

LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA: UN ENFOQUE METODOLOGICO APROPIADO PARA EL ESTUDIO DEL ROL DEL DOCENTE

Ileana Contreras Montes de Oca

I. Introducción

El propósito de este artículo, es el de evidenciar que la investigación etnográfica representa, no solo un enfoque metodológico pertinente, sino el más apropiado para el estudio del rol del docente. El rol del docente como objeto de estudio, se ha discutido con gran detalle en un artículo precedente (Contreras, 1994) y se ha planteado como el estudio del proceso dinámico de construcción que hace el docente de su rol; proceso en el que intervienen sus experiencias pasadas, sus perspectivas en relación con los aspectos más relevantes de su quehacer, y su percepción acerca de la práctica docente que desarrolla; estos elementos se consideran en el contexto específico en el que dicha práctica se concreta, a fin de identificar los elementos que ejercen mayor influencia en dicho rol, y las consecuencias más sobresalientes de éste.

El fenómeno educativo ha sido abordado desde diversos enfoques teórico-disciplinarios, los cuales han desarrollado una serie de categorías, conceptos y formas metodológicas específicas para su estudio, coherentes con su respectiva estructura teórica. Es así como enfoques provenientes de diferentes disciplinas sociales y humanas, han sido retomados y reformulados para reflexionar sobre lo educativo, construir distintos ejes teóricos y dar respuesta a las nuevas interrogantes. El enfoque etnográfico, que desde hace aproximadamente dos décadas está presente en la investigación educativa, representa una opción de corte antropológico que se presenta como alternativa pa-

ra indagar las prácticas educativas escolares y captar información sobre los procesos cotidianos (Inclán, 1992).

En Costa Rica, el interés por la investigación etnográfica en educación, surge a partir de sus posibilidades de contribuir a conocer y comprender los procesos cuyos resultados se han venido exponiendo con el uso de los métodos cuantitativos tradicionales, y por su capacidad para explicar la forma en que se interrelacionan y concretan en la realidad educativa, factores que fueron identificados como determinantes de esa realidad, en diagnósticos evaluativos como los realizados por el Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) en la década pasada (Brenes, Campos, García y Rojas, 1991). Estos trabajos han llegado a constituir en la última década, una línea de investigación a la que cada vez se integran más trabajos.

En lo que respecta al estudio del rol del docente, conviene destacar la necesidad de que la construcción del diseño metodológico para su investigación, se realice de tal manera que resulte el más apropiado para responder a las preguntas planteadas y para alcanzar los objetivos de la investigación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el método y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos que los investigadores incorporan en el proceso investigativo, y que las preguntas de investigación planteadas reciben la influencia explícita o implícita de las experiencias personales y perspectivas filosóficas del investigador.

En consecuencia, y para el propósito del presente artículo, resulta relevante presentar

aquí, una revisión de los siguientes aspectos: las premisas que sustentan al paradigma naturalista o cualitativo, en el que se ubica la etnografía; las implicaciones metodológicas de dichas premisas; los principales constructos teóricos subyacentes en la investigación naturalista o cualitativa en educación; los antecedentes de la etnografía en las disciplinas que le dieron origen; las principales características de la etnografía educativa; y los usos pedagógicos de la investigación etnográfica.

II. Premisas que sustentan al Paradigma Naturalista, o Cualitativo

La investigación educativa ha venido experimentando un cambio de dirección, y tal y como Fetterman (1986) afirma, un componente crítico de dicho cambio se haya en el paradigma que fundamenta su método, propósito y objetivos de investigación.

Las distintas alternativas metodológicas se fundamentan en un conjunto de principios, valores y premisas que determinan la visión, que una determinada comunidad científica, tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidas para la búsqueda de respuestas y soluciones (Kuhn, 1970). Tales sistemas de creencias, junto con sus respectivos métodos, se han venido identificando como "paradigmas". Así mismo, se habla de períodos o eras en que distintos paradigmas, y por lo tanto, diversos conjuntos de creencias básicas, han guiado la investigación. Lincoln y Guba (1985) describen esos períodos como: pre-positivista, positivista y post-positivista y dentro del último ubican al paradigma naturalista o cualitativo.

Las premisas o axiomas sobre las que se sustenta el paradigma naturalista, en el que se ubica la investigación etnográfica, y que constituyen los principales puntos de contraste con los enfoques más tradicionales en la investigación educativa, y específicamente con el paradigma positivista en el que estos últimos se inscriben, han sido claramente expuestos por Yvonna Lincoln y Egar Guba (1985, 1988) y son los siguientes:

1. En relación con la naturaleza de la realidad (ontología):

En el paradigma positivista, se asume la existencia de una única realidad, tangible, y que puede fragmentarse en variables y procesos independientes, en donde cualquiera de ellos puede estudiarse independientemente de los otros. Por lo tanto, la investigación dentro de este paradigma se orienta a aproximarse a esa realidad hasta que pueda controlarla y predecirla.

Por el contrario, en el paradigma naturalista se asume la existencia de múltiples realidades construidas, que únicamente pueden ser estudiadas holísticamente. En consecuencia, la investigación dentro de este paradigma se orienta a adquirir algún nivel de comprensión más que a la predicción y control. La premisa acerca de la existencia de múltiples realidades conduce inevitablemente a resultados divergentes (cada investigación produce más interrogantes que respuestas).

2. La relación entre el sujeto y el objeto (epistemología):

En la versión positivista, el sujeto y el objeto de estudio son independientes; el estudioso y el conocimiento conforman un dualismo discreto.

Contrariamente, en la versión naturalista, el sujeto y el "objeto" de estudio interactúan de forma tal que se influyen mutuamente; el estudioso y el conocimiento son inseparables.

3. La posibilidad de generalización:

El propósito de la investigación, en el enfoque positivista, es desarrollar un cuerpo nomotético de conocimientos, en la forma de leyes y generalizaciones que constituyan afirmaciones verdaderas independientemente del tiempo y del contexto (deben ser aplicables en cualquier lugar o tiempo).

En el enfoque naturalista, por otro lado, el propósito de la investigación es desarrollar un cuerpo idiográfico de conocimientos en la forma de "hipótesis de trabajo" que describen casos individuales.

4. **La posibilidad de establecer relaciones de causalidad:**

Desde la perspectiva positivista, cada acción puede ser explicada como el resultado (o efecto) de una causa real que precede temporalmente al efecto (o al menos se da simultáneamente).

Desde la perspectiva naturalista, por el contrario, todas las entidades se encuentran simultáneamente influenciándose unas a otras, por lo que se hace imposible distinguir entre causas y efectos.

5. **El papel de los valores en la investigación (axiología):**

En la versión positivista, la búsqueda de conocimientos debe estar libre de valoraciones, y esto se garantiza mediante el uso de una metodología objetiva.

Contrariamente, en la versión naturalista, la investigación se encuentra necesariamente ligada a los valores, en al menos cinco formas distintas que se describen a continuación:

-Los valores del investigador se reflejan en la selección y construcción del problema, y en la contextualización, delimitación y foco del problema.

-La investigación está influenciada por la selección del paradigma que guía la investigación hacia determinados problemas.

