

En *Maestros y Enseñanza* se reúnen obras de autores latinoamericanos dirigidas al docente interesado en su propia formación y en el aprendizaje constante sobre la labor educativa.

La etnografía de la educación es un campo reciente y en acelerado crecimiento, cultivado a la vez por antropólogos y sociólogos que, por psicólogos y pedagogos interesados en comprender las particularidades de la cotidianidad del salón de clases. En *Conociendo nuestras escuelas* se narra como una maestra de jardín de infantes se convierte en etnógrafa educativa y modifica en el proceso su concepción de la enseñanza. La autora sistematizó su amplia experiencia docente, tanto en la enseñanza a niños en preescolar como en la impartición de seminarios, cursos y talleres a normalistas y estudiantes universitarios, a fin de elaborar un método didáctico que ayudará a maestros e investigadores educativos en formación a adquirir habilidades para interpretar la cultura escolar desde un punto de vista etnográfico. Así, el futuro investigador aprenderá aquí no solo la manera de realizar un protocolo, de plantear las preguntas y delimitar el problema, de seleccionar técnicas e instrumentos; de elaborar registros, de confrontar las conjeturas con la teoría, sino también la respuesta a preguntas como: ¿cómo y por qué hacer etnografía educativa?, ¿qué clase de situaciones significativas nos ayudan a comprender mejor lo que ocurre en las aulas? Y ¿cuáles son las dificultades metodológicas que enfrenta el etnógrafo de la educación? En síntesis, el gran propósito que guía esta obra es hacer más grata y amable la interminable tarea de descifrar lo educativo.

La socióloga y doctora en Educación María Bertely Busquets es académica en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Hace más de veinte años comenzó su carrera en la enseñanza como profesora de educación preescolar, y hoy en día es una de las etnógrafas educativas con mayor experiencia y reconocimiento en México. Junto con Adriana Robles, es coordinadora del volumen *Indígenas en la escuela* (1997).

Conociendo nuestras escuelas  
María Bertely Busquets

# Conociendo nuestras escuelas

Un acercamiento  
etnográfico  
a la cultura escolar

María Bertely Busquets

Maestros y Enseñanza

De la

ISBN 968-853-436-6



9 789688 534366

**CONOCIENDO NUESTRAS ESCUELAS**

---

---

MAESTROS Y ENSEÑANZA / 6

COLECCIÓN DIRIGIDA POR LAURA ÁLVAREZ MANILLA

María Bertely Busquets

# CONOCIENDO NUESTRAS ESCUELAS

## Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar

1. María Eugenia Toledo y otras, *El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*
2. Alicia Vázquez Fuente, *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*
3. Cecilia Fierro y otras, *Transformando la práctica docente. Una propuesta desde la investigación-acción*
4. Myriam Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*
5. Vivianne Hiriart Riedemann, *Educación sexual en la escuela. Guía para orientadores de púberes y adolescentes*
6. María Bertely Busquets, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*

Cubierta: Ferran Cartes y Montse Plass

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	7
INTRODUCCIÓN .....	11
Capítulo 1	
SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN .....	17
Antecedentes .....	17
Perspectivas epistemológicas en etnografía educativa: diversidad de sentidos en la organización del campo .....	22
Fundamentos de una perspectiva etnográfica en educación: niveles de reconstrucción epistemológica .....	27
Retos epistemológicos del quehacer etnográfico en educación .....	36
Capítulo 2	
INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS Y SALONES DE CLASES: LA ENTRADA AL CAMPO .....	43
Protocolo de investigación, preguntas y dimensiones de análisis .....	44

1ª edición, 2000

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

D.R. © 2000 de todas las ediciones en castellano,  
Editorial Paidós Mexicana, S.A.  
Rubén Darío 118, col. Moderna, 03510, México, D.F.  
Tel. 5579-5113. Fax 5590-4361

e-mail: [epaidos@paidos.com.mx](mailto:epaidos@paidos.com.mx)

D.R. © Editorial Paidós, SAICF

Defensa 599, Buenos Aires

D.R. © Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mariano Cubí 92, 08021, Barcelona

[www.paidos.com](http://www.paidos.com)

ISBN: 968-853-436-6

Impreso en México-Printed in Mexico



Delimitación del referente empírico .....	47
Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación .....	48
Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas .....	54
El proceso de investigación en marcha .....	55
 Capítulo 3	
CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN .....	63
 Documentos etnográficos y seguimiento de un proceso de investigación .....	66
Subrayados, inferencias factuales y conjeturas .....	72
Categorías de análisis y patrones emergentes .....	79
Triangulación teórica .....	80
El texto interpretativo .....	85
 Capítulo 4	
RETOS, SÍNTESIS Y PROPUESTAS EN LA FORMACIÓN DE ETNÓGRAFOS EDUCATIVOS: CONCLUSIÓN .....	95
 Manejo de escalas de generalización .....	96
Profundización, abstracción y niveles de análisis .....	97
El etnógrafo como sujeto y objeto de conocimiento .....	99
Trayectoria académica y formación de etnógrafos educativos .....	102
Recuento de una trayectoria .....	104
Formación de etnógrafos en contextos institucionales y profesionales específicos: los maestros frente al grupo .....	108
¿Cómo formar etnógrafos educativos? .....	115
 BIBLIOGRAFÍA .....	117

## AGRADECIMIENTOS

ESTE LIBRO ES PRODUCTO DE MI TRABAJO en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), creado en 1980 para contribuir a la comprensión de los procesos sociales y culturales en México por medio de la investigación antropológica, histórica y de disciplinas afines. Antecedente del CIESAS, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), fundado en 1973 por Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y Ángel Palerm, gestó un espacio institucional único e irrepetible donde la comunidad académica tuvo la oportunidad de producir investigaciones de profundas repercusiones sociales, en los ámbitos nacional y regional.

Mi experiencia académica en investigación del área de Procesos Históricos, Políticos y Culturales de los Siglos XVI-XX, en el campo específico de Historia, Educación y Cultura, intervino en mi consolidación como especialista en la metodología etnográfica aplicada al análisis de la cultura escolar y a la formación de maestros e investigadores educativos. Debo al CIESAS gran parte de mis conocimientos antropológicos en educación, derivados de mi relación permanente con María Eugenia Vargas Delgadillo y Guillermo de la Peña Topete; mi incursión por la historia social de la escolarización, apuntalada por las aportaciones de Luz Elena Galván Lafarga y Mireya Lamonedá, y mi interés por el com-

plejo entramado político en que se desenvuelven los maestros, articulado con las investigaciones de Beatriz Calvo Pontón y Susan Street. A todos estos colegas les agradezco sus orientaciones y su alta calidad humana, ética y profesional.

Mi reconocimiento sincero al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), institución que me ha dado la oportunidad de ejercer la docencia en el área metodológica y, en consecuencia, ha contribuido también de modo invaluable en mi consolidación académica. Mi práctica docente en el ISCEEM, así como los talleres y seminarios que he impartido en otros posgrados en educación, validan la utilidad de este libro para los maestros e investigadores en formación. Las dudas metodológicas de mis alumnos y escuchas, así como su deseo de aprender, tuvieron un peso importante en mi decisión de escribirlo.

