoca, tal como su título lo indica, el punto de problematización sobre el *currículum* como conocimiento socialmente organizado. Las escuelas, sostiene Young, no sólo involucran a la gente que pasa por ellas, sino también procesan conocimientos. El conocimiento y el *currículum* académico, son invenciones que deben ser sometidas al cuestionamiento, a la duda, a la pregunta, a la investigación. Si la educación es una selección y organización del conocimiento disponible en una época, que significa por ello, elecciones conscientes e inconscientes, de los maestros, los administradores y hasta los políticos, es tarea de la sociología de la educación relacionar los principios de selección y organización del *currículum* con los marcos institucionales e interaccionales del salón de clase, de la escuela y la estructura social en general.

En el mismo libro editado por Young, Nell Keddie presenta un estudio empírico llamado "El conocimiento en el aula"²⁰ donde se plantea el problema de la estratificación y la accesibilidad del conocimiento. Keddie examina la manera como los maestros determinan la distribución del conocimiento al permitir, queriéndolo o no, su acceso a ciertos alumnos y limitarlo a otros. Analiza lo que los maestros conocen o saben de sus alumnos, por ejemplo, a qué grupo de habilidad o capacidad pertenecen y cómo se relaciona este conocimiento con la organización del *currículum* en el aula, es decir qué enseñan y cómo lo hacen. Utilizando formas de investigación como observación participantes, las grabaciones, los cuestionarios y las entrevistas, Keddie realizó su estudio en una escuela secundaria mixta, en lo social heterogénea y donde se dividía a los alumnos, a partir del cuarto grado, en grupos jerárquicos de acuerdo con su capacidad: A, B, o C.

El estudio de caso de Keddie intentaba mostrar las diferencias entre lo que los maestros piensan como "educadores" y cómo operan en forma concreta como "maestros" en el aula. Como educadores, rechazaban de manera abstracta la idea de que la inteligencia estaba determinada por la herencia, y consideraban la motivación en el proceso de enseñanza como un factor importante para el aprendizaje. Estaban así en desacuerdo con la idea de que era necesario dividir a los alumnos según su capacidad o habilidad y de que hubiera que enseñarse un *currículum* diferenciado, pues esto conducía a fijar desde temprano las expectativas del maestro respecto a sus alumnos, además de reforzar las diferencias sociales y dividir en realidad a los individuos en la clase.

Sin embargo, en la práctica, se observó que los maestros organizan en forma efectiva sus actividades alrededor de valores que, como educadores, ellos negarían. Se desarrolla de esta manera, en el espacio concreto del aula, un *currículum* diferenciado para los distintos grupos, mediante una distribución desigual del conocimiento a los estudiantes con base en distintos orígenes sociales.

Keddie también consideraba la organización social del conocimiento del *currículum* y sugería que su alejamiento de la vida diaria podría ser un elemento importante en su legitimación del conocimiento académico en la escuela. Sostenía que la escuela hace un uso del conocimiento consistente en establecer cómo las asignaturas representan la manera como se conoce el mundo de forma "experta" y no por "sentido común". Esto se deriva de la visión tradicional del conocimiento predominante, la cual sostiene que el conocimiento válido es teórico, verbal, abstracto, y sus cualidades son lo absoluto y lo objetivo. Keddie argumentaba que la verdad y la objetividad son en cambio productos sociales, por ello es necesario enfatizar el origen social y la relatividad del conocimiento. En consecuencia, el conocimiento transmitido en la escuela no es de manera alguna absoluto sino relativo, y el *currículum* académico, por su parte, no debe tomarse como inherentemente superior, sino reconocerlo como una construcción humana y expresión de una organización social específica.

Bajo líneas similares de trabajo se identifican algunos otros exponentes de la nueva sociología de la educación: Geoffrey Esland (*Enseñanza y aprendizaje como organización del conocimiento*, 1972); D. Hargreaves (*Las relaciones*

interpersonales y la educación, 1972); Sara Delamont (*Interacción en el salón de clase*, 1976); y John Eggleston (*La sociología del currículum escolar*, 1977).

4. Críticas y reorientaciones

Las dificultades para legitimar, en el campo de la investigación educativa, al enfoque de la nueva sociología de la educación fueron muy grandes. Trottier²¹ señala que en la primera fase de este movimiento (1967-1976) las principales críticas que se le hicieron giraban en torno a:

- La no conciliación verdadera entre la perspectiva de control social y la fenomenológica, es decir, las perspectivas macro y micro.
- Que los "nuevos" sociólogos se dedicaron más a definir las orientaciones teóricas que a desarrollar investigaciones empíricas que permitieran verificar o demostrar la pertinencia de las mismas.
- Su rechazo rotundo de los métodos cuantitativos en favor de los cualitativos.
- No haber trabajado en forma suficiente en una perspectiva de corte histórico.
- Defender demasiado sus tesis relativistas, sobre todo en relación a la cuestión de la naturaleza, organización y selección de los conocimientos.
- Su concepción de cambio educativo, asociada a un gran optimismo de su alcance e ingenuidad sobre su aplicación.

Todas estas críticas fueron reconocidas por muchos de los "nuevos" sociólogos de la educación, lo que provocó el paso de este movimiento a una segunda fase de su desenvolvimiento, ésta se ubica a partir de 1976. Con el trabajo desarrollado por los teóricos de la reproducción partiendo de la obra de Alghusser, (entre ellos destacan Bowles y Gintis, en Estados Unidos; Bourdieu, y Baudelot y Establet, en Francia) y de sus desarrollos, esta etapa se ha orientado a la constitución de una sociología definida como más crítica. Se considera a la investigación en el campo de la educación, y específicamente aquella vinculada con el currículum, como un acto intelectual político.

Se retoman los planteamientos de la teoría de la resistencia (planteada por Anyon, Giroux). Ésta postula que la escuela no participa sin contradicciones en el proceso de reproducción cultural, sino que el proceso de escolarización está, básicamente lleno de tensiones, contradicciones y conflictos que crean resistencia por parte de los alumnos y de los profesores.

Se incorporan también los conceptos de Gramsci sobre la hegemonía y el Estado, la perspectiva hermenéutica (propuesta por Gadamer, Ricoeur), el psicoanálisis, el análisis sociolingüístico y la teoría crítica (Habermas), dando una nueva reorientación a esta corriente de pensamiento y una tentativa de integración de nuevas perspectivas de análisis.

Con este desarrollo, a la nueva sociología de la educación o etnografía educativa se incorporan otros investigadores como Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren, entre otros; quienes no sólo se centran en el

análisis de las experiencias subjetivas del estudiante y del profesor, sino que incluyen en sus estudios a los determinantes económicos y políticos de la experiencia escolar, enfatizando en el análisis, las relaciones de poder.

V

El Método y las Técnicas en la Investigación Interpretativa Etnográfica

INTRODUCCIÓN

En esta sección presentaremos las fases iniciales de la investigación etnográfica, revisando aspectos relacionados con la selección de la localidad y el acceso al escenario donde se realizará el trabajo de campo. Describiremos las técnicas de recolección de datos con más frecuencia utilizadas por los investigadores etnográficos: **la observación participante y la entrevista**. Asimismo, trataremos en este capítulo algunas estrategias sobre el análisis y la interpretación de los datos.

Los investigadores adeptos a la tradición interpretativa etnográfica consideran insuficientes los métodos y técnicas de la tradición dominante de la investigación educativa (de carácter empírico, cuantitativo, experimental, macroestructural), para registrar y comprender los aspectos subjetivos e interpretativos de la vida social, y en particular, de los fenómenos educativos.

Por esta razón han recurrido también a estrategias distintas, más cualitativas utilizando, en forma principal, técnicas como la observación participante y las entrevistas abiertas, y a profundidad.

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y los procedimientos de los investigadores están determinados *a priori*, el diseño de la investigación etnográfica permanece flexible, tanto antes como durante el proceso de recolección y de análisis de los datos.

En una investigación social y educativa de corte convencional, la secuencia seguida en general es la siguiente:

1. Selección del problema. El investigador empieza revisando la literatura teórica relevante para descubrir una área que parece interesante y necesita investigarse.
2. Formulación de hipótesis. Se formula de manera que pueda probarse. Representa un refinamiento mayor del problema y funciona para guiar al investigador en la recolección de los datos.
3. Recolección de datos. Es en esta etapa de la secuencia donde en realidad comienza la fase de la investigación o de recolección de datos. De manera normal se han seleccionado ya uno o más métodos de investigación para recolectar los datos necesarios.

4. **Análisis de los datos.** Sólo hasta después de haber recolectado los datos, el investigador comienza a analizarlos. El análisis siempre se hace con respecto al problema general y a las hipótesis específicas. En la investigación social y educativa, el investigador no cambia las hipótesis o el problema bajo consideración mientras recolecta los datos, pues esto contaminaría a los resultados.
5. **Informe de los resultados.** Es la fase final del estudio y se realiza una vez que se han completado las otras.

La etnografía difiere de esta secuencia en varias maneras. La más importante es que en lugar de definir etapas tan cerradas, la investigación etnográfica requiere una retroalimentación constante de una etapa a la otra. Tal como lo expresa Rockwell:

"El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone"²².

De acuerdo a Spradley²³, aunque en la investigación etnográfica se pueden identificar cinco etapas, todas deben realizarse de manera simultánea. Esta son:

1. **Selección del problema.** Se puede decir que toda etnografía comienza con el mismo problema general: ¿Cuáles son los significados culturales que utiliza la gente para organizar su comportamiento e interpretar su experiencia?
2. **Recolección de datos.** Esta fase comienza antes de que se hayan formulado las hipótesis (a menos que hayan sido generadas por una investigación etnográfica previa en ese escenario).
3. **Análisis de los datos.** Después de un breve tiempo de haber recolectado los datos, comienza el análisis. Consiste en revisar las notas de campo para buscar símbolos culturales (de manera general codificados en términos "nativos") y relaciones entre esos símbolos.
4. **Formulación de hipótesis etnográficas.** Las hipótesis van surgiendo de la cultura estudiada. Son hipótesis etnográficas que deben formularse después de haber recolectado los datos iniciales. Las hipótesis proponen relaciones con el fin de ser probadas revisando lo que los informantes conocen. Antes de ir a otra fase de la investigación, el etnógrafo debe regresar y recolectar más datos, analizarlos, formular nuevas hipótesis, y después repetir una y otra vez estas etapas.
5. **Informe de la etnografía.** Aunque el informe de la descripción cultural se da hacia el final de la investigación, puede muy bien estimular la formulación de nuevas hipótesis y enviar al investigador a realizar más trabajo de campo. El escribir el informe es, en cierto sentido, un proceso refinado de análisis.