-La investigación está influenciada por la teoría sustantiva que se utiliza para guiar la colección y análisis de los datos, así como en la interpretación de los resultados.

-La investigación está influenciada por los valores inherentes al contexto.

-La producción de resultados significativos depende de la congruencia entre: el problema, el paradigma, la teoría, y el contexto de una investigación.

III. **Implicaciones Metodológicas de las Premisas que Sustentan al Paradigma Naturalista o Cualitativo**

Las premisas del paradigma naturalista aquí descritas, tienen las siguientes implicaciones relevantes en el trabajo investigativo:

1. **Ambiente Natural:** El investigador naturalista realiza su investigación en el ambiente natural o contexto de la entidad que estudia, ya que las realidades constituyen totalidades que no pueden aislarse de sus contextos, ni pueden fragmentarse para el estudio de sus partes (el todo es más que la suma de sus partes).

2. **Instrumentos Humanos:** Los principales instrumentos para la recolección de datos en la investigación naturalista, son los mismos investigadores, y otros seres humanos. Resulta virtualmente imposible diseñar a priori un instrumento no humano, con la suficiente adaptabilidad como para abarcar y ajustarse a la variedad de realidades que pueden encontrarse; además, se reconoce que todos los instrumentos interactúan con los sujetos y objetos, y que únicamente los humanos pueden ser capaces de comprender y evaluar los significados de tales efectos en la interacción.

3. **Utilización del conocimiento tácito:** El investigador naturalista defiende la legitimización del conocimiento tácito o intuitivo, además del proposicional (conocimiento que puede expresarse a través del lenguaje) ya que con frecuencia los diversos matices de las múltiples realidades únicamente pueden apreciarse de esta forma; y porque una gran parte de la interacción entre el investigador y los sujetos u objetos, ocurre a este nivel.

4. **Métodos cualitativos:** La investigación naturalista selecciona preferiblemente métodos cualitativos (aunque no exclusivamente) por sobre los cuantitativos, porque tales métodos son más adaptables para tratar con realidades múltiples. Además, los métodos cualitativos muestran en una forma más directa la naturaleza de la interacción entre el investigador y los sujetos (u objetos), y por lo tanto, permiten evaluar más fácilmente el grado en que el fenómeno es descrito en términos de la propia perspectiva (sesgado) del investigador; y finalmente, porque los métodos cualitativos son más sensitivos y adaptables a las muchas y diversas influencias que mutuamente inciden en los fenómenos, así como a los diversos patrones de valor que pueden presentarse.

5. **Muestras intencionales:** El investigador naturalista evita el muestreo representativo o al azar, y prefiere el muestreo intencional o

teórico, ya que en esta forma aumenta el alcance o rango de datos expuestos (el muestreo representativo y al azar tiende a suprimir los casos extremos) y la posibilidad de develar todo el conjunto de realidades múltiples; el muestreo intencional puede realizarse de forma tal que maximice la habilidad del investigador de divisar teoría emergente que tome en consideración las condiciones locales, la mutua influencia local, y los valores locales.

6. Análisis inductivo de los datos: El investigador naturalista prefiere el análisis inductivo de los datos, porque le permite identificar las múltiples realidades que pueden hallarse en los datos; porque ese tipo de análisis se presta más fácilmente para mostrar la interacción investigador-sujetos (u objetos) en una forma explícita, reconocible y explicable; porque permite identificar las mutuas influencias que interactúan; y porque los valores pueden constituir una parte explícita de la estructura analítica.

7. Teoría emergente: Puesto que ninguna teoría a priori puede abarcar las múltiples realidades que pueden encontrarse, el investigador naturalista prefiere que la teoría substantiva que le sirve de guía, emerja de los datos.

8. Diseño emergente: El investigador naturalista deja que el diseño de investigación emerja o se despliegue durante el proceso investigativo, en vez de definirlo en detalle de antemano; porque es inconcebible que pueda contar a priori con elementos acerca de las múltiples realidades como para elaborar adecuadamente un diseño detallado; porque no puede predecirse de antemano lo que va a emerger de la interacción entre el investigador y el fenómeno; porque es imposible conocer antes de iniciar el proceso, los posibles patrones de interacción mutua que pueden darse, así como las formas en que interactuarán los diversos sistemas de valores involucrados.

9. Negociación de resultados: El investigador naturalista prefiere negociar significados e interpretaciones con las principales fuentes humanas de información, ya que es la construcción de la realidad de dichas fuentes la que busca reconstruir; porque los resultados que obtenga dependerán en gran medida de la calidad y naturaleza de la interacción entre el investigador y lo estudiado; porque quienes

pueden verificar y confirmar de la mejor forma las hipótesis de trabajo que surjan en un contexto específico, son las personas que viven en dicho contexto; y porque son esas personas las que están en mejor posición para interpretar las complejas interacciones mutuas que permean lo observado, y son ellas quienes pueden entender e interpretar mejor la influencia de los patrones locales de valoración.

10. El estudio de caso como forma preferida para reportar los resultados: El estudio de casos es más apropiado para la descripción de las múltiples realidades que se dan en un contexto determinado; permite mostrar las interacciones del investigador en ese contexto y los sesgos que puedan surgir (reporte reflexivo); proporciona una base tanto para las "generalizaciones naturalísticas" individuales como para la transferencia a otros contextos (descripción densa); se presta para mostrar la variedad de las influencias que interactúan en el fenómeno; y permite presentar las posiciones valóricas del investigador, la teoría substantiva, el paradigma metodológico, y los valores del contexto local.

11. Interpretación idiográfica: La interpretación de datos en la investigación naturalista es de carácter idiográfico (en términos de los particulares del caso) en vez de nomotética (o generalizaciones en forma de leyes) porque pueden darse interpretaciones diversas para realidades distintas, y porque la validez de tales interpretaciones depende en gran medida de aspectos locales particulares.

12. Aplicación tentativa: La aplicación amplia de los resultados en la investigación naturalista es tentativa, ya que las realidades son múltiples y distintas; porque el grado en que los resultados de la investigación sean extensivos a otros contextos, depende de la similitud empírica entre dichos contextos.

13. Límites de la investigación determinados por focos emergentes: En la investigación naturalista los límites de la investigación se determinan con base en el foco que emerge en el proceso, ya que esto permite que sean las múltiples realidades las que definen el foco, y no las preconcepciones o prejuicios del investigador. La delimitación del estudio requiere un conocimiento profundo del contexto, y de los múltiples factores interactuantes.

14. Criterios especiales para determinar el valor de verdad: Los criterios de verdad tradicionales (validez interna y externa, confiabilidad, y objetividad) son inconsistentes con las premisas y procedimientos de la investigación naturalista. Por lo tanto, en ella se definen nuevos criterios, para los que se han establecido procedimientos de aplicación. El criterio de validez interna implica un isomorfismo entre los resultados de la investigación y una única y tangible realidad hacia la cual se aproxima la investigación. El criterio de validez externa asume que los resultados pueden generalizarse a otros contextos; el criterio de confiabilidad requiere estabilidad y la posibilidad de replicar el estudio, que es imposible dentro de un paradigma que propone un diseño emergente. Finalmente, el criterio de objetividad no puede aplicarse en un paradigma que admite abiertamente la interacción investigador-fenómeno y el papel de los valores en la investigación. En consecuencia, el valor de verdad de los enfoques naturalistas se apoya en un conjunto de criterios sustitutos, que son: credibilidad, posibilidad de transferencia, fidelidad, y posibilidades de confirmación.