Como estudiante egresada del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav), institución pionera en el campo que da vida a este libro, agradezco los conocimientos etnográficos y la pasión metodológica que me legaron Ruth Paradise, mi entrañable maestra, y Elsie Rockwell, etnógrafa pionera que siembra futuro inscribiendo las voces silenciadas.

Del mismo modo, me congratulo de haber participado en el Taller Permanente de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM), coordinado por mis queridos amigos Mario Rueda Beltrán y Gabriela Delgado Ballesteros. Gracias a su esfuerzo amplié mis marcos de referencia, discutí acerca de áreas inexploradas y compartí la pasión y la responsabilidad ética que provoca penetrar en la otredad y en el campo educativo. En los encuentros organizados a partir del taller, investigadores mexicanos pudimos construir redes permanentes y diálogos fructíferos con etnógrafos de otras latitudes, como Margaret LeCompte, Gary Anderson, Martha Montero, Bradley Levinson, Guillermina Engelbrecht y Donna Deyhle, esfuerzo colectivo cuyo testimonio es la edición de varios libros [Calvo, Delgado y Rueda (coords.)

1998; Rueda, Delgado y Jacobo (coords.) 1994; Rueda y Campos (coords.) 1992] y la realización de diversos simposios. A mis compañeras talleristas Martha Corenstein y Patricia Medina agradezco sus observaciones sobre este libro, así como su interés por difundirlo en los posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional, incluso antes de ser publicado.

Entre 1994, cuando concluí el primer borrador, y el momento en que se aprobó para ser publicado, este libro experimentó profundas transformaciones. Modifiqué su título original, incorporé las sugerencias que surgían en la marcha y estudié seriamente los dictámenes emitidos por los lectores asignados por el comité editorial del CIESAS. Gracias a la intervención de estos últimos reconocí e intenté rectificar los errores interpretativos, omisiones, simplificaciones y descuidos que aparecían en el último borrador. Quienes colaboraron en la captura de las correcciones, como Juan Hernández y Guadalupe Loxpanco, fueron testigos directos de tales transformaciones y aprendizajes.

La acertada decisión de Editorial Paidós de apoyar la reflexión sobre la práctica docente a través de su colección Maestros y Enseñanza, sumada a las orientaciones, la confianza y la paciencia que siempre manifestó la sembradora de utopías Laura Álvarez Manilla, directora de dicha serie, influye de modo definitivo en la difusión de este libro.

Espero, por último, que la publicación de materiales como éste fortalezcan los vínculos institucionales y los compromisos entre los maestros y los investigadores educativos iberoamericanos, en beneficio de los niños y las niñas de nuestros países. En un mundo cada vez más comunicado, las aportaciones educativas producidas en contextos nacionales específicos podrán ayudarnos a dialogar en torno a retos comunes, así como a construir opciones más creativas para enfrentarlos.

## INTRODUCCIÓN

AUNQUE LA ANTROPOLOGÍA MEXICANA pautó el diseño de las políticas educativas a lo largo del siglo XX, al intervenir en la creación y definición de la escuela rural en los veinte y treinta, y al promover la institucionalización del indigenismo y del modelo educativo bilingüe y bicultural después, no intervino en la construcción social, institucional y académica de la comunidad de etnógrafos educativos en México.

La conformación del campo etnográfico en educación —también conocido como cualitativo o interpretativo— es aún reciente, como el de la investigación educativa en general.<sup>1</sup> No incluyo en este libro, por ello, las valiosas aportaciones metodológicas de antropólogos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, aun cuando utilizaron procedimientos etnográficos en sus estudios en escuelas rurales e indígenas. Ofrezco, en consecuencia, una discusión. Tanto la ausencia de la antropología mexicana en la conformación

<sup>1</sup> Para María de Ibarrola [1987], la conformación del campo de la investigación educativa en México se inicia en 1970, cuando crecen las instituciones de investigación educativa y de educación superior. Dicha conformación supone tanto la presencia social, institucional y académica de sujetos y comunidades reconocidos en México y en el mundo, como la apertura de espacios de confrontación donde se discuten las distintas posturas teóricas y metodológicas, se forman investigadores y se cotejan y difunden los resultados.

del campo como el olvido a que la sometió la comunidad de etnógrafos educativos marca un vacío importante y la urgente necesidad de tener presentes sus contribuciones en futuras reflexiones de este tipo.

¿Por qué y cómo hacer etnografía educativa?, ¿qué clase de situaciones resultan significativas cuando intentamos comprender lo que ocurre en las escuelas y salones de clases? y ¿cuáles son algunos de los retos metodológicos que enfrenta el etnógrafo educativo? son algunas de las preguntas que pretendo contestar en este libro. Sistematizo, en particular, algunos aspectos metodológicos derivados de mi trabajo de investigación y de mi experiencia y participación en el campo de los etnógrafos educativos en México. Recupero, entre otras, las aportaciones de la antropología social y de la sociología comprensiva estadounidense y europea, como algunos de los referentes epistemológicos que intervienen en la conformación, imperfecta y fisurada, de nuestra comunidad.<sup>2</sup>

A la fecha, la comunidad de etnógrafos educativos incluye, además de antropólogos de carrera, una amplia gama de especialistas en educación, incluidos pedagogos, psicólogos y sociólogos, así como varias instituciones.<sup>3</sup> Actores y espacios adecuados a las exigencias formativas que les plantea un campo en acelerada expansión, así como el interés de muchos investigadores y maestros por comprender los aspectos más específicos y cotidianos de la realidad educativa.

<sup>2</sup> En México, fue a finales de la década de los setenta cuando, en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional comenzaron a realizarse trabajos de investigación educativa desde perspectivas ampliamente aceptadas y con gran influencia en la conformación social, institucional y académica del campo. Se trata de obras construidas independientemente de la producción antropológica mexicana, donde es clara la influencia de las corrientes sociológicas contemporáneas y de la antropología cultural norteamericana.

<sup>3</sup> Me refiero al DIE-Cinvestav del IPN, al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, a la Universidad Pedagógica Nacional, al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sólo por mencionar algunas instancias dedicadas a la investigación educativa y a la formación de investigadores y de maestros tanto en el sistema federal como en el estatal.

En etnografía educativa, los múltiples enfoques disciplinarios que intervienen han provocado dudas, reflexiones y revisiones permanentes en torno a sus rescucios epistemológicos y teóricos. Al pretender contribuir a identificar y enunciar los problemas del campo etnográfico en educación desde una lectura básicamente metodológica, estoy consciente de que otros trabajos han organizado el estado del conocimiento en el campo y, con estos esfuerzos, se cuenta ya con una visión general de lo producido en México [Corenstein 1992, Bertely y Corenstein 1994]. La propuesta metodológica que expongo no desconoce la efectividad de otras igual o mayormente válidas. Siendo fiel a la tradición subjetivista en ciencias sociales, mi enfoque etnográfico es relativo y expresa los límites inherentes a una construcción particular.