Todo lo anterior no significa que la indagación etnográfica no constituye un proceso sistemático de investigación; sí lo es, al igual que los estudios de corte cuantitativo. Los investigadores etnográficos planean, de manera metódica, las formas de datos que habrán de recopilar, los contextos donde captarán sus datos, la validación de los mismos y la localización de los participantes con los que sostendrán las interacciones.

1. El comienzo de la investigación

Ninguna investigación, independientemente del paradigma que la guíe, puede ser conducida en ausencia de un problema, de una interrogante o de un interés en particular. Conforme a los fines y las cuestiones que el investigador formula, debe proceder a la selección de la localidad en donde realizará el estudio. La decisión tomada es crucial. Como lo expresa Rockwell:

"La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que merece mucha deliberación. Si bien no se pretende tener una "muestra" de casos, en sentido estadístico, es sumamente importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación. El trabajo dentro de la localidad se realiza en una serie de situaciones, que deben tener algún grado de representatividad respecto a los procesos que se intentan conocer"²⁴.

Por lo tanto, la selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno, utilizando para ello criterios teóricos o conceptuales, basándose en las características empíricas del fenómeno o de la población y guiándose por otras consideraciones relevantes.

Una vez seleccionada la localidad, el investigador se enfrenta al problema de acceder a ella. Debe decidir con quién establecer contacto, cómo hacerlo y cómo mantener esa relación.

2. La recopilación de los datos

La Observación Participante

La observación participante es una de las herramientas metodológicas más importantes en el proceso de recolección de datos de la etnografía (desde Malinowski se puede apreciar su relevancia). Esta observación implica la interacción del investigador con el objeto de estudio, la cual se vuelve única en cada caso.

Mediante esta técnica, el investigador "participa" en la localidad que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, pasando todo el tiempo posible con los individuos estudiados y viviendo del mismo modo que ellos;

pretende convertirse en uno más, analizando también sus propias reacciones, intenciones y motivos.

El observador toma nota de todo lo ocurrido; pregunta a unos y otros; trata de introducirse en todos los rincones; se pone en el papel de los demás; intenta comprender y explicar toda la situación desde el punto de vista de los miembros del grupo. Al participar, el ambiente que observa influye en el propio investigador, al mismo tiempo que el investigador actúa sobre el ambiente. Sin embargo, el observador debe estar alerta para mantener un cierto "distanciamiento", pues podría correr el peligro de convertirse en un "nativo".

De acuerdo al planteamiento de Judith Goetz y Margaret LeCompte²⁵, los observadores participantes requieren de largas estancias en el campo (suelen durar entre 6 meses y 3 años) para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo incluido en sus registros y lo que dejan fuera de ellos; además, con las estancias prolongadas se reducen los efectos que el mismo investigador provoca en la localidad.

Según las autoras mencionadas, lo que debe observarse y registrarse depende de varios factores:

"El tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la informa, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como de la relación entre todos ellos"²⁶.

Con el fin de orientar al investigador neófito sobre qué mirar y qué escuchar, Goetz y LeCompte ofrecen una síntesis elaborada a partir de las redes de observación utilizadas de manera habitual por los antropólogos y los sociólogos de campo. Aunque ningún etnógrafo abarca todas estas cuestiones en cada estudio, el esquema indica las áreas principales de interés en torno a las cuales se organiza la observación. La síntesis²⁷ puede serle de gran utilidad en el futuro y por eso se reproduce a continuación:

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
 - a) ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?
 - b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué *status* y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?

- c) ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?
3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnología crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas, y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
 4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?
 5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos esos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?
 6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

A continuación se presenta un extracto de una narración realizada por Judith Goetz, en un estudio etnográfico de una clase de tercer grado del Medio Oeste, de los Estados Unidos, y donde aparecen muchas de las cuestiones indicadas en el esquema anterior²⁸.

"Es una mañana de principios de primavera. Los niños entran lentamente en la clase, solos o en pequeños grupos. La Srta. Berelson permanece sentada en su mesa, saludando a los alumnos cuando entran y examinando con interés los pequeños objetos que algunos han traído de sus casas. Debby y Joan están sentadas en dos pupitres adosados dialogando en voz baja. Ron está sentado solo jugando con sus lápices y dirigiendo una mirada ocasional al abigarrado grupo de niños que se agolpa alrededor de la mesa de la profesora. Mary deambula sin rumbo fijo examinando los

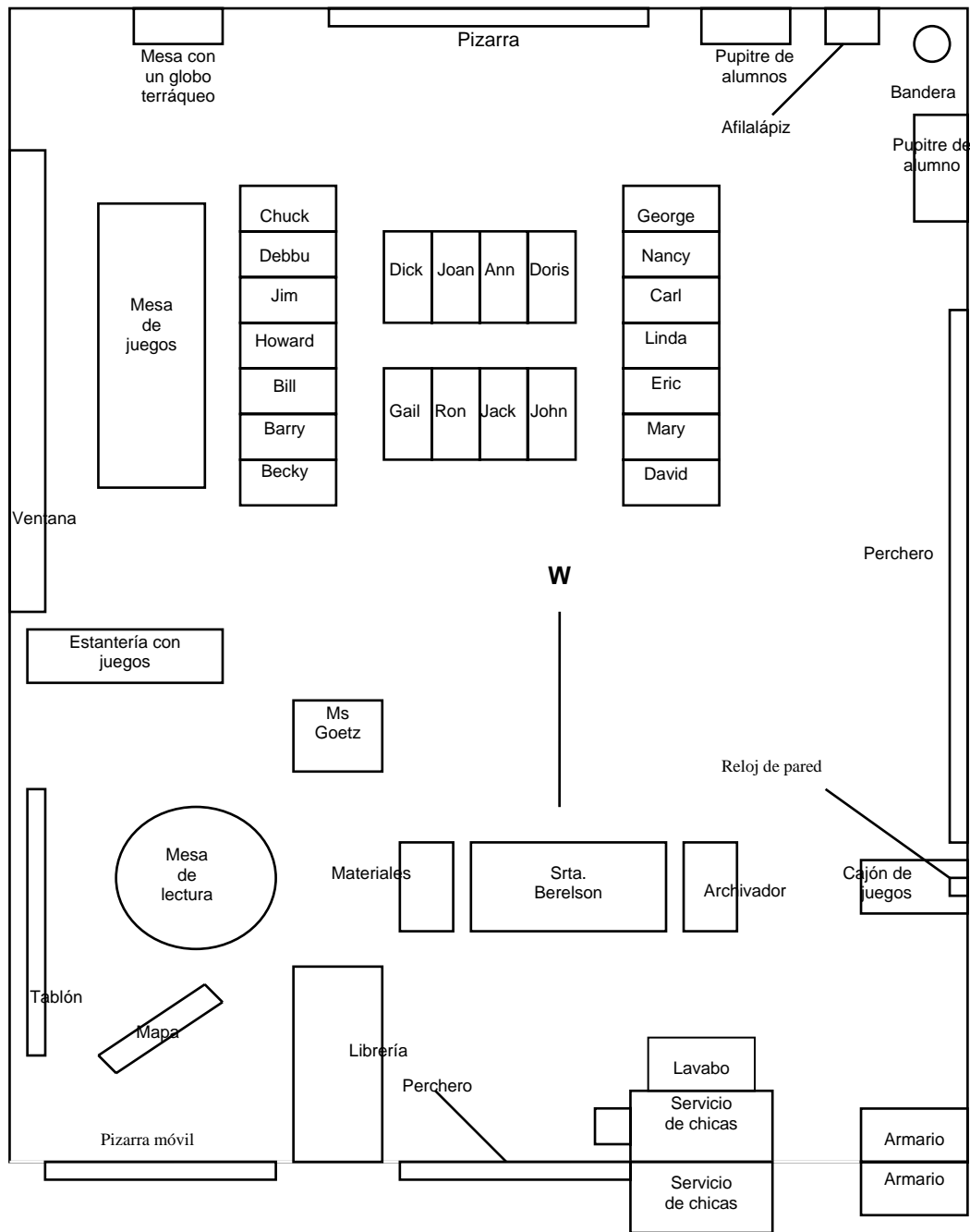
carteles y tablonas, algunos de cuyos contenidos han sido renovados ayer mismo. Un gran trébol verde cuelga de la pared al lado de la puerta recordando la proximidad de la fiesta de San Patricio. Mary se detiene un momento ante el lavabo para inspeccionar cuatro nuevos carteles que muestran varias constelaciones. Junto a ellos, bajo el reloj, cuelga una pequeña carta astronómica que ofrece información sobre los planetas y un sistema solar construido con papel que representa sus tamaños y distancias relativas.

Las redacciones de los alumnos con dibujos de personajes, escritas con ocasión de su asistencia al circo la semana pasada, no interesan aparentemente a Mary, quien pasa de largo y mira hacia el otro lado del tablón de anuncios, "Los niños de Norteamérica". Las instrucciones invitan a los alumnos a que emparejen las descripciones de niños de varios países del hemisferio occidental con sus dibujos correspondientes, situados sobre un gran mapa.

Becky, que ha estado hojeando un libro sobre los planetas de la estantería se acerca a mí y se inclina sobre mi mesa: "Mi vecino miró por... una cosa por la que se mira... a las estrellas, y eran todas rojas y verdes y azules. Me gustaría poder mirar por ella también".

8:55 de la mañana: Se escucha un timbre suave, similar al de los hospitales: audible, pero no agresivo. Se produce un frenesí de actividad mientras Doris se va hacia el principio del aula. "Niños, por favor, orden... ¿Nancy?", Nancy corre a su pupitre y se sienta. Doris se vuelve a la bandera, que cuelga de un mástil en un rincón. Todos nos levantamos mirando hacia ella. Doris: "¿Preparados? Vamos". Recitamos el juramento de fidelidad con la mano colocada respetuosamente sobre el corazón. Esta mañana Doris ha elegido "*America, the Beautiful*", que todos cantamos.

Cuando Doris vuelve a su pupitre, la Srta. Berelson le da las gracias como es costumbre y comenta: "Hace mucho que no cantábamos esta canción". Mientras rellena la lista de asistencia, pregunta: "¿Quién falta hoy?". Los niños buscan con la mirada los asientos vacíos y alguien grita, "Ann".



**Clase de tercer grado
FIGURA No. 1**

A continuación: "¿Quién se va a quedar hoy a comer?". Se levantan unos 15; la Srta. Berelson indica a un niño que los cuente y obtiene el número exacto.