IV. Principales Constructos Teóricos Subyacentes en la Investigación Cualitativa en Educación:

De acuerdo con Erickson (1986), son los aspectos relativos al contenido y a la teoría sustantiva y no los de procedimiento, los que determinan el que un trabajo sea o no cualitativo; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación. Una misma técnica puede ser empleada tanto por investigadores con una orientación tradicional-cuantitativa como por investigadores cualitativos. En consecuencia, los aspectos teórico-conceptuales que determinan el contenido de la investigación, tienen mayor relevancia para la investigación cualitativa en educación que aquellos de procedimiento.

El impacto que una orientación o enfoque de investigación pueda tener en el campo educativo, dependerá del aporte que los trabajos inscritos dentro de esa orientación puedan ofrecer en relación con los problemas educativos substantivos centrales. Por lo tanto, la

construcción del diseño metodológico debe hacerse de tal manera que resulte el más apropiado para responder a las preguntas y objetivos planteados. Tales preguntas y objetivos están necesariamente determinados por las premisas teóricas que subyacen al proceso investigativo, que en el campo pedagógico giran alrededor del proceso educativo. Por lo tanto, el método y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos que los investigadores incorporan en el proceso investigativo. Así mismo, las preguntas de investigación planteadas reciben la influencia explícita o implícita de las experiencias personales y perspectivas filosóficas del investigador.

Los principales constructos teóricos que pueden identificarse como subyacentes en la investigación cualitativa en educación, giran alrededor de los conceptos de cultura, significado, pensamiento, conocimiento y su adquisición, contexto en el que se desarrolla el pensamiento y la acción, y los aspectos centrales del cambio. A continuación se intenta describirlos por medio de una secuencia de afirmaciones tomadas de fuentes diversas:

1. Solo podemos conocer lo que hemos construido nosotros mismos (von Glaserfeld, 1984).

2. El conocimiento, es decir, lo que se "conoce", no puede ser el resultado de una recepción pasiva; por el contrario, es el producto de una construcción activa del sujeto. Es el funcionamiento de la entidad cognitiva quien, al organizarse ella misma, organiza su mundo de experiencias (von Glaserfeld, 1984).

3. En nuestra práctica diaria, establecemos contextos que nos inclinan hacia una u otra conceptualización, por lo que no tenemos que optar concientemente entre las diversas conceptualizaciones (von Glaserfeld, 1984).

4. Una experiencia adquiere significado cuando ese evento es construido e interpretado por alguien. "Los eventos no cargan sus significados grabados en sus espaldas para que los descubramos" (Kelly, 1970, p.3).

5. La cultura ofrece un marco de referencia para el significado y establece de antemano límites a los posibles alcances de la interpretación. Por lo tanto, no puede haber una gama infinita de significados disponibles para la interpretación que realiza un sujeto dentro

de una cultura. Dicho en los términos de Carr y Kemmis:

La realidad social no es simplemente algo que está estructurado y que se sostiene en la interpretación de los individuos -determina además las clases de interpretación de la realidad que son apropiadas para un grupo particular de individuos...(y)...procesos sociales tales como el lenguaje y la producción y reproducción cultural moldean nuestras experiencias del mundo social en formas específicas (1986, p. 96).

Por lo tanto, no existe un estado natural en el cual nacemos y sobre el cual construimos significados; por el contrario, nacemos en, y nuestras interpretaciones están determinadas por las normas y convenciones de nuestra cultura.

6. Existe una interacción continua entre los procesos cognitivos internos y los procesos sociales externos. Por consiguiente, los procesos sociales operan tanto como catalizadores como consolidadores del pensamiento individual. El significado cultural se desarrolla en el tiempo. El sistema socio-histórico provee un marco de referencia para el pensamiento y la planificación, y delinea además las herramientas disponibles para ello.

En el proceso de generación de significados se han identificado tres niveles: el socio-histórico, el interpersonal, y el intraindividual. Estos niveles relacionan sociedad, pensamiento, y conducta (Haste, 1983).

7. El pensamiento humano y la conducta están determinados por dos polos opuestos: la estructura social y la cultura. Por lo tanto, cualquier aproximación al pensamiento humano y a la conducta debe hacerse dentro de este marco dialéctico, de forma tal que los procesos sociales tomen en consideración factores ideológicos (Geertz, 1973).

8. Pensar es un acto social y el pensamiento es un tráfico de símbolos con significado, entre los seres humanos, quienes le han asignado significado. La observación empírica sistemática, hace posible la identificación de los significados de los símbolos. El análisis de una cultura consiste en la búsqueda de símbolos-significantes, conjuntos de símbolos, y conjuntos de conjuntos de símbolos, los vehículos materiales de la percepción, la emoción, y la comprensión, y el establecimiento de regularidades en la experiencia humana (Geertz, 1973).

9. Los problemas son consecuencia de los roles y reglas dentro de las normas sociales y culturales. El cambio debe transformar los sistemas, los roles internalizados, y las personas (Smith, 1976).

Estas premisas teóricas determinan el objeto, el propósito y el tipo de preguntas que son relevantes para la investigación cualitativa en educación, en contraste con los que son propios de la investigación educativa tradicional. Por lo tanto, y tal y como lo plantea Erickson (1986), los principales puntos de contraste entre la investigación educativa tradicional y la investigación cualitativa en educación radican en la distinción fundamental entre conducta o acto físico y acción, en la que el acto físico se enmarca en el conjunto de significados que tanto el actor como aquellos que interactúan con él le asignan a éste. Por lo tanto, el objeto de la investigación cualitativa en educación son las acciones y no las conductas, su propósito es la interpretación de los significados y no la predicción y control de las conductas, por lo que el tipo de preguntas que resultan relevantes dentro de esta orientación se dirigen a determinar el significado de las acciones en los procesos educativos desde la perspectiva de los actores, en vez de determinar correlaciones, relaciones de causalidad, o características generales y superficiales de determinados fenómenos educativos.

V. Breve Descripción de los Antecedentes Teórico-Conceptuales de la Etnografía

Puesto que la incorporación de los enfoques etnográficos, que se inscriben dentro del paradigma naturalista o cualitativo, se ha ido acentuando en las últimas décadas, resulta necesario precisar cómo se ha ido estructurando y diversificando el propio término. Es importante hacer notar aquí, que la etnografía ha ido adquiriendo características particulares a través de su desarrollo, evolución y alcance como término específico.

En general, y con base en el trabajo de Catalina Inclán (1992), se puede afirmar que los antecedentes teórico-conceptuales que han

caracterizado y dado forma al término etnografía, provienen de dos niveles:

1) Antropológico, ya que dentro de este discurso la etnografía aparece caracterizada como parte integrante de un proceso conceptual y de acercamiento a un fenómeno cultural específico.