Puesto que este libro versa sobre asuntos metodológicos, la discusión epistemológica que presento en el primer capítulo explica cómo documenté mis experiencias, preguntas y resoluciones etnográficas en el resto de la obra. En sentido estricto, sin embargo, cada capítulo puede leerse de manera independiente ya que la articulación temática a lo largo del texto, así como el tratamiento de asuntos particulares, tienen un sentido didáctico. Mi intención es apoyar los procesos formativos y contestar las preguntas que al hacer etnografía educativa enfrentan los maestros y los investigadores noveles, aprendices del oficio y principiantes en la investigación sobre la enseñanza. Estoy convencida de que la búsqueda de obras como ésta se justifica, en parte, por la necesidad de resolver las dudas y los retos que surgen en la marcha.

De este modo, en el capítulo primero muestro cómo nuestras inscripciones detalladas sobre el acontecer en las escuelas se apoyan no sólo en el uso de la etnografía como técnica de recopilación de datos empíricos, sino en el conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento. Conceptos clave que comparten las disciplinas identificadas con los enfoques interpretativos, subjetivistas y simbólicos en las ciencias sociales. También en este capítulo planteo la necesidad de estudiar la acción significativa, el entramado histórico y cultural, y el ejercicio hegemónico, como los tres niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la producción

de un texto etnográfico. Al primer nivel de reconstrucción epistemológica, referido a la interpretación de la acción significativa, dedico el resto de la obra. Aprender a inscribir e interpretar el punto de vista de los actores, antes que analizar este discurso según sus referentes históricos, culturales y políticos más amplios, representa un primer aprendizaje para ser etnógrafo educativo. He vivido en carne propia la paciencia que requieren los aprendices de etnógrafos, así como quienes los guían, en el arduo proceso de formación que esta opción metodológica exige.

En el segundo capítulo expongo la lógica relativa a la construcción de un problema etnográfico en educación. Defino el lugar central que ocupan el protocolo y las primeras preguntas de investigación en la selección de las dimensiones o ejes de análisis, el modo en que se delimita el referente empírico y los procedimientos más adecuados para entrar al campo. Ilustro este proceso con diversas situaciones y fragmentos empíricos.

En el tercer capítulo documento pormenorizadamente la construcción paulatina de un objeto etnográfico en educación. Para dar cuenta de este proceso, elijo un objeto de significativa utilidad didáctica para los interesados en estudiar la otredad. A partir de mi experiencia de investigación en una escuela primaria estatal de una localidad mazahua del Estado de México, describo las características formales y de contenido de los registros de observación; la manera en que inscribo, categorizo e interpreto las prácticas sociales de los actores; el papel que asigno a la triangulación teórica, y los tres niveles de análisis implicados en la producción de un texto etnográfico, en el que se fusionan la perspectiva del intérprete y la de los sujetos interpretados. Este capítulo permite al lector incursionar en un proceso metodológico particular, desde sus primeras etapas hasta la elaboración del informe final.

En el cuarto capítulo recupero algunas de las cuestiones tratadas en los apartados previos y profundizo en los niveles de análisis y escalas de generalización, en el papel del investigador como sujeto y objeto de conocimiento y en el lugar que ocupa la trayectoria académica del investigador para convertirse en etnógrafo educativo. Dicho capítulo

muestra al lector los retos y límites que el trabajo etnográfico en educación tiene aún que enfrentar y resolver.

Reconozco los grandes vacíos de este modesto esfuerzo de sistematización metodológica. Durante mi carrera como investigadora educativa he aprendido que no es posible construir modelos factibles de ser reproducidos por otros, ni siquiera por uno mismo; tampoco, en ese sentido, predeterminar la vía de construcción de un objeto etnográfico en educación porque el mismo objeto, como objetivación de sentidos subjetivos particulares, determina en alto grado cómo se puede y debe proceder en cada caso. Lo que sí se puede hacer es escribir acerca de las diversas estrategias que nos permiten acceder a la subjetividad propia y a la ajena, y buscar la manera de comunicar nuestras experiencias y hallazgos metodológicos.

Sin duda alguna, las vivencias metodológicas del investigador se modifican en la interminable tarea de descifrar la realidad educativa. Entre otros aspectos, el objeto de conocimiento y el momento de desarrollo profesional y de vida en que se encuentra el investigador intervienen en la construcción de estrategias específicas. El objeto etnográfico, al igual que el etnógrafo, se definen por su dinamismo y transformación en el tiempo. La interpretación es siempre limitada y los textos producidos aparecen a los ojos del autor y sus lectores como superables. No espero que este libro sea tratado como decálogo o receta. Pretendo, al contrario, estimular la discusión y el diálogo metodológico, así como apoyar la formación de investigadores noveles y maestros interesados en un campo que seduce o que, por el contrario, provoca profundas resistencias.



# 1. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

## Antecedentes

**L**A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA, cualitativa o interpretativa, relacionada con los estudios antropológicos y sus descripciones detalladas de lo que acontece en contextos sociales y culturales específicos, se introduce a la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra, y en los setenta en Estados Unidos [Whiting 1953; Becker, Geer y Strauss 1961; Rist 1970; Goodenough 1971; Jules 1971; Labov 1972; Philips 1972; Hymes 1972; Ogbu 1974; Walcott 1975; Goetz 1978; McDermott 1977].

En México, aunque la etnografía aplicada a la investigación educativa se introduce de manera sistemática a finales de la década de los setenta, desde los años veinte y cuarenta del siglo XX se realizan investigaciones antropológicas que adaptan este método de investigación a algunos estudios realizados en escuelas. Como alumno del antropólogo estadounidense Franz Boas, Manuel Gamio [1922] estudia el efecto de un modelo de desarrollo regional en una comunidad teotihuacana. Se trata de la ejecución del proyecto que da origen a la Escuela Rural Mexicana y a las Misiones Culturales.

Moisés Sáenz [1964, 1936], como discípulo del estadounidense John Dewey, estudia en Michoacán a los alumnos tarascos de la Esta-



ción Experimental de Incorporación de Carapan, y sienta las bases del Internado Indígena. Julio de la Fuente [1977, 1964, 1940], al lado del antropólogo polaco Bronislaw Malinowski, documenta entre otras expresiones culturales la influencia de la Escuela Rural entre los indígenas zapotecos serranos, y Gonzalo Aguirre Beltrán [1990, 1973], influido por el estadounidense Melville Herskovitz, realiza diversos estudios acerca del desarrollo del proyecto educativo indigenista en comunidades tarascas, chiapanecas y tarahumaras. Como se sabe, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán contribuyen de manera importante a la institucionalización de las corrientes indigenistas en México.

Más allá de discutir el vínculo entre las políticas nacionalistas revolucionarias y las investigaciones mencionadas, a las que se les critica su interés por integrar al indio a la mexicanidad, es importante reconocer que en estos trabajos se comienza a documentar el contexto sociocultural en que se desenvuelven las escuelas públicas mexicanas. Las aportaciones metodológicas que proporcionan estas investigaciones, sin embargo, no son sistematizadas, y predomina una visión instrumental en torno al trabajo etnográfico realizado. En estas producciones, la etnografía parece funcionar como una técnica de investigación útil para recolectar datos y validar hipótesis. La institución escolar no constituye, además, el foco sustantivo de estas indagaciones.

Aunque esfuerzos más recientes han sido verdaderas contribuciones al campo de la investigación cualitativa en educación [De la Peña 1981; De la Peña y Greaves 1975; Vargas 1982, 1994], su ubicación disciplinaria limita su amplia difusión, pues se concentra en la comunidad de pertenencia o entre investigadores interesados en las dimensiones históricas y socioculturales del problema educativo. Tal es el caso de quienes desarrollan propuestas vinculadas con los modelos curriculares interculturales bilingües en México, o de académicos interesados en estudiar la relación entre la historia de las políticas educativas y los grupos étnicos.