Tras colocar la frase del día en el exterior de la puerta, se vuelve hacia los alumnos: "Ya tengo la ficha del trabajo de Carl y la de Ron. Barry, ¿has hecho el tuyo? Te está llevando mucho tiempo. Procura acordarte". Mira a su mesa, "A propósito, el profesor de lectura está enfermo hoy, así que no habrá grupo especial". Enseña a los niños dos libros nuevos que ha traído.

David grita, "¿Nos los va a leer?".

La profesora, sonriendo: "No, podéis leerlos vosotros mismos".

Carl, repentinamente: "Srta. Berelson, ¿cuánto queda de escuela?".

Esto suscita el tema de los *tercios*; queda un tercio de curso hasta las vacaciones de verano. La Srta. Berelson muestra lo que es un *tercio* doblando en tres un trozo de papel y mostrándolo a la clase.

Son poco más de las 9; la profesora recoge algunos materiales de su mesa (en el fondo de la habitación, detrás del área de pupitres) y se va hacia el principio del aula, marcado por una gran pizarra empotrada que generalmente es el punto en el que convergen las miradas de todos. "Empecemos con las tareas. He visto vuestras redacciones de ayer y parecen muy buenas. Pero me he dado cuenta de que algunos os habéis emocionado tanto con vuestras ideas que cometisteis varios errores. Así que os las voy a devolver para que hagáis una corrección de pruebas. ¿Qué es una corrección de pruebas?".

La Srta. Berelson mira por la habitación. Barry está sentado ligeramente hacia atrás, intentando construir una torre con lápices que une insertando la punta de uno con la goma del siguiente. "Barry, es mejor que dejes eso ahora".

Joan levanta la mano y recibe un gesto de asentimiento de la profesora: "Uno lo lee otra vez y ve qué ha puesto mal".

"Perfecto. Corregid vuestros trabajos y encontrad los errores antes de que yo lo haga. Después, leédselos a otra persona para que os los revise". Entrega las redacciones sobre animales de ayer a Nancy para que las pase a los demás, y se fija otra vez en Barry: "¡Barry, es la última vez que te lo digo antes de quedarme con ellos!".

Coge el manual de ortografía y se vuelve al grupo. "¿Qué ocurre en el dibujo de la página 84?". Sigue un debate sobre las consonantes dobles de algunos verbos cuando se les añaden ciertas terminaciones. De repente, se acerca al pupitre de Barry y le quita los lápices que éste había empezado a entrechocar ruidosamente. "Ven a hablar conmigo después de las clases. Ya es la tercera vez que nos molestas".

De vuelta en la pizarra, la Srta. Berelson orienta a los niños con algunos ejercicios prácticos (*bat, set, stop, swim*) y alaba a cada niño que deletrea correctamente la palabra con la terminación *ing*. A continuación, explica

cómo usar los sonidos vocálicos largos y cortos para distinguir entre los verbos que requieren una consonante doble y los que no. "Los deberes para hoy serán hacer las Partes A y B. B es corta y es divertida. Ahora leed las instrucciones". En ese momento, se da cuenta de que Howard no tiene libro de ortografía. "¿Te lo has dejado en casa?". Howard niega con la cabeza y Jim informa voluntariamente que el pupitre de Howard está tan lleno que es imposible encontrar el libro. La Srta. Berelson (riéndose): "Hoy limpiaremos todos los pupitres. Howard, coge otro del armario".

Vuelve a los deberes de ortografía y lee las instrucciones junto con los niños. Tras ofrecer varias explicaciones diferentes de la Parte A, durante las cuales unos pocos niños siguen expresando su confusión, la Srta. Berelson intenta una aclaración más e indica que quienes no entiendan el primer ejercicio no lo hagan.

Las tareas están apuntadas en la pizarra: "Corrección de pruebas, ortografía A y B, y caligrafía 16".

Srta. Berelson: "El número 16 es difícil. Las 'W' son de las letras más difíciles de escribir para que queden bonitas. Bill, enséñanos cómo haces una 'W'". La profesora pone ejemplos correctos e incorrectos en la pizarra.

Carl grita: "¿Qué es eso encima... [inaudible]?". La Srta. Berelson se acerca a él y le dice algo en voz baja. El niño se va hacia el fondo de la clase y se sienta en la mesa de lectura. Durante los actos con la bandera utilizó el lavabo y el cuarto de baño varias veces y ha sido de los que manifestaron una frustración creciente con las explicaciones de la tarea de ortografía.

Nancy comienza a repartir las redacciones de animales de ayer. La Srta. Berelson recoge los materiales y se acerca a Carl.

"Quiero que sepas que estoy muy preocupada con tu trabajo. He estado revisando tu libro de lectura esta mañana. Ya está otra vez con tus viejas costumbres."

Hojea el libro a su lado. "Este estuvo muy bien, y este... pero estos ni siquiera los has terminado".

Carl: "Pero algunas veces estoy muy nervioso... Mi mamá está muy preocupada. Mi abuelo está en el hospital y estamos muy preocupados".

"Carl, me alegro de que me lo hayas dicho. Así podré comprenderte y ayudarte. Tenemos que hacer algo con tu forma de gritar... ¿Quién se queda contigo en casa cuando tus padres van al hospital?"

Contesta [inaudible].

"¿Tú también vas a ver al abuelo?"

Niega con la cabeza.

"¿Te gustaría hacer una tarjeta bonita para él?"

Carl sonrío y planean juntos qué podría hacer.

La profesora concluye: "Quiero que te calmes y pienses antes de gritar. Tómate el trabajo con tranquilidad. Me he dado cuenta de que tú y Jim jugáis juntos y os estáis volviendo cada día más salvajes; tranquilízate. Tú puedes hacer este trabajo".

Regresa a su mesa.

Ahora son las 9:30. Durante la conversación acaecida en el fondo del aula, el resto de los niños se ha estado moviendo de un lado a otro y preparándose para hacer las tareas. Han afilado los lápices y cogido papel de caligrafía del montón que hay en la mesa de materiales. Han utilizado el lavabo y los servicios. Unos pocos niños han trasladado sus libros y materiales para trabajar sobre la moqueta o en las mesas colocadas en las esquinas del aula.

Esta narración recoge los acontecimientos sucedidos en una hora de una mañana de clase. La observación se centró en la actividad general del grupo y en el comportamiento de la profesora. La narración y la figura que la acompaña indican quién estaba presente, parte de lo que ocurrió, dónde y cuándo y las interrelaciones de los elementos. Asimismo, ofrece sugerencias para explicar el funcionamiento del grupo. Mediante síntesis y análisis con otras notas de campo tomadas en el período de noviembre de 1973 a junio de 1974, se pudieron ofrecer respuestas (véase Goetz, 1976b) a muchas de las cuestiones del marco presentado anteriormente.

Para registrar las observaciones, el etnógrafo utiliza las notas, registros o diarios de campo. Las notas de campo, son de manera fundamental, apuntes donde se anota todo lo sucedido a lo largo de la jornada del trabajo de investigación. En las notas se intenta registrar con detalle todo lo que ocurre en la localidad estudiada, así como los sentimientos, interpretaciones y preconceptos del investigador.

Las películas, fotografías y grabaciones pueden servir de ayuda para el registro de los datos y, en algunos casos, son imprescindibles, pero su utilización depende de muchos factores, al mismo tiempo que presenta ventajas y desventajas en su uso²⁹. En la mayor parte de las investigaciones, es el propio investigador la herramienta principal, pues no hay sustituto real para lo que el observador ve, oye y experimenta por sí mismo.

El formato, la estructura y el foco de las notas de campo, varían con el problema y el diseño de la investigación y también dependen del estilo y las destrezas de cada etnógrafo.

La Entrevista

Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos, por eso no sólo observa, también habla, se entrevista con los sujetos.

La entrevista es una conversación con un propósito. Es una estrategia metodológica en donde los entrevistados son tratados como fuentes de información general. Hay varias clases de entrevistas, pero los investigadores etnográficos en general recurren a la entrevista abierta, profunda, no estructurada. Woods (1986) prefiere los términos "conversación" o "discusión" al de entrevista, pues son términos que indican más un proceso abierto, de doble canal, informal y fluido. Ésta puede ser dirigida para obtener nuevos datos, para confirmar los ya registrados, o bien para refinar categorías de análisis. El diseño y la aplicación de la entrevista depende en gran medida del objeto de estudio y de los fines de la investigación.

Las entrevistas no estructuradas suponen, de acuerdo a H. Schwartz y J. Jacobs³⁰:

"...que el entrevistador no conoce anticipadamente qué preguntas resulta adecuado presentar, cómo deben ser redactadas de manera que no resulten intimidatorias ni poco claras, qué preguntas se deben incluir o excluir para enterarse mejor acerca del tema que se estudia, o qué constituye una respuesta (lo que podría ser el rango de respuestas a cualquier pregunta): las respuestas a estos problemas se considera que surgen de las entrevistas mismas, del contexto social en el cual ocurrieron, y del grado de armonía que el entrevistador pueda establecer durante la entrevista".

La entrevista etnográfica rompe con la asimetría de la entrevista clásica, en la que el entrevistador representa su papel de controlador verbal de la situación y pretende conocer a sus sujetos, sin tener que comprometerse él mismo. Al entrevistador, por otra parte, se le pide que: elabore, ilustre, reitere, defina, resuma o confirme los datos y la información que ofrece.

En la entrevista abierta, cuanto menor sea la presión y mayor la tolerancia en la participación, habrá más oportunidades de conseguir una situación natural y recíproca. La meta es conocer las cosas como son, no como se quiere que sean. El entrevistador puede negociar con el entrevistado y ponerse de acuerdo para ver si la entrevista puede ser grabada. La negociación permite al entrevistado tener un sentimiento de poder y una implicación personal en la investigación. Cuando se concierten las entrevistas, es mejor que el entrevistado elija el momento y el lugar. Es conveniente asegurar la confidencialidad y el anonimato, así como explicar los propósitos de la investigación.

El entrevistador debe establecer un buen *rapport* para que el entrevistado se sienta a gusto. Es mejor no hacer preguntas sobre aspectos íntimos o intimidatorios al principio. En algunas ocasiones puede ser útil que el investigador tome actitudes que no son suyas para facilitar la empatía. Sin llegar a ser "nativo" puede "jugar el rol" del entrevistado, por ejemplo utilizar su lenguaje; pero para poder hacer esto, es preciso conocer muy bien el mundo social del entrevistado

antes de la entrevista. Al utilizar esta técnica, también es necesario observar, estar atentos a todo tipo de indicadores que servirán para enfocar otras entrevistas posteriores.

Para registrar las entrevistas, se tienen los mismos recursos que en la observación participante: grabadora y toma de notas. El uso de los mismos, dependerá de las situaciones específicas en las que se encuentre el investigador.