2) Sociológico, pues dentro de este espacio, y en particular a través de la sociología de la educación, se han desarrollado diversas corrientes de interpretación de la realidad que han recuperado a la etnografía en sus condiciones generales para establecer un trabajo directo con la vida cotidiana en la que los sujetos interactúan.

En cuanto al nivel antropológico, puede decirse que en él se ubica el origen de la etnografía, que ha sido conceptualizada como el quehacer original de esta disciplina. Conviene aclarar que dentro de la tradición antropológica, los términos etnografía y etnología han sido usados para designar diferentes momentos de investigación, el primero en un nivel puramente descriptivo en tanto que el segundo en el nivel del análisis y síntesis. Sin embargo, la evolución propia de las corrientes de pensamiento antropológico, provocó que en ciertas etapas se separaran indistintamente los términos y en otras se utilizaran como sinónimos.

Dentro de la evolución del pensamiento antropológico, es posible identificar las contribuciones de las escuelas británica, americana y francesa. En la primera, se pueden identificar los representantes de la escuela funcionalista, como Malinowski (1931, 1935) y Radcliffe-Brown (1952, 1958), y los de la escuela estructuralista antropológica, entre los que resalta la figura de Lévi-Strauss (1963, 1976).

Malinowski, cuyas publicaciones de principios de siglo revolucionaron el campo de la antropología social debido a la especificidad de sus descripciones, es considerado el primer etnógrafo sobre el terreno. Malinowski insistió en que la investigación adecuada de una cultura no exigía solamente la documentación de los aspectos de la estructura social y los detalles de interacción de la conducta y emociones, sino que también era necesario trabajar los comentarios de los nativos sobre sus

propias acciones, creencias e ideas; esto implicaba el registro del lenguaje de los nativos, de las narraciones, opiniones, expresiones típicas, mitos, folklore, entre otras muchas expresiones culturales. Radcliffe-Brown dirige la etnología británica hacia la antropología social, la cual define como la investigación de la naturaleza de la sociedad humana que se establece por medio de la comparación sistemática de sociedades de tipo diverso, prestando atención a las formas de vida más simples. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los esquemas sociales de interpretación reestructuraron sus referentes de explicación, la antropología se orienta hacia un modelo conceptual estructuralista y comienza a traer mayor atención teórica y metodológica. Lévi-Strauss, uno de los mayores exponentes de esta escuela, aunque también se le ubica en la escuela francesa, ubica a la etnografía y a la etnología en dos niveles complementarios, la primera en un nivel más descriptivo, en tanto que demandaba para la segunda una cierta separación con respecto a la investigación de campo, en busca de una sistematización de la información y de confrontarla con otros estudios similares, para formular de esta forma las invariantes culturales, es decir, las situaciones sociales que, a pesar de la significación particular que adquieren en su contexto, pueden encontrarse en forma similar en otro referente histórico.

En la escuela americana, por otra parte, predominó un enfoque reconstruccionista que apareció como reacción a los evolucionistas. En ella, se aprecia la influencia de los aportes ingleses. A partir de la guerra surgieron tendencias que estudiaron los problemas que surgieron como consecuencia de la misma. Esto hizo necesaria la colaboración de otras disciplinas como la psicología social, la economía, la sociología y la historia, formando así un grupo importante dentro de las ciencias sociales. Dentro de la escuela americana se destacan los nombres de Franz Boas (1910, 1935), Margaret Mead (1928, 1972) y Ruth Benedict (1934), quienes desarrollaron una línea antropológica llamada "la escuela de la cultura y la personalidad" porque en sus investigaciones y teorizaciones resaltaban las experiencias educativas, culturales y de personalidad de las sociedades estudiadas.

La escuela francesa se interesa por la búsqueda de los conceptos antropológicos sociales, años más tarde que las escuelas inglesa y americana, aproximadamente a partir de los años 30, cuando Marcel Mauss, Paul Rivet (etnógrafos) y Lucien Lévy Bruhl (filósofo) fundan el Instituto de Etnología, hecho que significó el inicio de las investigaciones etnológicas sobre el terreno (Meunier y Savarin, 1978). Dentro de la estructura conceptual de la etnología en Francia, cabe resaltar la influencia de Emile Durkheim (1965), quien buscaba la causa determinante de los hechos sociales entre los estados de conciencia individuales; esto hizo tratar los datos culturales antropológicos como hechos sociales y fenómenos que hacen referencia a una totalidad social, en donde la antropología trata de describir su funcionamiento. Tales ideas determinaron el pensamiento de Marcel Mauss, quien recomendaba la observación y recolección de datos en forma detallada en las sociedades estudiadas, poniendo atención especial en detectar los rasgos culturales del contexto, los cuales tanto evolucionistas como disfuncionalistas se negaban a admitir.

De esta forma, la escuela francesa se ubica bajo dos direcciones, por un lado, plantea un referente de análisis amplio adherido a la sociología de Durkheim y que sostiene a la antropología social, y por otro lado, pone énfasis en el análisis del material recolectado situando a la antropología, al igual que la escuela americana, entre los defensores de la etnología.

Esta revisión de los elementos más significativos de las diferentes corrientes de interpretación antropológica, permite evidenciar la preocupación antropológica por el manejo de los datos culturales, en donde se plantea ya la idea de que la investigación etnográfica es selectiva y determinada por los intereses que el investigador le otorga a su trabajo. Puesto que los investigadores interactúan en una relación "cara a cara" con los informadores, se establece un tipo particular de relación histórica, social y psicológica en la que el investigador enfrenta dos niveles:

- por un lado, es un agente interno de un universo estudiado, pues se interna a éste en calidad de observador participante, y

- por otro, el etnógrafo debe ser capaz de abstraer el comportamiento social que observa, es decir, determinar los aspectos o características significativas según su sistema de análisis.

En lo que respecta a los antecedentes sociológicos, se puede apreciar a lo largo del siglo XX, un esfuerzo por estructurar diferentes lógicas de pensamiento para reflexionar y dar cuenta de los fenómenos sociales. Estas lógicas mantienen una búsqueda constante por entender y develar el significado que adquieren los fenómenos sociales. Estos movimientos de pensamiento establecieron enlaces conceptuales entre diferentes disciplinas sociales, que generaron diferentes tendencias teóricas. La tradición predominante estaba dirigida hacia una conceptualización macrosocial, la cual dejaba al margen una explicación sobre las relaciones intersubjetivas que subyacen en diferentes fenómenos sociales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se modificaron los esquemas de reflexión, y los fenómenos sociales y las relaciones entre los hombres se orientaron de acuerdo con la premisa de que el desarrollo y el progreso eran los fines últimos de la sociedad, hasta que diferentes movimientos sociales resquebrajaron este sentido. Esta lógica comenzó a cuestionarse, y empezaron a tomar fuerza corrientes de pensamiento que ponían en evidencia la existencia del hombre en el mundo y la forma de entenderlo y explicarlo. Postulados filosóficos como el intuicionismo de Bergson (1944), el pragmatismo estadounidense de William James (1931), la fenomenología de Husserl (1970) y el existencialismo de Heidegger (1968) y Sartre (1947, 1968) dieron valiosos elementos para la creación de una línea de interpretación sociológica centrada en el individuo y su grupo de ideas.