El campo de la investigación educativa no se agota, sin embargo, con el tratamiento de las dimensiones históricas y socioculturales que

intervienen en las prácticas escolares. Investigadores ocupados en documentar otros procesos, como los institucionales, organizacionales, curriculares, pedagógicos o los vinculados con la formación de maestros, tratan de escapar a la tecnología educativa y a las corrientes funcionalistas, positivistas y conductistas que prevalecían hasta hace poco, e impulsan un movimiento epistemológico que busca abordar las dimensiones cualitativas que intervienen en sus particulares objetos de estudio.

Como sostengo al inicio de esta sección, la etnografía educativa en México se convierte en campo de investigación a finales de la década de los setenta, cuando se difunden entre otros los estudios realizados en escuelas y salones de clases de Estados Unidos e Inglaterra. Éstos plantean varias preocupaciones metodológicas que, a pesar de ser ampliamente conocidas por los antropólogos desde principios del siglo, no están presentes en las investigaciones educativas realizadas por los psicólogos, los pedagogos y los sociólogos, en la misma época. Para éstos, las viejas discusiones antropológicas en torno a la cultura representan, en la actualidad, interesantes novedades metodológicas.

No basta con adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos que faciliten la recolección de datos empíricos acerca de la cultura escolar. El desconocimiento de los debates epistemológicos que encierra el quehacer antropológico exige que la nueva comunidad de etnógrafos educativos abunde en el sentido de sus indagaciones, así como en las discusiones metodológicas que pueden ayudarlos a construir mejores vías de acceso a la cultura escolar.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) inicia esta búsqueda y abre varias líneas de investigación etnográfica [Paradise 1979, Rockwell 1982, Rockwell y Ezpeleta 1983]. La construcción institucional y social del campo implica la apertura paulatina de espacios sociales, institucionales y académicos en los que la etnografía educativa constituye, poco a poco, un recurso metodológico básico para comprender la vida cotidiana escolar [Ibarrola 1987].

Gracias a tal esfuerzo este tipo de investigaciones se extiende más allá del área de los antropólogos a centros de educación superior como la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por mencionar sólo algunos, dedicados a la investigación educativa, la docencia y la formación de maestros.

Se trata de investigadores que enfrentan de modo directo los problemas vinculados con el ejercicio de la docencia, participan en diversos foros académicos, discuten las políticas educativas de México, atienden las demandas formativas de los maestros y se plantean la difícil tarea de contribuir en la formación de las nuevas generaciones de etnógrafos educativos.

Ante tan variadas demandas, los investigadores educativos han debido elaborar sus propias construcciones epistemológicas y optar por algún tipo de enfoque que les permita solucionar los problemas metodológicos implicados. Esto, sobre todo, entre quienes trabajan en condiciones institucionales adecuadas que les permiten consolidarse como vanguardia académica y contribuir, de modo permanente, al desarrollo del campo.

Otros investigadores, en condiciones institucionales similares o distintas, interesados en enfoques menos ortodoxos, más que dar una definición epistemológica de su quehacer, califican sus proyectos como cualitativos, asumen sus perspectivas etnográficas como relativamente válidas, o intentan formarse al lado de académicos consolidados. Todos ellos comparten el mismo tipo de preocupaciones y al difundir sus hallazgos y dudas construyen un campo profesional diversificado, fisurado y contradictorio. Cuando los investigadores noveles se preguntan por qué y cómo lograr comprender la cultura escolar, se encuentran con tal diversidad de posturas que a su fascinación e interés los acompañan grandes confusiones y dudas.

Para aclarar algunas de estas preocupaciones, abordo en este capítulo tres aspectos. El primero se refiere al carácter diversificado y abierto del campo etnográfico en educación, ámbito que lejos de conformar una estructura de conocimiento cerrada y coherente articula, de modo conflictivo, múltiples orientaciones y perspectivas. El segundo remite, mientras tanto, a la necesidad del etnógrafo educativo de reconocer algunos de los sentidos epistemológicos que orientan sus indagaciones

en las escuelas y salones de clases. El último plantea algunos de los retos epistemológicos que enfrenta en la actualidad la etnografía educativa en nuestro país.

Para el desarrollo del primer punto sintetizo algunas de las posturas más representativas en el campo. Recupero las perspectivas metodológicas representadas por Evelyn Jacob [1987] y Frederick Erickson [1989] en Estados Unidos y por Elsie Rockwell [1980] en México. Aunque estos autores han variado sus enfoques metodológicos en los últimos años, sus reconstrucciones y propuestas iniciales me permitieron identificar las posiciones comunes y distintivas que intervienen en la gestación del campo etnográfico en educación.<sup>1</sup>

A partir de esta revisión, defino en el tercer apartado de este capítulo los niveles de reconstrucción epistemológica que, a mi juicio, permean el quehacer etnográfico en educación. Artículo en particular conceptos provenientes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica, la antropología simbólica y la teoría social crítica. Dicha articulación se justifica por su convergencia epistémica dentro de la ciencia social interpretativa. Al relacionar nociones teóricas acuñadas por George H. Mead, Herbert Blumer, Erwing Goffman, Alfred Schutz, Paul Ricoeur, Max Weber, Susan Hekman, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu y Michel Foucault, entre otros, no pretendo construir una epistemología ecléctica, sino un marco paradigmático que permita comprender el interés por producir textos interpretativos. En el cuarto apartado del capítulo, como mencioné antes, desgloso algunos retos del quehacer etnográfico en educación y los relaciono con las propuestas metodológicas revisadas.

<sup>1</sup> Para profundizar en la variedad de sentidos atribuidos a este tipo de esfuerzo metodológico, sugiero consultar la bibliografía; ahí se incluyen algunas de las fuentes directas que inspiraron las propuestas metodológicas revisadas en este capítulo. Cuando la referencia alude a su publicación en lengua inglesa, tal como aparece en la bibliografía de los autores analizados, sugiero comprobar si han sido traducidas, aun con carácter provisional, o publicadas ya en español. En caso de que el texto no se localice en librerías, en bibliotecas nacionales o en los archivos de investigadores dedicados a la indagación etnográfica, identificar a los autores de los textos posibilita el acceso del lector a otras de sus obras y publicaciones.

### **Perspectivas epistemológicas en etnografía educativa: diversidad de sentidos en la organización del campo**

Las investigaciones etnográficas pueden organizarse de distintas maneras gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que les interesa resolver. Evelyn Jacob, protagonista de la pugna entre los marcos científicos y los de corte comprensivo en Estados Unidos, compara los resultados de la investigación educativa tradicional, realizada desde una perspectiva psicológica de corte positivista, con las amplias posibilidades comprensivas de los enfoques antropológicos en educación. Jacob afirma que los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen. Postula, en consecuencia, que la psicología ecológica puede articular las aportaciones que se desprenden de la etnografía holística, de la etnografía de la comunicación, del interaccionismo simbólico y de la antropología cognoscitiva, ampliando así el horizonte interpretativo del investigador educativo.