A continuación ejemplificaremos, mediante la transcripción de una entrevista realizada por Goetz³¹ para el mismo estudio etnográfico de una clase de tercer grado del que se obtuvieron las notas de campo presentadas antes. La transcripción ejemplifica el tipo de preguntas que recomiendan los investigadores cualitativos: preguntas sobre experiencias, opiniones y sentimientos; preguntas hipotéticas y preguntas proposicionales. La entrevista viene precedida de una breve exposición de su objeto, así como de la garantía de confidencialidad y de una explicación de las intenciones de la investigación.

"La entrevista fue una de las primeras de una investigación novel y la transcripción revela puntos fuertes y débiles. Fue diseñada como una entrevista no estandarizada. La mayoría de los datos se analizaron cualitativamente, aunque algunas de las preguntas dicotómicas permitían la aplicación de técnicas enumerativas. El objeto principal de la entrevista era explorar los constructos utilizados por los niños en sus conversaciones cotidianas: buenos y malos estudiantes; buenos y malos profesores; enseñar y aprender. Los datos recogidos en la observación participante indicaban que los significados atribuidos por los niños a sus actividades diferían a menudo de los asumidos por su profesora. La transcripción de la entrevista con Nancy, por ejemplo, pone de relieve el valor asignado por la niña a las respuestas correctas, a terminar el trabajo rápidamente y a la autoexpresión, lo que a veces es congruente, pero otras no, con los objetivos de los profesores. Las preguntas sociométricas que aparecen en mitad de la transcripción se introdujeron en el guión, en cierto modo incoherentemente, porque el director de la escuela había pedido que todos los datos sociométricos necesarios para el estudio se obtuvieran en privado".

GOETZ: Ya sabes que estoy escribiendo un libro sobre los alumnos de tercer grado. El libro es para personas que van a ser profesores y para otros que se interesan por los niños. Tus respuestas a las preguntas que voy a hacerte ayudarán a toda esa gente a entender mejor a los alumnos de tercer grado. Nadie va a oír esta cinta excepto tú y yo. Probablemente, nos llevará unos 20 minutos, pero la Srta. Berelson nos dejará todo el tiempo que necesitemos. ¿Quieres preguntarme algo antes de empezar?

NANCY: [Niega con la cabeza.]

GOETZ: ¿Irirías a la escuela si no tuvieras que hacerlo?

NANCY: Algunas veces iría a la escuela cuando tuviera ganas y otras veces –cuando no, cuando quisiera ir a montar a caballo o algo así– no iría. Pero algunas veces cuando tuviera ganas iría.

GOETZ: ¿Te gusta la escuela?

NANCY: Más o menos, a veces.

GOETZ: ¿Qué cosas te gustan de la escuela?
NANCY: Bueno, a veces me gusta porque tenemos más recreos, o expresión artística o cosas así, y otras, cuando tenemos que ir a música no me gusta porque no me gusta la música.

GOETZ: ¿Qué otras cosas no te gustan de la escuela?
NANCY: Cuando tenemos un montón de trabajo, como cuando hay inglés, y ortografía y caligrafía, todas esas cosas por la mañana y eso. Después tenemos 42 problemas de matemáticas, como una vez.

GOETZ: Si no fueras a la escuela, ¿qué te parece que echarías en falta?
NANCY: Algunas veces –si hubiera leyes y no tuviéramos que ir al colegio y cambiaran las cosas– entonces me perdería expresión artística un día y algo [más] el día siguiente y eso, y ni siquiera sabría que día nos tocaban.

GOETZ: ¿Qué crees que echarías especialmente de menos de la escuela?
NANCY: El trabajo, supongo.
GOETZ: ¿Qué clase de trabajo?
NANCY: [Encogiéndose de hombros.] No sé. Cualquier clase de trabajo. Alguno que hacemos con juegos y algún trabajo en serio.

GOETZ: ¿Y qué te quedarías sin aprender?
NANCY: Si fuéramos justo a empezar a dividir –pero eso ya lo hemos hecho– si empezáramos a aprenderlo un día cuando yo, cuando no fuera a la escuela porque no quisiera ir o algo, entonces no sabría hacerlo al volver, y si ellos fueran egoístas y eso, no me ayudarían. Entonces seguramente me equivocaría en todas las preguntas si hubiera un examen.

GOETZ: ¿Qué otras cosas aprendes en la escuela?
NANCY: Aprendemos dónde se colocan las comas y los apóstrofes y todas esas cosas de inglés, y a deletrear palabras nuevas y a saber lo que significan al deletrearlas y toda clase de cosas.

GOETZ: ¿Y esas cosas son importantes para ti?
NANCY: Sí. Porque –como si te haces mayor y no fuiste a la escuela y tus hijos tuvieran que ir– y si ellos te preguntaran algo, entonces no sabrías contestar, y no podrías decírselo, y entonces probablemente lo harías mal.

GOETZ: ¿Así que dices que, en parte, tú aprendes las cosas para ayudar a tus propios hijos?
NANCY: Sí. Como mi papá, algunas veces él no iba a la escuela. Y mi hermano –él está ahora en noveno grado– cuando le pregunta algo a mi papá, papá no lo sabe, y tampoco mi abuela, porque ellos fueron a una escuela diferente, y mi papá sólo fue hasta sexto grado, creo. Ahí es donde estaba mi tío y [inaudible] mi papá.

GOETZ: ¿Y las cosas que aprendes tienen alguna utilidad para ti ahora?
NANCY: Sí. Hay que aprenderlo porque hay que saber de todo.
GOETZ: ¿Para qué lo usas?
NANCY: Lo uso para aprender.

GOETZ: Hemos hablado de lo que aprendes en la escuela. ¿Qué cosas aprendes en casa?

NANCY: Bueno, en casa aprendo a cocinar y en la escuela no hasta que se está en séptimo grado, hasta que se está en economía doméstica. Aprendes cosas como limpiar la casa, a montar a caballo y eso.

GOETZ: ¿Son cosas importantes para ti?

NANCY: Sí. Y se aprende a cuidar un huerto y así se tiene comida.

GOETZ: ¿Has estado aprendiendo a cuidar un huerto?

NANCY: Sí. Ayudo mucho a mi abuela todos los años, cuando tiene uno.

GOETZ: ¿Tú sabes cuándo estás aprendiendo algo?

NANCY: Sí.

GOETZ: ¿Qué se siente?

NANCY: Te sientes bien.

GOETZ: ¿Qué pasa dentro de ti cuando estás aprendiendo?

NANCY: Pensar y eso, y creo que estoy contenta porque estoy aprendiéndolo.

GOETZ: ¿Cómo sabes cuándo has aprendido algo?

NANCY: Bueno, se sabe cuando puedes pensarlo otra vez y saberlo otra vez. Es como si fuera el primer día de clase y estuvieras intentando aprender, y al final lo aprendieras. Te vas a casa, y al día siguiente tu profesora te pregunta de qué trataba, y entonces puedes contestar.

GOETZ: ¿O sea, que puedes volver a hacerlo?

NANCY: Sí.

GOETZ: ¿Tú eres una buena alumna?

NANCY: Sí. Yo siempre saco "As" y "Bes". Nunca he tenido una "C" o una "D" ni nada por encima [sic] de "C", nunca he tenido ni siquiera una C.

GOETZ: ¿Qué hay que hacer para ser un buen alumno?

NANCY: Hay que saber cosas y aprenderlas bastante de prisa.

GOETZ: ¿Entonces, para los niños que pueden aprender más de prisa que los demás es más fácil ser buenos alumnos?

NANCY: Sí, porque saben más.

GOETZ: ¿Cómo tratan los buenos alumnos a los demás?

NANCY: Bien. Tratan de ayudarles. No dicen "Déjame en paz. No quiero aprender [sic] esto", ni nada de eso.

GOETZ: ¿Cómo tratan los buenos alumnos a sus profesores?

NANCY: Bien. Y también para ser un buen alumno hay que ser un buen deportista.

GOETZ: ¿Qué quieres decir con ser un buen deportista?

NANCY: Ser buen deportista es, como si hubiera dos equipos y uno ganara, no irían a decir a los otros "Ja, Ja, habéis perdido" o cosas así. Hay que ser bueno y eso.

GOETZ: ¿Qué hace un mal alumno?

NANCY: Ser un mal alumno... uno lo descubre si siempre lo está siendo. Ya sabe; vas a un buen alumno y le dices "No te acerques a mí". Siempre eres malo y esas cosas. Perderías y eso. Eso es un mal alumno, algo así.

GOETZ: ¿Qué hace un mal alumno en clase?

NANCY: Bueno, cuando se supone que no se tiene que hablar, él... algunas veces ellos hablan y se ríen, y echan risitas, y cuando –como Chuck, una vez él estaba haciendo el tonto y la profesora le dijo que no lo hiciera– él siguió haciéndolo y le castigaron. Y cosas de esas.

GOETZ: ¿Así que tú crees que estaba siendo un mal alumno entonces?

NANCY: Sí, porque no estaba obedeciendo.

GOETZ: Dime cosas que hacen los niños en clase y que a ti te gustan.

NANCY: Caray... ¿que a mí me gustan? Cuando no contestan mal a la profesora y no hacen cosas que la profesora no dice... dice que no hagan.

GOETZ: ¿Así que no te gusta que los niños desobedezcan?

NANCY: Eso es. Por que yo nunca lo he hecho, desde preescolar, e incluso he estado dos veces en primer grado.

GOETZ: Dime otras cosas que te gusten de la escuela.

NANCY: En la escuela algunas cosas más que me gustan es ir a la biblioteca y cuando hay que ir a otras clases como en Benton School, donde yo estaba antes, bueno lo que me gustaba es que este año cambiaría de aula. Iría a otras para leer y aquí es o no se hace hasta que se está en sexto grado, creo.

GOETZ: ¿Tendrías otra profesora de lectura? ¿Te gustaría eso?

NANCY: Sí. Porque no se tiene la misma profesora todo el tiempo y conoces a las dos profesoras, sabes sus nombres y todo eso más de prisa, y hay que hacerlo más de prisa también.

GOETZ: ¿Qué otras cosas te gusta hacer con otros niños?

NANCY: Sobre todo ir a su casa, porque aquí no puedo. Y en Benton mi mejor amiga se fue a Kentucky y no tengo muchos amigos ahora, menos aquí, en la escuela.

GOETZ: ¿No vives cerca de ningún otro niño?