La década de los setenta y los cuestionamientos sociales, políticos e ideológicos que se dieron en tal período, ofrecieron elementos concretos para poner en cuestionamiento las formulaciones establecidas y analizar la situación del hombre como ser social. Ante el agotamiento e insuficiencia para explicar la totalidad de los hechos ocurridos, se hizo presente la necesidad de crear nuevas formas de análisis e introducir la mirada social a las relacio-

nes cotidianas entre los sujetos. Todo esto permitió abrir un espacio de análisis que rescató en buena medida la concepción del sujeto como ente generador de su condición social e individual.

Entre las principales corrientes del pensamiento sociológico que constituyen antecedentes claros de los enfoques etnográficos que hoy se utilizan en la investigación educativa, pueden citarse a la fenomenología social, el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago, la etnometodología, y la nueva sociología de la educación.

La fenomenología social, representada inicialmente por Schutz (1962), retoma de la fenomenología la preocupación por la descripción, sosteniendo que para poder establecer relaciones constantes entre los fenómenos es indispensable multiplicar observaciones y vivencias en forma profunda, de forma que se posibilite la reconstrucción del proceso interno de los individuos para adquirir ciertas pautas sociales y reconocer el significado y sentido que éstas adquieren para ellos. Desde esta perspectiva se asume que la tarea de las ciencias sociales es esclarecer el sentido de la acción social de los hombres por medio de la reflexión sistemática de las relaciones que se establecen entre ellos. Para la fenomenología el hombre es un constructor de un mundo cognitivo-interpretativo cuyo énfasis central consiste en entender la intención, atribución e interpretación de significados sociales a través de situaciones concretas. Una característica de esta corriente es su concepción de la relación dialéctica entre individuo y sociedad:

Es decir, que es el hombre quien crea la sociedad, pero dándose la paradoja de que no la experimenta como un grupo humano, sino como algo externo y objetivo: la cual realidad objetiva, crea a su vez al hombre... (Beltrán, 1979, p. 194).

Para estudiar estos fenómenos, se proponen dos formas centrales, la primera consiste en estudiar la experiencia humana enfrentando al investigador con el hecho social que se estudia, ya que existen una serie de fenómenos que son interiorizados por los sujetos y que por lo tanto no pueden ser escuchados, vistos o advertidos en forma directa por nadie, excepto por el que experimenta tal relación. La segunda consiste en estudiar las personas

por medio de acciones observadas, empatía, analogía y conocimiento de sentido común. En esta segunda, la observación de acontecimientos representa el medio más idóneo para explicar los mecanismos de relación social entre sujetos.

El interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago (Bottomore y Nisbet, 1988; Beltrán, 1979), centra su atención en las relaciones que los hombres establecen entre sí. Esta interacción se establece por medio de símbolos (vestimenta, lenguaje, gestos, etc...) a los que se les asigna significados socialmente estructurados a través de convenciones culturales que hacen posible las relaciones de intercambio entre los hombres. Mediante estos mecanismos se establecen formas de comportamiento o "formas de ser" que llevan al intercambio en el grupo social en cuestión. En este sentido, los significados atribuidos a determinadas situaciones (desde el lenguaje hasta las relaciones entre sujetos) son productos sociales en constante movimiento, porque se van estructurando a través de las relaciones que los individuos crean y en las cuales se desenvuelven. Por lo tanto, el estudio de las relaciones humanas que se establecen entre el individuo y la sociedad permite explicar las estructuras que dan sentido a las acciones sociales. Para acceder a esta dinámica el investigador comparte lo más cercanamente posible las interacciones entre los sujetos, pues esto le permite experimentar una visión intersubjetiva del proceso estudiado.

la metodología recomendada consiste en introducirse dentro del mundo del actor y ver el mundo como él lo ve, con el objeto de captar los significados que el actor maneja... (Beltrán, 1979, p. 178).

Para estudiar de cerca la influencia del contexto en los actos de los sujetos se utiliza el registro sociológico de vida, ya sea en la forma de historia de caso o historia de vida.

El enfoque etnometodológico, surge durante la década de los setenta en las universidades del oeste de los Estados Unidos, y sus principales exponentes son Cicourel (1970) y Garfinkel (1969). Su postulado principal plantea que la razón de ser de la sociedad se establece a partir de un conjunto de reglas y elementos cognitivos que son interiorizados por los sujetos, quienes no tienen conciencia de

que dicho conjunto regula el sentido y la razón de ser de sus vidas.

La etnometodología intenta rescatar las "reglas del juego" de la actividad cotidiana, pues estas reglas y significados compartidos socialmente mantienen la realidad social. La etnometodología constituye, según Garfinkel (1969), una especialización metodológica. Los estudios se concentran en las actividades prácticas de las personas y las acciones de la vida cotidiana cuyas estructuras debe discernir el etnometodólogo, a través del estudio del mecanismo interior que la gente común utiliza cuando establece relaciones en diferentes instancias, absteniéndose de pronunciar juicio alguno sobre su carácter adecuado y únicamente centrándose en la descripción de sus mecanismos.

Para las tradiciones fenomenológicas de la sociología americana, la vida cotidiana debe ser descubierta por los sociólogos, quienes deben introducirse en el espacio de relaciones que se establecen entre el individuo y su pequeño grupo circundante y explicar este conjunto de fenómenos en función de las condiciones macroestructurales que los determinan. Develar el carácter latente en las relaciones humanas plantea, en el plano metodológico la búsqueda de formas de trabajo que amplíen y enriquezcan la estrecha visión que los análisis cuantitativos presentan. De esta forma se establece una separación entre estudios cuantitativos dominados por el planteamiento positivista, frente a estudios cualitativos que buscan generar un trabajo más profundo de análisis e interpretación.

La nueva sociología de la educación es, en el campo educativo, uno de los movimientos sociales surgidos en el ámbito de las ciencias sociales en la década de los setenta, como reacción a los cuestionamientos que se plantearon en el mundo en diversos órdenes de la vida social. Dicha corriente estableció enlaces con los postulados sostenidos por diferentes tendencias desarrolladas en esos momentos en el ámbito de la sociología y la antropología social.

El planteamiento central de esta corriente es la necesidad de acercar la reflexión y el análisis educativo a los sucesos cotidianos y concretos que se presentan en la escuela. Para esto, no sólo retomó los elementos centrales

afines a los que se estaban gestando en otras disciplinas, sino que también introdujo los mecanismos de acercamiento a la realidad como son, estudios de caso, observaciones, observaciones participantes durante lapsos prolongados, descripciones completas y detalladas, diarios de vida y de campo, entrevistas estructuradas y no estructuradas, entre otros. Surgió la inquietud, a la par con otros campos disciplinarios, de dar testimonio de otra lógica para acceder al conocimiento de lo social y lo educativo.

A pesar de que la nueva sociología de la educación retoma parte del aparato conceptual y metodológico de otras disciplinas, es una posición que surge en la educación para dar explicación a diferentes fenómenos ocurridos en ese ámbito, pues hasta entonces la escuela era conceptualizada como un proceso del cual sólo eran atendidos los elementos externos, pues se daba un énfasis en el producto obtenido -factores de entrada u salida- del aparato educativo.