Según ella, la etnografía holística, fundada por Franz Boas y Bronislaw Malinowski, busca definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural. El carácter holístico de este enfoque que implica considerar la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular [Linton 1940]; el sistema de patrones de comportamiento de un grupo particular [Good-enough 1971]; y los rasgos distintivos de una cultura [LeVine 1970, Spindler 1982, Walcott 1975]. A mi juicio, los enfoques holísticos en etnografía han mostrado, entre otras cosas, cómo minorías voluntarias de inmigrantes a Estados Unidos manifiestan un desempeño escolar más alto que las involuntarias [Ogbu 1974, 1981].

Evelyn Jacob [1987] recupera también la etnografía de la comunicación porque para dicha corriente la comunicación verbal y no ver-

bal en los salones de clases está moldeada culturalmente y se construye en la interacción frente a frente [Erickson y Mohatt 1982, McDermott 1977, Philips 1983]. En el mismo sentido, Jacob y Jordan [1987] exponen las posibilidades de intervención escolar que se producen al establecer continuidades culturales entre las prácticas de enseñanza de los maestros y los estilos de aprendizaje determinados culturalmente que poseen sus alumnos.

El interaccionismo simbólico, representado por Herbert Blumer, Erving Goffman y Howard Becker en la Escuela de Chicago, constituye otro de los enfoques que Evelyn Jacob toma en cuenta en su particular articulación metodológica. El interaccionismo simbólico define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas. Baste decir que, según este enfoque, Becker, Geert, Hughes y Strauss analizan los patrones de interacción que rigen la vida de los estudiantes estadounidenses que cursan la carrera de medicina.

Por último, Evelyn Jacob incorpora la antropología cognoscitiva o etnociencia (cuyos iniciadores fueron Ward Goodenough y Charles Frake) a la psicología ecológica, al definir la cultura en términos mentalistas, identificando las categorías culturales que rigen la vida de los sujetos estudiados. En el campo de la educación existe al respecto un conjunto importante de estudios representativos [Goetz y Hansen 1974, Goetz 1978, Doyle 1972, Parrott 1972, Borko y Eisenhart 1986, Eisenhart 1985].

En conclusión, la psicología ecológica estudia —al igual que la etnografía holística— los caracteres distintivos de un grupo cultural; la interacción verbal y no verbal moldeada por su propia cultura, que constituye el centro de la etnografía de la comunicación; la acción socialmente significativa que atañe al interaccionismo simbólico; y la cultura en términos mentalistas, del mismo modo que la antropología cognoscitiva. La psicología ecológica registra el comportamiento natural de las personas, generalmente niños, para identificar sus acciones y episodios,



así como los de otras personas que actúan hacia las primeras dentro de una unidad de fuerza ambiental [Schoogen 1978, Dyck 1963, Barker y Barker 1963]. Dichos temas establecen una frontera entre la psicología ecológica y las perspectivas que se fundan en situaciones prefabricadas, experimentales y generalizables [Jacob 1987].

Otra forma de organizar el campo etnográfico en educación es la que desarrolla Elsie Rockwell en México. En el contexto de la crisis política y económica en nuestro país, expresada en altos índices de marginalidad, pobreza y desigualdad social, Rockwell sostiene que la etnografía educativa tradicional, dedicada a interpretar pequeños fragmentos de interacción, olvida el modo en que estos episodios se insertan en un marco histórico y social determinado. El interés de Rockwell estriba en desentrañar "¿cómo lograr una 'descripción' de la institución educativa, como instancia articulada orgánicamente a la estructura social global?"

¿Será necesario que el tamaño de la unidad que delimita un estudio etnográfico defina también los límites teóricos de la investigación? Creemos que no; toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; es imposible hacer un mapa del tamaño del mundo [...]. Nunca se "ven" las partículas atómicas ni los procesos mentales. Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de informaciones que derivan, finalmente, de una serie de acciones particulares; la elaboración de documentos por individuos, la respuesta individual siempre contextualizada (por el censo, por ejemplo), la reacción provocada por determinado instrumento o situación experimental, el resultado material de alguna acción pasada, etc. No es su naturaleza o distribución lo que da la posibilidad de reconstruir a partir de estos datos la estructura o los procesos históricos de una sociedad; lo da más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados [Rockwell 1980, p. 19].

Para Elsie Rockwell [1980], un modo de liberar a la etnografía educativa de sus límites empíricos es utilizar conceptos de carácter estructural que permitan al investigador analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones estudiadas. Entre otros, los conceptos gramscianos de sociedad política y sociedad civil, así como

la noción de vida cotidiana de Agnes Heller, le sirven para definir la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado. Aunque esta autora se identifica con Evelyn Jacob en lo que respecta a su cuestionamiento de los planteamientos científicos, su crítica se aplica también a las investigaciones etnográficas o cualitativas que interpretan el funcionamiento de los salones de clases y de las escuelas sin considerar su inserción estructural.

Rockwell sostiene que en el ámbito de la etnosemántica las guías de campo se utilizan para probar un conjunto de nociones psicoanalíticas o con el objeto de conocer lo que una persona tiene que saber o creer para participar en un grupo social específico, de acuerdo con lo que se define como gramática cultural [Whiting 1953, Goodenough 1971]. La autora afirma que, no obstante que la microetnografía ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y de las competencias lingüísticas desplegadas en aulas y escuelas, su interés en los casos específicos desconoce el conjunto de sobredeterminaciones sociales que intervienen en su construcción [Bernstein 1971, Philips 1972, Labov 1972, Rist 1970, McDermott 1977]. La macroetnografía, afirma Rockwell, aunque aplica categorías sociales generales al análisis del sistema escolar [Ogbu 1980], se relaciona con la teoría de sistemas [Dubbert 1975] y considera los amplios procesos de la transmisión cultural [Gearing 1975], no permite analizar lo que sucede en la vida cotidiana escolar dentro del Estado y sus prácticas hegemónicas [Rockwell 1980].

Frederick Erickson [1989], en una posición distinta a las de Evelyn Jacob y Elsie Rockwell, recupera el potencial político de los enfoques interpretativos surgidos tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, Australia y Alemania, en los sesenta y setenta del siglo xx. Para este autor el estudio de los significados inmediatos y locales, definidos desde el punto de vista de los actores, se puede articular al análisis de las fuerzas históricas, políticas y sociales que determinan las percepciones escolares de las familias y los estudiantes.

Erickson [1989] sugiere considerar las aportaciones de la sociolingüística y sus hallazgos en cuanto a la incidencia de los procesos de co-

municación en la motivación y el aprovechamiento escolar de los alumnos [Erickson 1987; Jordan 1985; Erickson y Mohatt 1982; Philips 1983; Hymes 1972, 1974], así como los procesos estructurales que hacen de una teoría pedagógica una teoría social, tal como lo sugiere la nueva sociología de la educación [Giroux 1983, Apple y Weis, 1983, Everhart 1983].