NANCY: No. Mi amigo que vive más cerca está a 15 kilómetros. Hay otros dos o tres [niños] que viven en la misma casa a un kilómetro. Pero no puedo ir porque la abuela no me deja porque está en Fuller Road. Y, bueno, hay muchos bosques por allí y podría haber alguien montando a caballo y atropellarnos y eso, porque una vez bajamos a un arroyo a bañarnos y oímos algo que venía detrás de nosotros. Dimos un salto del susto.

GOETZ: Cuéntame algunas cosas que hacen los niños en la escuela y que no te gustan.

NANCY: Cuando se acercan a ti y sabes una respuesta, y justo vas a escribirla –viene alguien– y empiezan a molestarte y a hablarte y eso; y entonces cuando tienes que... tienes que ponerte a trabajar, te has olvidado y ya no te puedes acordar; y tienes que levantarte y molestar a la profesora.

GOETZ: ¿De qué forma te molestan los demás?

NANCY: Como Jim, siempre me pregunta cómo hacer esto y me pide que le ayude y trata de que yo le diga las respuestas y cosas así. Y algunas veces, cuando no tengo ganas de hablar, me siguen hablando; y

entonces, si les digo que se callen y siguen, entonces tengo que hablar muy alto, y la profesora viene y me regaña.

GOETZ: ¿Qué cosas haces en clase que te hagan sentirte bien?

NANCY: Cuando me levanto y voy al principio de la clase y tengo que decirle cosas y pensarlas y decirlas. Como si hay alguien que me persigue por la noche y no se lo dijera a nadie me asustaría, y pensaría que vienen por mí; y si se lo dijera a alguien, más podrían ayudarme. Por la mañana, le conté a la profesora que tenía un chichón en la cabeza y eso me hizo sentirme orgullosa porque tenía que contárselo; y ella lo vio y empezó a hacerme preguntas. También puedo no tener ganas de hablar.

GOETZ: ¿Qué cosas pasan en la clase que te hagan sentirte mal?

NANCY: Como una vez, si estuviéramos fuera, e hicieras algo malo a alguien, ya sabe; y entonces un día te acercabas a ellos, intentabas disculparte y no te dejaban; entonces no jugarían más contigo y podrías quedarte sin amigos.

GOETZ: ¿Te ha pasado eso a ti alguna vez?

NANCY: Bueno, una vez yo y una chica que se llama Marsha... ella, bueno, nos caíamos bien; y yo hice algo que a ella no le gustó, y ella hizo algo que a mí no me gustó, así que no fuimos amigas como un mes o así; y la otra niña [una que vive cerca] sólo puede jugar con esta niña y ella sólo podía jugar con una persona. No tengo amigos menos cuando juego con mi hermano y mi hermana.

GOETZ: ¿Eso hace que te sientas mal?

NANCY: Las otras cosas que puedo hacer son sólo subir a la carretera principal y tomar un refresco de cereza o algo.

GOETZ: Hemos hablado mucho de otros niños. Ahora hablemos de los niños de tu clase [entrega a Nancy una gran carta con los nombres de todos los niños de la clase]. Si pudieras sentarte con cualquiera, ¿con quién lo harías?

NANCY: Me sentaría con Debby, creo. De la clase, es mi mejor amiga.

GOETZ: ¿Y después?

NANCY: Johnny, y luego escogería a Ann.

GOETZ: ¿Por qué Johnny?

NANCY: Bueno, vamos a ver, porque una vez yo le gustaba a él y él me gustaba a mí; y a Joan empezó a gustarle y a él empezó a gustarle Joan, pero a mí todavía me gustaba.

GOETZ: ¿Hay algún niño con quien no querrías sentarte?

NANCY: Bueno, sí creo. No me sentaría con Chuck. El me molesta mucho. Bill, porque si empiezas a hacer algo, ya sabe, si empiezas a hablar, entonces él empieza a gritar, a decir cállate y todo eso. Jack, él siempre me está escribiendo mensajes de amor, y no me gusta eso. También me escribió uno hoy.

GOETZ: ¿Si tuvieras, por ejemplo, que construir una maqueta de un volcán, a quién escogerías para ayudarte?

NANCY: Creo que escogería a Joan. Ella no habla, no habla mucho, y creo que es por eso.

GOETZ: Si tuvieras que escoger a otros dos niños ¿quiénes serían?

NANCY: Johnny y Ann. Bueno, porque son mis siguientes mejores amigos.

GOETZ: ¿Qué cosas hacen los niños en clase que pongan muy contenta a la Srta. Berelson?

NANCY: Cuando son buenos y eso.

GOETZ: ¿Qué hay que hacer para ser bueno?

NANCY: Bien, creo que hay que estar en silencio y obedecerla y hacer cosas especiales.

GOETZ: ¿Qué cosas especiales le gustan?

NANCY: Cuando somos buenos con ella; o si le traemos flores o algo, o le damos un regalo, eso.

GOETZ: ¿Qué hace cuando los niños hacen esas cosas?

NANCY: Puede darnos más recreo, o dejarnos hacer expresión artística, algunos dibujos. Hoy nos va a dejar hacer algo especial.

GOETZ: ¿Qué vais a hacer?

NANCY: No sé. No nos lo ha dicho, pero vamos a hacer algo con los marcadores.

GOETZ: ¿Qué hacen los niños que no le guste a la Srta. Berelson?

NANCY: Bueno, cuando no hacen las cosas que a ella le gustan. Cuando son malos y creo que cuando no hacen lo que a ella le gusta. Cuando no la obedecen, y la replican, y cosas así. Cuando la molestan y están siempre yendo allí (a la mesa de la profesora) y le preguntan cosas y todo eso.

GOETZ: ¿No le gusta que le hagan preguntas?

NANCY: Sí, pero, ya sabe. Como si están allí y tienen un problema, y van todos al mismo tiempo y se ponen en fila en su mesa, entonces vuelven a sus sitios y van otra vez con otro. Y siguen volviendo y preguntando.

GOETZ: Dijiste que le gustaba que estuviérais callados. ¿No quiere que los niños hablen entre sí?

NANCY: Eso no. No le gusta que hablen algunas veces porque cree que se están diciendo la respuesta. Y se puede hablar, creo.

GOETZ: ¿No le importa que los niños hablen normalmente entre ellos?

NANCY: No, no le importa eso, sino que hablen alto y esa clase de cosas.

GOETZ: Cuando cree que unos les están diciendo las respuestas a otros o cuando hablan muy alto, ¿qué hace?

NANCY: Alguna veces los pone en otra mesa. A algunos los pone en la mesa que está detrás de ella, a otros en la mesa cuadrada y a otros en la redonda. Y cuando ya no hay sitios, casi siempre quedan sitios, pero si se han llenado todos, entonces les pone a trabajar en su mesa.

GOETZ: ¿Cómo sabes cuándo la Srta. Berelson está contenta?

NANCY: Porque es amable. Como a veces, lo sabes cuando llegas (por la mañana) y ella habla muy contenta y eso. Entonces lo sabes. Pero si a ella no... le gusta, si alguien ha hecho algo muy malo, entonces no habla así.

GOETZ: ¿Cómo es cuando está muy contenta?

NANCY: Tiene como una sonrisa en la cara.

GOETZ: ¿Cómo suena su voz cuando está contenta?

NANCY: [Impaciente.] Suena como si ella estuviera contenta. Como una sorpresa o algo así.

GOETZ: ¿Usa palabras especiales cuando está contenta?

NANCY: Sí. Dice "bien" muy contenta, y algunas veces dice "buenos días" y esas cosas.

GOETZ: ¿Tú sabes cuando no está contenta?

NANCY: Algo así, pero otras veces no.

GOETZ: Háblame de "algo así".

NANCY: Cuando se puede saber que no está contenta, ella no dice "buenos días" o no dice "bien" muy contenta, ya sabe. Sólo empieza a decir, "Sacad los libros de ortografía" o algo así.

GOETZ: Has dicho "algo así pero otras veces no". ¿Así que no estás segura de cuando no está contenta?

NANCY: No.

GOETZ: ¿Qué hace la Srta. Berelson que te guste especialmente?

NANCY: Cuando está contenta y te deja estar delante en la fila. Como si estás callada y eso, y ella dice, ya sabe –y otros hablan y eso– y entonces ella te deja ponerte la primera de la fila, algo así.

GOETZ: ¿Hay algo que haga ella que a ti no te guste?

NANCY: En realidad no. Algunas veces, ya sabe, cuando se enfada conmigo y eso, y yo no hago nada, pero ella piensa que sí, pero no yo lo hice. Yo le digo que no lo hice, pero ella sigue pensando que sí. Esas cosas.

GOETZ: ¿Y no cambia de opinión?

NANCY: No.

GOETZ: ¿Debería no hacer esas cosas?

NANCY: Eso creo, no sé. Si yo lo hice de verdad, no creo que ella cambiara de opinión. Pero si yo fuera sincera y eso, creo que cambiaría.

GOETZ: ¿Has tenido alguna vez una mala profesora?

NANCY: Bueno, ella era mala con otros, pero no conmigo. Porque cuando yo estuve en el hospital, me trajo mi tarea y también me trajo una muñeca, una *Buzzy Bee*. Esta es otra profesora (no la Srta. Berelson).

GOETZ: ¿Qué hacía cuando era una mala profesora con los demás?

NANCY: Les gritaba a ellos más que a mí.

GOETZ: ¿Crees que debía gritarles a los otros niños?

NANCY: Bueno, si estaban haciendo cosas malas.

GOETZ: ¿Crees que a veces les gritaba sin razón?

NANCY: Sí, a veces.

GOETZ: ¿Qué es ser una mala profesora?

NANCY: Las malas profesoras... se portan mal. Cuando hablan a los niños están enfadadas y les hablan mal, pero cuando hablan con otros profesores están muy contentas y eso. Pero cuando hablan a los niños... ella... creo que no les habla como debería.

GOETZ: ¿Así que trata a los niños de modo diferente que a otras personas?

NANCY: [Asiente con la cabeza.]

GOETZ: Has hecho un trabajo muy bonito hoy, diciéndome todas estas cosas. Me queda sólo una pregunta, pero es un poco difícil. Antes me dijiste qué es aprender; ¿qué es enseñar?