Sin embargo, tales elementos se mostraron insuficientes para explicar toda una serie de factores que se estaban sucediendo en el espacio educativo. Se hizo necesario generar un cambio en los análisis efectuados sobre la realidad educativa y su vinculación con los mecanismos de estratificación social. La "caja negra" que hasta entonces había sido la escuela -y especialmente el salón de clases- se empezó a abrir, y con ello se iniciaron también una serie de trabajos con un carácter crítico que tendían a mostrar los elementos políticos e ideológicos que subyacen dentro de las formas y contenidos escolares.

Se han considerado los trabajos de Bernstein (1964, 1977) sobre sociolingüística, de Young (1970) sobre las características del proceso educativo, y de Bourdieu y Passeron (1977) en cuanto a códigos culturales, como aquellos trabajos que estimularon el surgimiento de este enfoque, que puede considerarse de creación británica (Karabel, J. y Halsey, A., 1976).

Una de las principales orientaciones de esta corriente es su conceptualización de las determinantes sociales de la escuela. Se establece que para el estudio del fenómeno educativo primero debe analizarse el entorno social en el cual se ubica, e identificar las ideo-

logías o sistemas de valores desde donde se han justificado y perpetuado las desigualdades sociales.

Para poner en evidencia las características que se presentan en los procesos, orientaciones y principios relativos a la organización del conocimiento en la escuela, se parte de un conjunto de enfoques sociológicos que mantienen una posición común sobre el acercamiento a los fenómenos sociales. De estas tradiciones retomó el interés por acercar el análisis hacia espacios micro, y por recuperar a los sujetos como actores sociales que adaptan, negocian o regulan ciertas formas de comportamiento establecidas. Surgen así tres áreas problemáticas como preocupación principal en este movimiento:

- la interacción maestro-alumno
- las categorías y conceptos usados por los educadores, y
- el currículum.

Inicialmente, la introducción de estas temáticas fue suficiente para clarificar las características que determinaban las relaciones educativas. Sin embargo, continuaba dándose una cierta concepción mecánica entre los intereses de dominación y el control de éstos en la escuela, en la que se tendía a subestimar la intervención humana y la capacidad de los actores involucrados en generar procesos de contestación. Esta inquietud llevó a un grupo de estadounidenses [Anyon (1979, 1980), Giroux (1981, 1983), MacLaren (1986) entre otros] interesados en la educación, a desarrollar una serie de reconceptualizaciones a los planteamientos desarrollados en la nueva sociología. Argumentaron, desde una tendencia marxista principalmente, que la escuela funciona lo mismo resistiendo que manteniendo valores y creencias de la sociedad dominante. De esta forma, rescataron el poder de la intervención humana y la lucha cotidiana de maestros y alumnos, a través de programas de trabajo y códigos lingüísticos, por la emancipación individual y social. Restauraron un grado de autonomía y de acción contestataria de los grupos dominados.

De esta forma comenzó a surgir la preocupación por dar cuenta de ciertos fenómenos específicos que se mantienen, perpetúan y resisten en la escuela y el salón de clase. Por lo

tanto, se hizo necesario buscar los medios en los que se pudieran basar las investigaciones educativas:

Esto llevó a los sociólogos educativos a privilegiar los métodos de investigación de corte cualitativo y aproximación etnográfica de los fenómenos escolares, basados en la observación participante, las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, los estudios de caso, etc. (Trottier, 1987, p. 73).

Las investigaciones educativas que se generaron a partir de este enfoque, desarrollaron un conjunto de elementos conceptuales provenientes de diferentes disciplinas, que se conjugaron en la sociología de la educación, y que las distinguen de las formas tradicionales de hacer investigación educativa. Dichos elementos pueden resumirse como:

- un recelo común hacia el análisis macro-social;
- insuficiencia de los métodos cuantitativos;
- oposición a llegar a las aulas con categorías preconcebidas;
- recuperación del sujeto como creador de significados;
- atención en los supuestos que fundamentan el orden social.

Estos elementos permitieron la diversificación de enfoques, estudios y trabajos de investigación y generaron una serie de debates teórico-metodológicos acerca de la investigación educativa.

VI. Características Generales de la Etnografía Educativa

La investigación etnográfica representa una forma de aproximarse al estudio de los problemas y procesos en educación. Constituye una fusión interdisciplinaria que se ubica en una línea de investigación cualitativa para el análisis de la realidad escolar. Busca comprender e indagar con mayor profundidad los significados y sentidos presentes en una situación educativa.

En general, y con propósitos heurísticos, se puede hacer una distinción entre las investigaciones etnográficas que representan estudios socio-antropológicos sobre el ámbito es-

colar, y las investigaciones educativas realizadas con un enfoque etnográfico a las que denominaremos etnografías educativas. En los primeros, la escuela es entendida como un espacio institucional que forma parte de una comunidad, que se estudia con el propósito de explicar la relación entre la educación institucionalizada y otras instancias de la vida de la comunidad. En los segundos, que es en los que nos ocuparemos con más detalle, el interés se dirige a estudiar el conjunto de hechos que suceden en la vida práctica diaria entre maestros y alumnos, y a partir de estos hechos cotidianos se estructura la investigación.

Las relaciones cotidianas en el aula son elementos centrales de análisis en las etnografías educativas. En este tipo de investigaciones, el concepto de "vida cotidiana" adquiere el carácter de categoría de análisis permanente. La vida cotidiana aparece conceptualizada como el entorno sobre el cual se desarrollan en forma común las relaciones entre los sujetos, como la sucesión de actos, fenómenos y relaciones que de manera ordinaria enfrentan los sujetos sociales, y que al mismo tiempo permite la formación del hombre como sujeto social.

Una característica particular de "lo cotidiano" consiste en que es inmediato a los sujetos; es el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales entre actores. Por esta razón es imperceptible para quienes están involucrados en su interior y es sólo una mirada externa a este ambiente la que tiene la posibilidad de percibir en forma amplia y detallada las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos que observa. El observador externo no forma parte del espacio al que se introduce por lo que cuenta con la posibilidad de detectar elementos microsociales.

Las relaciones microsociales observadas constituyen el referente empírico de una serie de conceptos manejados en el ámbito educativo para explicar el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones. La vida cotidiana entre maestros y alumnos transcurre en el aula como ambiente inmediato. En este lugar se desenvuelven como sujetos y en él se establecen diferentes tipos de comunicación, tanto verbal como simbólica. Reconocer las características, tipos y contenidos de esta relación es el objetivo hacia donde se dirigen las investigaciones etnográficas.

De esta forma, la etnografía educativa se maneja bajo el supuesto de "documentar lo no documentado" de las acciones entre maestros y alumnos y su objetivo central consiste en "develar", descubrir o hacer evidentes las prácticas cotidianas que ordinariamente enfrentan maestros y alumnos. La etnografía educativa fundamenta entonces su quehacer como enfoque de investigación en dos modalidades centrales:

- El planteamiento de que en la escuela y en el salón de clases suceden diferentes fenómenos intersubjetivos que conforman el ámbito de lo cotidiano entre maestros y alumnos, pero que raramente han sido atendidos con profundidad en el campo de la investigación educativa.