Aclara que si los alumnos no aprenden, se debe a una instrucción deliberada distribuida de manera diferente en clases, etnias y bases lingüísticas, en la que resultan fundamentales la confianza en la legitimidad de las intenciones escolares y el riesgo que implica para el alumno moverse de un nivel de competencia real a otro potencial. Erickson define la escuela, lo mismo que Elsie Rockwell, como un terreno de lucha dentro del Estado. En contraste, sin embargo, coloca en el mismo plano de importancia la interpretación de la gramática cultural —incluidas la interpretación sociolingüística y aun vygotkyana de las prácticas de enseñanza y aprendizaje—, y el análisis de los procesos hegemónicos y antihegemónicos relacionados con la teoría política gramsciana.

Este tipo de propuestas metodológicas en el campo de la etnografía educativa me lleva a justificar y validar, entre otras cuestiones, mi interés por construir la que expongo en el siguiente apartado. Otros campos disciplinarios, como la historia regional o la antropología histórica, me indican que el culto al presente y lo cotidiano suele restringir los horizontes interpretativos de muchos de los trabajos etnográficos producidos. La contingencia y relatividad de nuestras interpretaciones encuentra sus límites en las historias familiares, en las trayectorias de vida, en los archivos históricos, en la correspondencia escrita, y aun en los testimonios fotográficos, todos ellos fuentes de indagación adicionales que para el etnógrafo educativo representan otros modos de articular lo que escuchan y observan con el contexto histórico, político y cultural en que se insertan las palabras y los actos de los protagonistas [Rockwell 1990, 1994, 1996; Galván 1994; Alfonseca 1997, 1993; Bertely 1996a, 1996b, 1997, 1998a].

## Fundamentos de una perspectiva etnográfica en educación: niveles de reconstrucción epistemológica

Los debates y propuestas anteriores muestran el carácter complejo del quehacer etnográfico en educación. Es común que quienes se inician en esta área simplifiquen su tarea al pensar que toda etnografía es descriptiva y anecdótica y, en consecuencia, que al interpretar el decir y hacer de los actores escolares deben dejar de lado sus propios horizontes interpretativos. La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones.

La técnica de la descripción narrativa continua puede ser empleada por investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. También pueden utilizarla los investigadores con una orientación no positivista, e interpretativa, con lo cual los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés. Los presupuestos y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son muy diferentes, y el contenido de la descripción narrativa que se redacta en cada caso es también distinto. Si dos observadores con estas diferentes orientaciones se situaran en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la "misma" conducta ejecutada por los "mismos" individuos, éstos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas [Erickson 1989, p. 196].

Considero que la errónea identificación entre técnica y método de investigación en etnografía educativa se produce, en parte, cuando se ubica la antropología funcionalista, y en consecuencia a Bronislaw Malinowski, como el referente único del trabajo que se realiza. Hablo

del conjunto de procedimientos que permiten observar e introducirse en el campo de estudio, participar en la vida cotidiana de los sujetos estudiados y comprender el funcionamiento de las instituciones escolares, definidas como culturas o subculturas. Al adscribirnos a este enfoque no nos hemos percatado de las transformaciones epistemológicas que ha experimentado la propia disciplina antropológica, ni hemos abundado en las contribuciones de otras disciplinas, interesadas también en superar la orientación funcionalista que caracterizó a las primeras descripciones y monografías. El etnógrafo educativo en formación, más que ampliar su horizonte comprensivo y reformular el sentido epistemológico de su quehacer como investigador, tiende a buscar en las megateorías sociológicas y políticas actuales la escala macrosocial que le ayude a superar la limitación empírica que caracteriza a sus descripciones microsociales.

Si bien el padre de la etnografía es Malinowski, en tanto que fue quien le otorgó importancia capital a la introducción y participación del investigador en las actividades cotidianas del grupo estudiado, criticó las conjeturas de los evolucionistas y los difusionistas de la década de 1920; y mostró cómo toda sociedad, incluidas las entonces denominadas simples, posee una estructura cultural reconocible, estratificarse en sus aportaciones lleva a igualar el quehacer etnográfico con la producción de buenas monografías. Creo que, para superar simplificaciones como la mencionada, resulta de vital importancia comprender a qué nos referimos cuando hablamos no sólo de describir, sino de inscribir e interpretar la cultura escolar.

En la ciencia antropológica, Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, Ward Goodenough y Leslie A. Whyte, los primeros tres como particularistas históricos y cultivadores de la interpretación psicológica de la cultura, y los dos últimos orientados a la etnosemántica y a la culturología, se inclinan ya por el estudio del mundo de los significados, definiendo el trabajo etnográfico no sólo por su capacidad descriptiva sino, básicamente, por su posibilidad interpretativa. Estos autores, al estudiar los procesos de aprendizaje y de enseñanza determinados por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres

y funciones lingüísticas locales, critican la validez absoluta de las concepciones culturales hegemónicas y el poder de los símbolos dominantes [Kahn 1975].

En sentido epistemológico, de acuerdo con Frederick Erickson [1989, 1987], Benedict Anderson [1993], Anthony Cohen [1985] y John y Jean Comaroff [1991], documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores, y de profundizar tanto en el carácter interpretativo de la etnografía, como en su interés por las tramas significativas a las que alude Clifford Geertz [1987]. Como expongo previamente, Elsie Rockwell [1980], Evelyn Jacob [1987] y Frederick Erickson [1987, 1989], entre otros, han elaborado interesantes aproximaciones metodológicas al respecto.

En mi caso, después de haber participado por más de quince años en este tipo de discusiones, pienso que una manera fructífera de enfrentar estos problemas radica en reconocer los tres niveles de reconstrucción epistemológica por los que puede transitar, no linealmente sino de manera constructiva y dialéctica, un etnógrafo educativo. Utilizo la palabra *puede*, y no *debe*, porque de lo que se trata es de ofrecer a los investigadores noveles un andamiaje metodológico adicional que, en conjunción con los producidos por otros académicos o por ellos mismos, permita aclarar sus dudas y confusiones, además de aportar nuevos puntos para el análisis metodológico en México. Hablo de un proceso constructivo y dialéctico, mientras tanto, porque el modo en que se imbrican los tres niveles de reconstrucción depende, entre otras cosas, del tipo de pregunta y objeto de investigación; del tiempo dedicado a la construcción de un objeto de estudio y a su profundización; y de la experiencia y formación con que cuenta el etnógrafo.



### PRIMER NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN: LA ACCIÓN SOCIAL SIGNIFICATIVA

El primer nivel de reconstrucción epistemológica posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar. Tal nivel se produce al recuperar algunos conceptos y supuestos epistemológicos provenientes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica y la teoría psicoanalítica.

Expongo, a continuación, mi particular amalgama epistemológica. De acuerdo con la psicología social, representada por George Herbert Mead [1982], la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico. El etnógrafo educativo, a partir de semejante orientación, supone que los sujetos que participan en las escuelas y salones de clase se forman como directores, maestros, alumnos, padres y madres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos debe asumir en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas.

Por su parte, el interaccionismo simbólico de Ervin Goffman [1970], Herbert Blumer [1962] y Howard S. Becker, entre otros [Becker, Geer, Hughes y Strauss 1961], sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al producir etnografías, el investigador educativo piensa que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana.

En cuanto a la fenomenología social, Alfred Schutz [1971] afirma que la vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos; que cada realidad cuenta con sus propios códigos,

enclaves significativos, normas de comportamiento y formas de validación; y que estas realidades son producto de construcciones intersubjetivas, donde intervienen dos o más sujetos. El etnógrafo educativo asume, de modo similar, que la realidad escolar es múltiple; que en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles; y que su interés está puesto en acontecimientos donde participan dos o más actores.