- NANCY: Enseñar significa que tú estás aprendiendo algo.
- GOETZ: ¿Puede una profesora aprender?
- NANCY: Sí. Porque mi profesora del año pasado sólo era de primer grado. Y la otra profesora tuvo un niño y no pudo enseñar ese año. Entonces mi profesora de primer grado tuvo que ser profesora de segundo grado, pero era mi profesora, y estaba aprendiendo las mismas cosas que nosotros. Las estaba aprendiendo al mismo tiempo.
- GOETZ: ¿Tienes alguna pregunta que quieras hacerme?
- NANCY: Sí. ¿Cómo se sentía cuando estaba en la escuela?
- GOETZ: Siempre estaba asustada por todo. Creo que me gustaba la escuela. Me gustaba leer, realmente me gustaba la lectura.
- NANCY: ¿Era su mejor asignatura?
- GOETZ: Hasta segundo grado, la asignatura que mejor se me daba eran las matemáticas.
- NANCY: A mí me gustaría ser mejor en matemáticas.
- GOETZ: Siempre me asustaba que me gritara la gente. Casi nunca hacía nada para que me gritaran, pero las pocas veces que me gritaron me asusté tanto que estuve llorando horas. Yo era muy tímida y...
- NANCY: Eso es lo que yo hago en casa. A veces mi abuela empieza a gritarme aunque yo no haya hecho nada, cuando mi hermana pequeña lo hace, y ella sigue y sigue, y entonces yo empiezo a llorar.
- GOETZ: Supongo que yo era también así, Nancy; siempre tenía miedo de que algo fuera a pasar. Así que no creo que me gustara la escuela tanto como a otros niños.
- NANCY: Tampoco a mí la mujer de mi padre. Ella actuaba siempre como si tuviera fiebre y esas cosas. Se ponía el termómetro en la boca y encendía una cerilla debajo.
- GOETZ: ¿Para no tener que ir a la escuela?
- NANCY: Sí. Pero su mamá siempre decía que ella... era demasiado alta. Se habría muerto si la hubiera tenido tan alta.

Nancy, la niña entrevistada, era de las que se expresaba con mayor claridad y eficacia de toda la clase. Actuó como informante clave en todo el periodo de recolección de datos. Un informante clave es un individuo que posee los conocimientos o destrezas comunicativas especiales y está dispuesto a cooperar con el investigador. Se le elige porque tiene acceso a datos inaccesibles para el etnógrafo. Se le debe escoger, de manera cuidadosa, para que tenga un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes clave.

Hasta ahora, hemos presentado la observación participante y la entrevista como técnicas de la investigación etnográfica. Se debe aclarar que no son las únicas formas utilizadas por un investigador en el campo, pero sí son las más representativas y las más usadas. Existen otros instrumentos de recolección de datos, como las entrevistas grupales, el análisis de documentos escritos (personales, oficiales y públicos), las fotografías, o las historias de vida que por la amplitud en su exposición no abordaremos en este espacio. Lo remitimos al material de la antología y a la bibliografía que presentamos al final de todo el texto.

3. Análisis e Interpretación de los Datos

Hemos indicado que, en la investigación interpretativa etnográfica, la recolección de los datos y su análisis no pueden verse como procedimientos separados. Son aspectos interactivos e interdependientes. Como Woods señala³²:

"Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a 'registrar'. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnica y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles. Por ejemplo, a pesar de haber formulado una teoría muy compleja con toda claridad, habrá ciertos aspectos de ella que requieran algún completamiento básico de datos de apoyo, aun cuando todos sean sometidos a comprobación mediante material comparativo. O bien, después de un análisis especulativo inicial, datos de una fuente diferente y tal vez fruto de una técnica diferente, pueden alterar o modificar ese análisis y abrir el camino hacia una recogida de datos más centralizada, tal vez mediante la utilización de técnicas diferentes, a concreción y la elaboración así como a la formación conceptual más abstracta".

En el enfoque etnográfico, se considera a los datos como resultantes de una interacción entre el investigador y las fuentes de datos (humanas y no humanas). Los datos son construcciones, y el análisis de datos lleva a la reconstrucción de esas construcciones. El análisis no es una cuestión de reducción de datos, sino un proceso de inducción.

Goetz y LeCompte (1988) describen *cinco procedimientos analíticos generales* de los diferentes enfoques de investigación. Estos son: la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos de observación estandarizados. Estos procedimientos pueden encuadrarse en las **cuatro dimensiones** siguientes: la inductivo-deductiva, la subjetivo-objetiva, la generativo-verificativa y la constructivo-enumerativa. Por lo general, la investigación etnográfica se aproxima a los extremos inductivo, subjetivo, generativo y constructivo de estos cuatro continuos.

Vamos a considerar primero las dimensiones y después revisaremos las estrategias analíticas.

La primera dimensión propuesta por Goetz y LeCompte es la **inductivo-deductiva**. Ésta hace referencia al lugar de la teoría en la investigación. Una investigación sólo deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría, y los aplica de manera empírica a algún conjunto de datos. En cierto sentido, los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos. La investigación, en forma pura inductiva empieza con la recolección de datos, mediante observaciones empíricas, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas.

La segunda dimensión es la **generativo-verificativa** y se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida en que los resultados del

estudio son generalizables a otros. La investigación verificativa intenta probar o desconfirmar hipótesis desarrolladas en algún otro lugar. Con frecuencia, también procura establecer generalizaciones que vayan más allá del estudio de un solo grupo. Por su parte, la investigación generativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. La investigación generativa suele ser inductiva, mientras que la verificativa, a menudo es deductiva.

La tercera dimensión es la **constructivo-enumerativa**. La estrategia constructiva es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción. Por su parte, en el proceso de enumeración, las unidades de análisis, de manera previa derivadas o definidas, son sometidas a un cómputo o enumeración sistemática.

La cuarta dimensión es la **subjetivo-objetiva**. La estrategia subjetiva busca reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. Frente a ello, el enfoque objetivo aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas.

De los cinco procedimientos analíticos que sugieren Goetz y LeCompte, la inducción analítica y las comparaciones constantes están de manera específica diseñadas como técnicas inductivas para la generación de teoría. Los protocolos de observación estandarizados ofrecen marcos deductivos en los cuales se organizan datos cuantitativos para comprobar o verificar proposiciones. Los análisis tipológicos y enumerativos pueden adaptarse a distintos fines.

La manera en que encuadran los procesos analíticos y las dimensiones, puede verse en la siguiente figura:

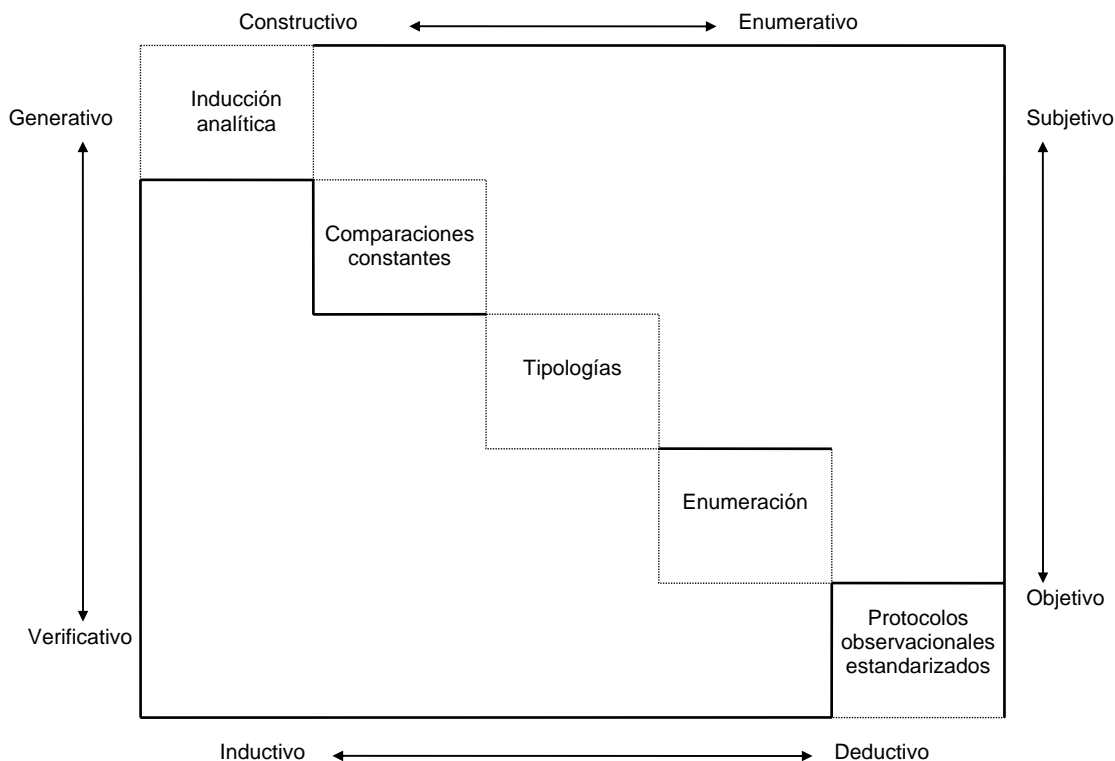


Figura No. 2. Características relativas de las estrategias analíticas seleccionadas. Las líneas discontinuas indican que la estrategia varía en una dimensión; las líneas continuas indican invarianza. (Tomado de Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. "Etnografiavaria y diseño cualitativo en investigación educativa". Morata, Colec. Pedagogía-Manuales, Madrid, 1988, p. 86.)

En relación a las estrategias analíticas, Goetz y LeCompte sostienen que la inducción analítica implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. Se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, después se modifican con la aparición de nuevos casos. Se procede a una búsqueda de casos negativos para ampliar, restringir o adaptar el constructo inicial.

La estrategia de **comparaciones constantes** fue diseñada por Glaser y Strauss. Combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. Conforme se registran y clasifican los fenómenos sociales se les compara en las distintas categorías en que han sido integrados. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado en el curso de los procesos de recolección y análisis de los datos, y retroalimenta la codificación de las categorías. Al compararse, en forma constante los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones. A semejanza con la inducción analítica, se trata de una técnica flexible, pues no requiere de ningún tipo específico de unidad de análisis.

El **análisis tipológico** consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico, o bien, desde las concepciones cotidianas o del sentido común.

La **enumeración** es una estrategia de análisis de datos, utiliza cálculos de frecuencia y exige una identificación precisa de los fenómenos o categorías de fenómenos, y un nivel alto de consistencia de las técnicas de recolección de datos. En la investigación etnográfica se emplean dos de las estrategias: en primer lugar, para el control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos, y en segundo término, para codificar los datos de las notas de campo en categorías definidas de manera operacional (pero desarrollada de manera inductiva) y calcular las frecuencias de los fenómenos integrados en ellas.

La última de las estrategias analíticas distinguida por Goetz y LeCompte es la de **protocolos de observación estandarizados**, que ha sido objeto de amplios debates. La estrategia requiere que, con anterioridad a las fases constructivas del trabajo de campo, se desarrollen instrumentos enumerativos en donde se especifiquen con precisión las unidades de análisis. En la observación, los fenómenos son codificados introduciéndolos en las categorías determinadas con anterioridad. Los protocolos de observación son de carácter deductivo y diseñados para la verificación de hipótesis, y no son constructivos, sino enumerativos. El sistema de categorías preespecificadas más conocido y empleado es el Análisis de Categorías de Interacción de Flanders (FIAC) utilizado para analizar la interacción en el aula.