- La consideración de que la forma más idónea para realizar ese trabajo es el enfoque etnográfico y las técnicas e instrumentos que este implica, observación directa, diario de campo, entrevistas, etc. Con estas herramientas se estructura una descripción detallada de algunas situaciones que ocurren en el aula.

Los estudios que se autodenominan etnografías educativas varían ampliamente en su foco, alcances, y métodos de ejecución. En general, y de acuerdo con LeCompte y Goetz (1984) se caracterizan por la investigación en una localización pequeña, relativamente homogénea y geográficamente limitada; por la inmersión del investigador en el sitio durante un largo plazo; por el uso de observación participante como la estrategia preferida para la recolección de información, suplementada por una variedad de técnicas subsidiarias; por la creación de una base de datos que consisten fundamentalmente en notas de campo; y por la preocupación por la descripción interpretativa y la explicación de la cultura, formas de interacción, y estructura social en el que se inscriben los fenómenos educativos.

Otro elemento característico de la etnografía en general, y la educativa en particular, es la multiplicidad de fuentes de información, y de medios y técnicas para obtenerla y analizarla. Los etnógrafos aseguran la exactitud de sus resultados por medio de la "triangulación" con diferentes fuentes de información, de forma tal que la información obtenida en una forma, puede utilizarse para contrastar la pre-

cisión de la información obtenida mediante otra forma. La triangulación evita que el investigador acepte de entrada la validez de sus impresiones iniciales. Además, refuerza el alcance, densidad, y claridad de los constructos generados durante la investigación, y contribuye a corregir los sesgos que aparecen cuando el investigador es el único observador del fenómeno.

El enfoque etnográfico mantiene un proceso de construcción paulatina como metodología de campo. El primer nivel comprende observaciones intensivas del salón de clases con la finalidad de captar el mayor número de situaciones y acontecimientos. Con estos elementos se elabora un documento descriptivo, el cual consiste en el seguimiento del proceso diario de observar e interactuar con los sujetos del estudio. Se incluyen aquí notas condensadas, notas extendidas, resúmenes, impresiones del día, información complementaria. Con la información recuperada por estos medios y en función de la problemática por estudiar, se plantean en un segundo momento las categorías de análisis del trabajo.

VII. Usos Pedagógicos de la Etnografía

De acuerdo con Peter Woods (1989) la etnografía presenta condiciones especialmente favorables para contribuir a cerrar la brecha entre investigadores y maestros, investigación educativa y práctica educativa, teoría y práctica. Woods respalda esta afirmación en los siguientes hechos:

-1) Existe cierto paralelismo entre la etnografía y la enseñanza, que las convierte en coempresas adaptables entre sí. La etnografía constituye un enfoque más accesible para los docentes que los enfoques tradicionales, que generalmente se originan dentro de las categorías teóricas de otras disciplinas; los enfoques tradicionales se caracterizan porque dan muy poca participación a los docentes; los problemas que estudian no son los problemas de los maestros; se definen ignorando las complicaciones cotidianas de la tarea docente y sus resultados se presentan utilizando un lenguaje complicado y una metodología misteriosa.

La etnografía por el contrario, si bien no resulta más sencilla que otros métodos, pre-

senta resultados más accesibles a los docentes, pues se interesa por su experiencia cotidiana, se refiere a sus propios problemas en sus propios términos, y les permite un alcance mayor para comprender los criterios en que se apoya la validez de sus resultados.

-2) El enfoque etnográfico brinda la posibilidad de ofrecer resultados valiosos, que no pueden obtenerse de otra forma. Durante las últimas décadas en que los etnógrafos educativos han venido explorando los procesos escolares con alguna consistencia y profundidad, se han explorado las perspectivas, culturas, estrategias, y evolución de maestros y estudiantes, y se han obtenido resultados que han contribuido a entender mejor dichos procesos.

...han demostrado la orientación estratégica -en oposición a la pedagógica- de gran parte de la actividad del maestro... la índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente "salvaje" y carente de significado de algunos alumnos...la construcción social del conocimiento escolar...

las propiedades funcionales de la cultura del alumno... las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro...el significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos... (Woods, 1989, p. 21)

Los resultados de muchos etnógrafos educativos, como los de Spindler (1987) han logrado evidenciar cómo a pesar de intentos masivos y costosos de reforma, los sentimientos y formas de trabajo incorporadas en el quehacer cotidiano de las escuelas se mantuvieron en la dirección opuesta a la que se pretendía, hacia los objetivos tradicionales y las formas de alcanzar dichos objetivos. Ellos han demostrado que a pesar de diferencias aparentemente dramáticas en la forma en que los docentes presentan el material y controlan la dinámica de la clase, existen condiciones de base, que se mantienen tanto en el manejo de la secuencia didáctica como en el manejo de la actividad e interacción de la clase. Muchas de esas condiciones que son resistentes al cambio pueden explicarse con base en orientaciones culturales distintas y conocimiento cultural. Por lo tanto, la etnografía interpretativa, puede ofrecernos posibilidades para develar determinantes importantes de tener en consideración en toda propuesta de reforma educativa.

Entre las áreas que Woods identifica como urgentes de investigarse con un enfoque etnográfico, se encuentra:

...la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos de la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian... (Woods, 1989, p. 27).

Así mismo, y partiendo de la premisa de que para que la enseñanza sea eficaz, es importante que el maestro "se sienta estar en lo correcto", Woods señala la importancia de realizar etnografías que focalicen en la propia carrera y biografía del maestro, ya que por una gran cantidad de razones, muchas veces estos "no se sienten en lo correcto". Por lo tanto, considera saludable realizar estudios que revaloricen las experiencias, capacidades, intereses, aspiraciones, logros, de los maestros, y que midan todo ello con relación a las situaciones y las oportunidades reales que estos tienen. Considera que en esa forma pueden revelarse nuevas líneas profesionales, nuevas posibilidades, nuevas fuentes de satisfacción y nuevas maneras de armonizar los recursos personales propios y los elementos de que se dispone.

VIII. Conclusiones Acerca de la Pertinencia del Enfoque Etnográfico para el Estudio del Rol del Docente

El material expuesto en este trabajo, permite ubicar con claridad en qué consiste el enfoque de investigación denominado etnografía, cuáles son las premisas que sustentan al paradigma en que esta se inscribe, sus antecedentes teórico-conceptuales, las características de la etnografía educativa, así como el papel que ha venido desempeñando en la investigación educativa, y sus posibilidades en este campo.

Dentro de esas perspectivas, cabe resaltar el hecho de que la pregunta típica de "por qué" de la investigación educativa tradicional, en la que se busca determinar una relación de causa-efecto, es sustituida, dentro de la investigación etnográfica, por la pregunta del "có-

mo". Es decir, lo que interesa es determinar cómo se da la experiencia educativa, cómo se vive en la práctica diaria la secuencia de interacción docente, y cómo es organizada, percibida, y construida por los individuos que interactúan en ella.