Remitiéndome a Clifford Geertz [1987] encuentro que la sociología comprensiva de Max Weber y su concepto de acción social significativa, así como la corriente hermenéutica de Paul Ricoeur y su noción de texto, contribuye a la definición semiótica de la cultura y al interés del etnógrafo, no en lo que se habla, sino en lo dicho, en el noema, en el pensamiento, en el contenido y en la intención del hablar: supuestos epistemológicos que explican, en parte, por qué el etnógrafo educativo estudia las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes y por qué, en lugar de recopilar y codificar acciones y opiniones superficiales, incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas. No basta con utilizar guías de observación cerradas y previamente estructuradas, aplicar encuestas o integrar listas de categorías donde la voz y el comportamiento de los actores esenciales están presentes. Es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas.

Por último, en este primer nivel de reconstrucción epistemológico, el enfoque psicoanalítico permite cuestionar la utilidad de la racionalidad científica y del pensamiento positivista para estudiar el comportamiento individual y colectivo; incursiona más allá de la superficie de la acción social significativa; y considera el peso de los mecanismos inconscientes y procesos de identificación subjetiva en el comportamiento humano. Investigadores educativos formados en este enfoque, además de contribuir a la documentación de patrones de identificación específicos entre los alumnos y sus maestros, ofrecen a los etnógrafos educativos la posibilidad de profundizar en las tramas socialmente construidas [Geertz 1987] que, en alguna medida, resultan superficiales al

suponer que todo acto y palabra son consecuencia de una producción consciente [Remedi y otros 1989, Juárez 1998]. Lejos de contradecir la intención sustantiva del trabajo etnográfico en educación, recuperar las contribuciones psicoanalíticas parece enriquecerla porque

la gente sabe mucho más de lo que es capaz de expresar. Y la perspectiva de Freud, a su vez, concordaba con un movimiento intelectual y artístico mucho más amplio: el expresionismo, que subrayaba el lado oscuro, enigmático e inexplorable de la experiencia humana, ya destacado por los románticos primitivos. Malinowski fue producto de este medio intelectual de finales del siglo XIX, y la desilusión del periodo de posguerra respecto de los valores del pensamiento liberal racional hizo que la década de 1920 fuera un momento especialmente receptivo para sus puntos de vista [Erickson 1989, p. 205].

#### SEGUNDO NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN: EL ENTRAMADO CULTURAL

La etnografía educativa, como sostiene desde hace años Elsie Rockwell [1980], además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación. Aclaraciones como ésta resultan pertinentes si tomamos en cuenta el tipo de preocupaciones que plantean los asistentes a conferencias sobre el tema. Si la etnografía documenta procesos y situaciones escolares y áulicas en los que los actores crean significados específicos y locales, los informes derivados —basados en anécdotas y descripciones detalladas— no pueden generalizar sus resultados: hallazgos desarticulados de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios. ¿Cómo enfrentar esta desarticulación en la investigación etnográfica en educación?

Para contestar esta pregunta hay que definir el término *cultura*; esto me permite acceder al segundo nivel de reconstrucción epistemológica en etnografía educativa. La cultura, según Clifford Geertz, aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una trama significativa creada y recreada por la interacción social.

La interpretación de significados particulares permite, como este autor afirma, que conceptos estructurales como integración, símbolo, ideología, *ethos*, revolución, identidad y, por supuesto, cultura, dejen de ser meras elocuciones aisladas [1987].

Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudiantado y realizados en contextos confinados y criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, estructura, significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta, sino lo que es más importante, pensar creativamente e imaginativamente con ellos [Geertz 1987, p. 34].

Elsie Rockwell [1980] sostiene al respecto que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos, en vez de realizar estudios *de caso*. Algo similar plantea Dell Hymes [1972] cuando insiste en que el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad. Inscribir e interpretar el decir y el hacer de los actores educativos en casos concretos requiere explicitar la trama significativa —diría Geertz—, los problemas estructurales y macrosociales —afirmaría Rockwell— y la generalidad —sostendría Hymes— que justifican su búsqueda.

Entre otras fuentes los informes estadísticos, los diagnósticos e informes oficiales y no oficiales, las reformas curriculares y el cúmulo de investigaciones previas cuyas informaciones pueden considerarse fidedignas, o no, suelen justificar lo que, desde la experiencia y trayectoria profesional de los investigadores, constituye un problema de investigación. El estado catastrófico de la educación pública, la baja calidad de la oferta educativa, su escasa pertinencia en relación con la demanda y otros factores vinculados con la inequidad en educación se asocian con la experiencia y trayectoria del etnógrafo en el ámbito educativo, dan pie al planteamiento de sus primeras preguntas y dicen mucho acerca de la cultura escolar.

Los problemas educativos que el etnógrafo juzga relevantes tienen nexos no sólo con lo que no funciona y ha fracasado dentro de la trama social en que se inserta la escuela. La justificación de un problema de investigación puede desprenderse de programas o experiencias educativas que se reportan como exitosas; de cambios estadísticos que indican un sobresaliente aprovechamiento, promoción y permanencia escolar entre alumnos que antes se calificaban como deficientes y en desventaja; o de algún tipo de evidencia positiva sobre el modo en que operan, en casos específicos, las políticas educativas en México.

A fin de cuentas, uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales —oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública— que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar.

#### TERCER NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN: HEGEMONÍA, CONSENSO E INSTRUMENTOS DE SIGNIFICACIÓN

Por último, relaciono el tercer nivel de reconstrucción epistemológica en la etnografía educativa con la orientación política de nuestro quehacer: en particular el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudiamos. Para Jean y John Comaroff [1991] la lucha de clases conlleva siempre la lucha por el control de los instrumentos de significación. La acción significativa y la cultura escolar se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía.

Los Comaroff [1991] sostienen que la práctica social no se agota en lo cotidiano ni en un orden cultural. Toda acción significativa, mo-

tivada e intencional, como el interés o desinterés del Estado nacional por ofrecer una educación pública y gratuita, o el que manifiestan los maestros y las familias por la escolarización de las nuevas generaciones, tiene que ver con la manera en que se distribuye el poder en nuestras sociedades. De algún modo, la mayoría de los investigadores creen en la escuela, difunden una tradición inventada [Hobsbawm y Ranger 1983] y atribuyen significados específicos a las enseñanzas y aprendizajes que se adquieren en los distintos dispositivos escolares. En muchas ocasiones la inevitable participación del etnógrafo en la cultura escolar, sus representaciones y prejuicios, se imponen sobre lo que está oculto y soterrado.

La articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo etnográfico en educación su sentido político. Evelyn Jacob [1987] no toma en cuenta este último debido a su interés por mostrar la validez de la investigación cualitativa frente a los enfoques positivistas. Elsie Rockwell [1980] lo reintegra de manera importante al adoptar la teoría gramsciana en sus estudios sobre las escuelas mexicanas; no obstante, condena a la estrechez funcionalista las etnografías inspiradas en los enfoques fenomenológicos y semánticos.