VI

Algunos Problemas Epistemológicos de la Investigación Interpretativa Etnográfica

INTRODUCCIÓN

Los problemas que, con frecuencia, se relacionan con la investigación interpretativa etnográfica, se refieren a la función que tiene la teoría en el proceso de la investigación y a aspectos de la credibilidad de la misma, cuestionando su confiabilidad y validez, así como la subjetividad en sus estudios.

Estos señalamientos han provenido principalmente de los investigadores que se adhieren al enfoque naturalista o positivista, exigiendo que los estudios etnográficos se apeguen a las mismas normas de rigor que los estudios de corte cuantitativo y empírico que ellos realizan.

Algunos etnógrafos han ignorado estas indicaciones, pues sostienen que los fines y principios teóricos, metodológicos y epistemológicos de la etnografía son de naturaleza muy distinta. Argumentan que la investigación etnográfica es más inductiva, subjetiva, generativa y constructiva, que deductiva, objetiva, verificativa o enumerativa³³, por lo que los juicios adjudicados a esta perspectiva no son relevantes. Sin embargo, otros investigadores etnográficos sí han desarrollado estrategias para enfrentar las amenazas a la credibilidad de los resultados etnográficos.

En este apartado revisaremos algunos puntos relacionados con esta polémica.

1. El Papel de la Teoría

Hemos insistido en varias secciones de esta unidad, que en la investigación etnográfica los marcos teóricos y conceptuales van asociados, en forma indisoluble, a todas las fases de la investigación.

Desde el momento en que se intenta delimitar el objeto de estudio en el campo de la observación, se presentan los problemas de orden conceptual. La teoría, como cuerpo constitutivo de la investigación, es el punto de partida y de llegada, es decir, un proceso continuo de formulación y confrontación de hipótesis, pues no se trata en la etnografía, de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría, sino de encontrar en la teoría la manera de conceptualizar lo observado. Hacer etnografías, "ver" en lo observado un caudal de información susceptible de reflexión y reconceptualización como consecuencia de un trabajo teórico constante.

La idea de que un investigador puede registrar todos los hechos, es falsa. El etnógrafo observa los hechos y los filtra a través de una pantalla de interés, de predisposición y experiencias previas, y todas sus descripciones están, de manera inevitable, influidas por consideraciones teóricas. Todas sus observaciones son selectivas en relación con un punto de vista, con alguna posición teórica o con

algún sesgo. Pero, en la etnografía, esto se reconoce, se admite en forma abierta esta subjetividad y la imposibilidad de observar neutralmente los sucesos.

En la etnografía, no sólo es el investigador quien trabaja de acuerdo a un marco conceptual, también la gente que él estudia actúa según su propio marco o marcos conceptuales. Esto representa un problema para el etnógrafo, pues en muchas ocasiones sus conceptos son diferentes a los de las personas estudiadas. El dilema es si la descripción debe hacerse de acuerdo a como la gente ve a su propia situación, con base en las categorías conceptuales "nativas", o bien, si se realiza con base en marcos conceptuales teóricos generados por el investigador.

Esta es una polémica incesante al interior de la antropología, que se traduce en términos de la descripción "émic" (expresa en conceptos y categorías "nativas") y la descripción "étic" (requiere de los conceptos y de las categorías del investigador).

2. Lo "ÉTIC " y lo "ÉMIC"

Los términos "étic" y "émic" fueron elegidos por el misionero y lingüista Kenneth Pike en 1954. Los escogió por analogía con fonética (étic) y fonémico (émic). En la fonética se intentan caracterizaciones generales o universales entre sonidos, y la fonémica estudia los sonidos que son significativos dentro de un sistema lingüístico específico.

Martha Montero sostiene que:

"Estos conceptos se utilizan en la investigación cualitativa porque representan dos aspectos de relieve. El concepto de "étic" presenta la descripción desde el punto de vista externo. Se refiere, asimismo, a aquellos conceptos o categorías que se utilizan para hacer comparaciones entre culturas.

"Émic", por el contrario, presenta la perspectiva interna de las personas que ya están integradas dentro de la cultura o la propia sociedad. Al desglosar la interpretación del significado, con sus reglas y categorías, como el conocimiento sociocultural que rige y es común para ese grupo o sociedad, se interesa en lo que se conoce como "émic". En otras palabras, se conocen los pensamientos e interpretaciones internas de los participantes, además de las categorías que se utilizan dentro de esa cultura"³⁴.

Estas categorías pueden visualizarse mediante los siguientes esquemas:

ÉTIC lo externo	Realidad Descripción general
-----------------------	------------------------------------

Esquema No. 2

ÉMIC significados internos	conocimiento sociocultural interpretación contexto interno de la persona
----------------------------------	--

Esquema No. 3

Lo que se intenta en la etnografía es encontrar una interrelación entre lo "étic" y lo "émic". Como señalan Kaplan y Manners:

"Una de las metas esenciales de la etnografía moderna es tratar de eliminar, o al menos de neutralizar, los sesgos potencialmente distorsionantes del etnógrafo. La premisa es muy simple, si sólo se registra la visión nativa de la cultura y no las percepciones e interpretaciones del etnógrafo de lo que es esa cultura, es posible captar "la realidad" como ésta es percibida, vivida y comprendida por los miembros de cada sociedad en particular; el intento de eliminar completamente los condicionantes, los prejuicios y los sesgos del etnógrafo sería tanto como tratar de inventar un vehículo en movimiento perpetuo... Nadie tiene un acceso directo al pensamiento de otra persona; de tal manera que los principios cognoscitivos, las reglas y los códigos son, en realidad, inferencias sacadas por el etnógrafo; son su concepción de lo que puede ser la concepción de su informante. Pero ya que estas inferencias deben presentarse en una forma que tenga sentido, no solamente para el etnógrafo, sino también para sus colegas, el etnógrafo debe utilizar las categorías derivadas de la antropología y no exclusivamente las categorías del nativo"³⁵.

Para que los informes etnográficos sean lo más reproducibles posibles, no es tratando de eliminar el papel del etnógrafo, sino procurando que sus predilecciones teóricas, sus sesgos culturales y su papel activo, queden lo más explícitos posibles.

3. Confiabilidad y Validez

Muy relacionados con los problemas anteriores, se encuentran los de la confiabilidad y la validez de los resultados de los estudios. Son numerosos los investigadores que consideran a los resultados de la etnografía como carentes de confiabilidad y validez, y de posibilidad de generalización. En los estudios de naturaleza empírica:

La **confiabilidad** se refiere a la replicabilidad de los descubrimientos. Podemos distinguir dos tipos de confiabilidad:

La **confiabilidad externa**, que "se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar" (Goetz y LeCompte, 1988: 214).

La **confiabilidad interna**, que "se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original" (Goetz y LeCompte: ibíd.).

Por su parte, la **validez** se refiere a la exactitud de los resultados. Bajo este concepto se distingue a:

"La **validez interna** se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad; la

validez externa, al grado en que dichas representaciones son compatibles legítimamente si se aplican a diversos grupos" (Goetz y LeCompte: ibíd.).

Algunas de las nociones de la confiabilidad y de la validez, tal como se aplica a los datos cuantitativos, son de difícil aplicación a los resultados de la investigación etnográfica, pues las reglas que rigen en la tradición lógica-deductiva no pueden transferirse tan fácil a la investigación cualitativa.

Entre los investigadores cualitativos no hay una sola posición que aborde esta problemática y para conocer con más detalle esta polémica, realice las actividades señaladas en la autoevaluación.

NOTAS

1. Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona, 1988. pp. 78-79.
2. Giddens, Anthony, Turner Jonathan *et. al. La teoría social hoy*. Alianza Editorial. Madrid, 1990. p. 11.
3. Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas.
4. En especial, en el interior de las escuelas y salones de clases.
5. Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En *Material para el diálogo*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México, noviembre 1980.
6. Malinowski, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Península. Barcelona, 1975.
7. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
8. Rockwell, E. *Op. cit.* p. 33.
9. Se recomienda consultar el texto de Goetz y LeCompte, antes citado, con el fin de tener una visión global de la antropología educativa, desde principios de siglo hasta la década de los ochentas. pp. 43-47.
10. Joans, Hans. "Interaccionismo simbólico". En Giddens, Anthony, Turner Johathan *et. al. Op. cit.* pp. 114-115.
11. Beltrán, Miguel. "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel". En Beltrán, M. *Ciencia y Sociología*. Centro de Investigación Sociológica. Madrid, 1979. p. 397.
12. Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry. *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas. México, 1984. p. 240.
13. Berger, Peter L. y Luckman, Thomas. *La construcción social de la realidad*. 4a. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1976. p. 164.
14. J. Karabel y A. H. Halsey sugieren tentativas del por qué se desarrolló este movimiento en Inglaterra y no en Estados Unidos. Puede consultar la parte

- referente a la "nueva sociología de la educación" en Karabel, Jerome y Halsey A. H. "La investigación educativa, una revisión e interpretación". Trad. de Jorge Vatalas (Universidad Pedagógica Nacional, México) de la introducción del libro *Power and ideology in Education*. Oxford University Press. N. York, 1977.
15. Vázquez, Jesús María. "La nueva sociología de la educación". En *Cuadernos de realidades sociales*. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid. Madrid, Núm. 14/15.
 16. Brígido, Ana María. "La Nueva Sociología de la Educación". En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Núm. 60. Buenos Aires, Argentina. Octubre 1987. pp. 45-59.
 17. *Ídem*. pp. 50-51.
 18. *Ídem*. pp. 51-52.
 19. Este artículo se puede consultar en LANDESMAN, MONIQUE (compiladora). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán, Sinaloa, México. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988. pp. 13-43.
 20. Este artículo también se encuentra traducido en la compilación de MONIQUE LANDESMAN, *op. cit.*
 21. TROTTIER, C. "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?". *Tempora*. Núm. 10. Enero-junio 1988. pp. 67-90.
 22. Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En *Material para el diálogo*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México, noviembre 1980. p. 54.
 23. Spradley, James P. *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. N. York, 1979.
 24. Rockwell, Elsie. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". En Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (Coord.). *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe final. Vol. 2. Die. México, 1987. p. 10.
 25. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Colección Pedagogía-Manuales. Madrid, 1988.
 26. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Op. cit.* p. 128.
 27. *Ibíd.* pp. 128-129.
 28. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Op. cit.* pp. 130-133.
 29. Estos factores, así como las ventajas y desventajas del uso de las grabaciones y las películas, son tratados en la lectura de la Antología: Taylor, S. J. y Bogdan, R. "La observación participante en el campo", pp. 79-81, asignada para este apartado.
 30. Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry. "Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad". Trillas. México, 1984. p. 61.
 31. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Op. cit.*, pp. 146-151.
 32. Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-M.E.C. Temas de Educación. Barcelona, 1987. p. 135.
 33. Recuerde las dimensiones de la investigación señaladas por Goetz y LeCompte, revisadas en la sección anterior.
 34. Montero, Martha. "La investigación cualitativa en el campo educativo". *Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo*, Núm. 96. Dic. 1964. OEA.