La investigación etnográfica en el campo educativo se orienta a producir descripciones e interpretaciones significativas de los procesos y fenómenos educativos. Permite ofrecer explicaciones de cómo se gestaron ciertas condiciones y por qué persisten. Por lo tanto, puede ofrecer una base para la elaboración de propuestas realistas, en relación con el mejoramiento, innovación y cambio de ciertos eventos y problemas.

Resulta entonces evidente que el enfoque más apropiado para el estudio del rol del docente, tal y cómo se ha descrito en el artículo precedente ya mencionado, es el enfoque etnográfico. El propósito de este tipo de estudio y las preguntas que se desprenden del objeto de estudio propuesto, son consistentes con los supuestos y perspectivas generales que sustentan a la investigación etnográfica en educación.

Es importante aclarar que la pertinencia de la etnografía para el estudio del rol del docente, y el hecho de que este enfoque aparezca como el más apropiado para dicho objeto de estudio, no significa en absoluto que excluya la posibilidad de abordar o complementar una aproximación etnográfica con técnicas propias de un enfoque cuantitativo. Por el contrario, ya ha quedado superado lo que se denominó "el debate metodológico central de los 70(s)" (Pelto y Pelto, 1978) en el que se trató de defender la superioridad relativa de los métodos cuantitativos y cualitativos. Los principales exponentes de ambos paradigmas, no sólo reconocen los méritos del otro, sino que se han dado numerosas propuestas de combinación de las técnicas utilizadas por ambos. De hecho, los dos métodos considerados como los "extremos" de ambos paradigmas, el experimental y la etnografía, han sido productivamente combinados, no sólo en paralelo, o en secuencia, sino además dentro del mismo marco investigativo (Patton, 1988). Ambos paradigmas tienen concepciones distintas con respecto a los aspectos más significativos relacionados con sus posiciones ontológicas, epis-

temológicas y axiológicas, sin embargo, cuando dichos enfoques se utilizan en el estudio del fenómeno educativo, aportan una comprensión mayor de este, y por lo tanto, pueden considerarse como complementarios.

Finalmente, es importante señalar que las preguntas establecidas para guiar la investigación del rol del docente, requieren un estudio sistemático utilizando estrategias etnográficas que expongan las perspectivas de los participantes. Por lo tanto, si bien no se excluye la posibilidad de complementar este objeto de estudio con otras aproximaciones metodológicas, el enfoque que guarda mayor coherencia con el marco conceptual general en que se construyó este objeto, y con las preguntas que constituyen los ejes principales de indagación, es el de la etnografía educativa, tal y como se ha descrito en el presente artículo.

Referencias

- Anyon, J. (1979). Education, social "structure" and the power of individuals. *Theory and Research in Social Education VII*, vol. 1.
- _____. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, vol. 162.
- Beltrán, M. (1979). Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel. *Ciencia y Sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bergson, H. (1944). *Creative Evolution*. (Tr. Arthur Mitchell). New York: Modern Library.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. En John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.). *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, (6), part II.
- _____. (1977). Class, codes and control, vol. 3. *Towards a theory of educational transmissions*. London y Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Boas, F. (1910). Psychological problems in anthropology. *American Journal of Psychology*, vol. XXI.
- _____. (1935). Kwakiutl culture as reflected in mythology. *Memoirs of the American Folklore Society* (28).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction: In education, society and culture*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Bottomore, T. y Nisbet, R. (1988). *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brenes, M; Campos, N; García, N. y Rojas, M. (1991). Interacción verbal en el aula: Análisis microetnográfico de una escuela de comunidad urbano-marginal de Costa Rica. *Memoria del Seminario La investigación Cualitativa en la Educación Latinoamericana*. San José: IIMEC, 1991.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cicourel, A. (1970). The acquisition of social structure: Toward a developmental sociology of language and meaning. En J. Douglas (Ed.) *Understanding everyday life*. Chicago: Aldine.
- Contreras, I. (1994). El rol del docente como objeto de estudio. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica (en prensa).
- Durkheim, E. (1965). *The elementary forms of the religious life*. (tr. Joseph W. Swain). New York: Free Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock

- (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan Publishers.
- Fetterman, D. (1986). *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, LA: Sage.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. NJ: Prentice Hall.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, Temple University Press and London: Falmer Press.
- _____. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, vol. 53 (3).
- Haste, H. (1983). Growing into rules. En *Making sense* por J. Brunner y H. Haste.
- Heidegger, M. (1968). *Existence and being*. (tr. Werner Brock). Chicago: Henry Regnery.
- Husserl (1970). *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. (tr. David Carr). Evanston: Northwestern University Press.
- Inclán, C. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. México: UNAM.
- James, W. (1931). *Pragmatism, a new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans Green.
- Karabel, J. y Halsey, A.H. (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. *Poder e ideología en educación*. (tr. Jorge G. Vatalas). New York: University Press.
- Kelly, G.A. (1970). A brief introduction to personal construct theory. En D. Bannister (Ed.). *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LeCompte, M. y Goetz, J.P. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic Books.
- _____. (1976). *Structural Anthropology II*. New York: Basic Books.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publ.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? En D. Fetterman (Ed.). *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent revolution*. New York: Praeger.
- MacLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. Boston and London: Routledge & Kegan Paul.
- Malinowski, B. (1931). Culture. *Encyclopedia of the social sciences*. vol. IV.
- _____. (1935). *Coral gardens and their magic*. London: George Allen & Unwin.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- _____. (1972). *Educación y cultura*. (8va edición). Buenos Aires: Paidós.
- Meunier, J. y Savarin, A.M. (1978). Etnología. Historia de las doctrinas. *Diccionario del saber moderno*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Patton, M. (1988). Paradigms and pragmatism. En D. Fetterman (Ed.) *Qualitative approaches to evaluation in education: The*

- silent scientific revolution*. New York: Praeger.
- Pelto, P.J. y Pelto, G.H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*. (2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and function in primitive society*. New York: The Free Press.
- _____. (1958). The comparative method in social anthropology. *Method in social anthropology*. Editado por M.N. Srinivas. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sartre, J.P. (1947). *Existentialism and Human Emotions*. (tr. Hazel Barnes). New York: Philosophical Library.
- _____. (1968). *Search for a method*. (tr. Hazel Barnes). New York: Random House.
- Schutz, A. (1962). *The problem of social reality. Collected papers*, vol. I. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Smith, W. (1976). *How to measure conscientization: The goal of Paulo Freire's Pedagogy*. Amherst, Mass: Center for International Education, University of Massachusetts.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1987). *Interpretative ethnography of education: At home and abroad*. New York: Lawrance.
- Trottier, C. (1987). La nueva sociología en Gran Bretaña: ¿Un movimiento en vía de disolución? *Tempora* (10). Tenerife, Islas Canarias: Universidad de la Laguna. Julio-Diciembre de 1987.
- Von Glaserfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. En: *The invented reality* por P. Watzlawick.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. (Tr. de Marco Aurelio Galmarini). Barcelona: Paidós.
- Young, V. H. (1970). Family and childhood in a southern negro community. *American Anthropologist* (72).