35. Kaplan, David y Manners Robert A. *Introducción crítica a la teoría antropológica*. Nueva imagen. México, 1979. p. 306.
36. Para la mayor parte de la exposición de esta tarea, nos basamos en la obra de Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. *Naturalistic Inquiry*.

BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

- ANDERSON, GARY.** "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas". En RUEDA BELTRÁN, MARIO; GABRIELA DELGADO B. y MIGUEL ÁNGEL CAMPOS H. (Coord.) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. CISE-UNAM. México, 1991. pp. 35-51.
- APPLE, MICHAEL AND LOIS WEIS.** *Ideology and practice in Schooling*. Temple University Press. Philadelphia, 1983.
- ÁVALOS, BEATRIZ** (Ed.). *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Ottawa, 1989.
- BELTRÁN, MIGUEL.** "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Goffman y Garfinkel". En BELTRÁN, MIGUEL. *Ciencia y Sociología*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 1979. pp. 162-190.
- BERGER, PETER L. y THOMAS LUCKMAN.** *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, 1976.
- BERNSTEIN, R. J.** *La reestructuración de la teoría social y política*. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.
- BOTTOMORE, TOM y ROBERT NISBET.** *Historia del análisis sociológico*. Amorrortu. Buenos Aires, 1988.
- BRÍGIDO, ANA MARÍA.** "La nueva sociología de la educación". En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Núm. 60. Buenos Aires, octubre 1987. pp. 45-49.
- CARR, WILFRED y STEPHEN KEMMIS.** *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona, 1988 (Caps. 2 y 3).
- CICOUREL, AARON V.** *Method and Measurements in Sociology*. Collier-MacMillan Limited. London, 1964.
- CONKLIN, HAROLD C.** "Etnografía". En LLOBERA, JOSÉ R. (Comp.) *La antropología como ciencia*. Anagrama. Barcelona, 1975. pp. 153-163.
- CORENSTEIN, MARTHA.** "El significado de la investigación etnográfica en educación". En *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. Colección Documentos de Investigación educativa. Proyecto Estratégico Núm. 1. UPN, SEP. México, pp. 21-30.
- EMMERICH, GUSTAVO ERNESTO.** "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas". En *Pedagogía*. Vol. 5, Núm. 13. UPN. México, enero-marzo 1988. pp. 25-34.

- ERICKSON, FREDERICK.** "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, MERLIN C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-M.E.C. Barcelona, 1989. pp. 195-301.
- FIRTH, R. et. al.** *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. Siglo XXI. México, 1974.
- GARFINKEL, HAROLD.** *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. 1967.
- GEERTZ, CLIFFORD.** "Descripción densa: una teoría interpretativa de la cultura". En *La interpretación de la cultura*. Gedisa. México, 1987. Cap. 1.
- GIDDENS, ANTHONY, JONATHAN TURNER y OTROS.** *La teoría social hoy*. Alianza Universidad. Madrid. 1990.
- HARRIS, MARVIN.** *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. 8a. Ed. Siglo XXI. 1988, Cap. 20: "Émic, étic y la nueva etnografía". pp. 491-523.
- HERITAGE, JOHN. C.** "Etnometodología". En GIDDENS, ANTHONY *et al.* *La teoría social hoy*. Alianza Universidad. Madrid, 1990. pp. 290-350.
- JOANS, HANS.** "Interaccionismo simbólico". En GIDDENS, ANTHONY. *et. al.* *La teoría social hoy*. Alianza Universidad. Madrid, 1990. pp. 112-154.
- KAPLAN, DAVID y ROBERT A. MANNERS.** *Introducción crítica a la teoría antropológica*. Nueva imagen. 3a. Ed. México, 1985.
- KARABEL, J. y A. H. HALSEY.** "La investigación educativa: una revisión e interpretación". Trad. Jorge Vatalas (Universidad Pedagógica Nacional), de la Introducción del libro: *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press. N. York, 1977.
- KEDDIE, NELL.** "El conocimiento en el aula". En LANDESMAN, MONIQUE (Comp.). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, 1988. pp. 45-71.
- LINCOLN, YVONNA S. y EGON G. GUBA.** *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. Beverly Hills, 1985.
- MALINOWSKI, BRONISLAW.** *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Península. Barcelona, 1975.
- MARDONES, J. M. y N. URSUA.** *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara. México, 1987.
- MEAD, GEORGE H.** *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós. Buenos Aires, 1973.
- MONTERO, MARTHA.** "La investigación cualitativa en el campo educativo". *Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo*. Núm. 96. Dic. 1984. OEA.
- POPKEWITZ, THOMAS.** *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Las funciones sociales del intelectual. Mondatori. Madrid, 1984.
- ROCKWELL, ELSIE.** "Etnografía y teoría en la investigación educativa". *Cuadernos de Formación*, Núm. 2. Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar. Santiago de Chile, 1984.
- _____. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". En ROCKWELL, ELSIE y JUSTA EZPELETA (Coord.). *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe Final. Vol. 2. DIE. México, 1987.
- SCHUTZ, ALFRED.** *Fenomenología del mundo social*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

- SCHWARTZ, HOWARD y JERRY JACOBS.** *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.* Trillas. México, 1984.
- SPRADLEY, JAMES P.** *The Ethnographic Interview.* Holt, Rinehart and Winston. New York, 1979.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN.** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós Studio. Buenos Aires, 1984.
- TROTTIER, C.** "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?". *Tempora.* Núm. 10. Enero-junio 1988. pp. 67-90.
- VÁZQUEZ, JESÚS MARÍA.** "La nueva sociología de la educación ". En *Cuadernos de realidades sociales.* Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, Núm. 14/15. Madrid, pp. 35-48.
- WILLIS, PAUL.** *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Aka. Madrid, 1988.
- WOODS, PETER.** *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós-MEC. Temas de Educación. Barcelona, 1987.
- YOUNG, MICHAEL.** "Una aproximación al estudio de *currículum* como conocimiento socialmente organizado". En LANDESMAN, MONIQUE (Comp.). *Currículum, racionalidad y conocimiento.* Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa. 1988. pp. 13-43.

COMPLEMENTARIA

- ANDERSON, GARY.** "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions". En *Review of Educational Research.* Otoño de 1989, Vol. 59, Núm. 3. pp. 249-270.
- ÁVALOS, BEATRIZ.** "La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del Tercer Mundo". *Revista Colombiana de Educación.* Núm. 9, Primer Semestre 1982. pp. 25-43.
- AVILÉS QUEZADA, MA. VICTORIA et. al.** "Diagnóstico de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria en el Estado de Michoacán". *Cuadernos.* Núm. 2. Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, CIDEM. Morelia, 1987.
- BARTON, LEN & ROLAND MEIGHAN (EDS).** *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms: A Reappraisal.* Chestre, Nafferton Books, 1978.
- BECKER, HOWARD.** "Variaciones de clase social en la relación maestro-alumno". En *Lecturas Sociología de la Educación I.* UPN. México.
- CERVINI, RUBEN et. al.** Expectativas del maestro y práctica escolar. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Pedagógica, Núm. 1, UPN, 1984.
- COOK, T. D. y C. S. REICHARDT.** *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Colección Pedagogía. La Pedagogía hoy. Madrid, Morata, 1986.
- EDWARDS R., VERONICA.** "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". *Cuadernos de Investigación Educativa.* Núm 21, DIE. 1986.

- ESCALANTE H. IVAN y MAURICIO ROBERT.** *La evaluación en la escuela primaria.* Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa Núm. 5, UPN. México, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO.** "Cualquier día a cualquier hora. Invitación a una etnografía de la escuela". Cap. IX de *La escuela en el capitalismo democrático.* Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, 1987. pp. 215-240.
- GEERTZ, CLIFFORD.** *El antropólogo como autor.* Paidós. Barcelona, 1989.
- GERSON, BORIS.** "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". En *Perfiles Educativos.* CISE-UNAM, Núm. 5. Jul-sept. México, 1979. pp. 3-22.
- HAMMERSLEY, MARTYN & PAUL ATKINSON.** *Ethnography. Principles in Practice.* Tavistock Publications. London, 1983.
- JACKSON, PHILIP.** *La vida en las aulas.* Ediciones Marova, Bibl. del Educador. Madrid.
- MERCADO, RUTH.** "La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana". *Cuadernos de Investigación Educativa.* Núm. 17, DIE-IPN. México, 1986.
- ROCKWELL, ELSIE (Comp.).** "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". *Cuadernos de Investigación Educativa.* Núm. 3. DIE-IPN. México, 1982.
- _____ (Comp.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.* El Caballito, SEP. México, 1985.
- RUEDA BELTRÁN, MARIO y MIGUEL ESCOBAR G. (Compiladores)** *La investigación educativa en el salón de clases universitario.* CISE, Serie: Sobre la Universidad, Núm. 10. UNAM. México, 1988.
- RUEDA BELTRÁN, MARIO; GABRIELA DELGADO B. y MIGUEL ÁNGEL CAMPOS H. (Coord.)** *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas.* CISE-UNAM. México, 1991.
- SCANLON, ARLENE PATRICIA.** *Un enclave cultural. Poder y etnicidad en el contexto de una escuela norteamericana en México.* Ediciones de la Casa Chata 18, CIESAS. México, 1984.
- SPRADLEY, JAMES P.** *Participant Observation.* Holt, Rinehart & Winston. N. York, 1980.
- STUBBS, MICHAEL.** *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza.* Cincel. Madrid, 1984.
- STUBBS, MICHAEL y SARA DELAMONT. (EDS.).** *Las relaciones profesor-alumno.* Oikos-Tau. Barcelona, 1978.
- WILSON, STEPHEN.** "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research". En *Review of Educational Research.* Invierno de 1977. Vol. 47, Núm. 1, pp. 245-265.
- ZUBIETA, V. LEONOR.** "Etnografía y Política Educativa". *Revista Colombiana de Educación.* Núm. 10, II Sem., 1982. pp. 107-115.