Estoy convencida de que, en lugar de contraponer los enfoques interpretativos y los positivistas, o los etnográficos funcionalistas y los inspirados en perspectivas enfocadas al estudio del ejercicio hegemónico, la inscripción e interpretación de la acción significativa como primer nivel de reconstrucción epistemológica representa el fundamento del trabajo que hace el etnógrafo educativo. Si el investigador no profundiza en la gramática cultural que estructura los acontecimientos en salones de clases y escuelas específicas, no cuenta con los insumos ni ingredientes necesarios para establecer nexos con los otros niveles de reconstrucción, en los que sus constructos acerca de la voz y comportamiento de los actores pueden ser releídos desde el fondo del entramado histórico y cultural y del ejercicio hegemónico.

Cuando el etnógrafo educativo sólo utiliza estos insumos e ingredientes para dar cuenta de la gramática cultural, pero no transita por



los niveles de reconstrucción epistemológica aludidos y se abstiene de tomar una posición ética en torno al trasfondo ideológico de lo que observa y escucha, puede estar olvidando uno de sus compromisos básicos: contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar.

Hablo de reconstrucción permanente porque la tarea del etnógrafo educativo estriba en amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones, trabajando en cada nivel de reconstrucción epistemológica. No se trata de unir distintas escalas de análisis, sino de reconocer, en etapas específicas del proceso de investigación, los límites y posibilidades de sus reconstrucciones y constructos acerca de la cultura escolar, que dan cuenta de su grado de intervención en las estructuras hegemónicas. Me identifico, en ese sentido, con la síntesis de Frederick Erickson [1987]. Conuerdo con que la etnografía educativa puede articular el estudio de la organización social del aula y los ambientes de enseñanza con la interpretación del entramado histórico y cultural y con el modo en que se construyen el consenso y la lucha por la legitimidad en nuestras escuelas.

### **Retos epistemológicos del quehacer etnográfico en educación**

Como conclusión de este capítulo, sintetizo a continuación dos desafíos epistemológicos que se derivan de la revisión de las propuestas metodológicas expuestas. El primer reto es la necesidad de establecer articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan. El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, radica en sacar a la luz el sentido político de nuestras inscripciones e interpretaciones.

En relación con el primer desafío, la articulación epistemológica de posturas enfocadas al estudio de la acción significativa, la cultura y el ejercicio hegemónico, permite reunir tradiciones disciplinares que

—más que repelerse por su carácter micro o macro, funcionalista o dialéctico— se amalgaman en un mismo marco paradigmático. El proceso etnográfico comienza —no concluye— cuando el investigador inscribe los puntos de vista y los modos en que los miembros de una cultura perciben el universo y organizan su propia vida [Erickson 1987, 1989] al documentar la mentalidad nativa [Malinowski 1922]. A partir de éste se vislumbran los senderos por recorrer. En cuanto al segundo reto, el sentido político de nuestras etnografías se desprende del modo en que el investigador relaciona las categorías sociales de los actores y sus aseveraciones empíricas con los datos generales y megaconceptos que utiliza para interpretar sus datos [Rockwell 1980, Erickson 1989].

Por último, mencionaré un reto epistemológico que articula los anteriores a la vez que me permite abundar en un aspecto, a mi juicio, fundamental. Se trata del modo en que se relaciona el horizonte significativo del intérprete con el del sujeto interpretado. De acuerdo con cierta tradición etnográfica en educación, es necesario filtrar y neutralizar las valoraciones éticas del investigador limitando su juicio y controlando las prenociones teóricas y personales [Thomas 1985]. A pesar de que dicha tradición define la subjetividad como el objeto central de sus indagaciones, remarca su interés por la verdad, la objetividad y la cientificidad de sus hallazgos, preocupaciones metodológicas emparentadas con el paradigma positivista y empirista en las ciencias sociales.

Para Hans-Georg Gadamer [1988] y Paul Ricoeur [1981], cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o supuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete: se trata del modo en que anticipamos el sentido de nuestras indagaciones. La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico —como objetivación de subjetividades— puede ser también reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su

tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos.

La comprensión de la acción social como texto, de acuerdo con Susan Hekman [1984], no conlleva la descripción objetiva de los comportamientos y conceptos de los actores ni la imposición de los marcos explicativos previos que posee el investigador. La comprensión se gesta a partir de la fusión de los horizontes que intervienen en la producción de una identidad distinta: la interpretación. La tarea del etnógrafo estriba en producir interpretaciones que, más que considerarse como verdades absolutas, constituyen clases de verdad.

Para que un etnógrafo pueda narrar sus experiencias de campo entre quienes comparten su mismo horizonte significativo [Clifford y Marcus 1991], no basta con mostrar que estuvo ahí, que participó en la vida de los protagonistas y que realizó entrevistas y observaciones. Tampoco resulta suficiente la inclusión de un apartado metodológico donde exponga a sus lectores cómo construyó sus patrones significativos y categorías de análisis. El etnógrafo educativo, situado como intérprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar. Hemos desarrollado una etnografía de los otros sin enunciar el lugar que ocupamos en ella nosotros mismos. La trayectoria social, política, profesional y personal del investigador queda en suspenso, cuando la interpretación de los otros debe conducir necesariamente a un proceso de autocomprensión por quien interpreta [Hekman 1984].

Experimenté este proceso cuando, como miembro de un equipo de investigación, resultaron evidentes los contrastes entre nuestros supuestos acerca de la escolarización y las representaciones que las familias de una comunidad mazahua del Estado de México tenían acerca de la escuela [Bertely 1992a, 1992b]. Las familias que estudiamos no creían que la escuela fuera una instancia socializadora fundamental para sus hijos, tal como lo suponíamos nosotras, sino que era algo poco importante, en comparación con otras experiencias comunitarias. Comprendimos también, y de ahí mi incursión en el proceso de au-

tocomprensión, que los tiempos y espacios institucionales, en vez de respetarse y cumplirse de acuerdo con las normas oficiales, se adecuaban a las actividades y ritmos socioculturales y productivos locales.

Además, para esta población, la utilidad de los aprendizajes escolares parecía disminuir a partir del tercer grado de primaria, cuando los niños y niñas mazahuas contaban ya con nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas. Nosotras, en cambio, pensábamos que la utilidad de los aprendizajes escolares se incrementaba en la medida en que los alumnos resultaban promovidos al siguiente curso del ciclo escolar básico, compuesto por diez grados. La compra de los útiles escolares —cuadernos, lápices, libros de texto y diversos apoyos didácticos— se justificaba, a los ojos de los padres y madres de familia, cuando su hijo demostraba saber leer, escribir y contar de modo incipiente, y no antes. Nosotras pensábamos, en cambio, que sin útiles escolares no se podía lograr un aprendizaje escolar efectivo.

Mi autocomprensión aumentó al entender que yo compartía la idea de que los niños debían ingresar a la escuela primaria a los seis años, y los padres de familia afirmaban que podían ingresar entre los seis y los doce años, cuando el deseo y confianza de sus hijos lo justificara. Descubrí, además, que una escuela tecnológica industrial podría ser más importante para los pobladores que la escuela tecnológica agropecuaria que suponíamos idónea para ellos. No obstante que fuimos testigos de la vigencia de una lengua y cultura distintivas, nos sorprendió la preferencia de las familias por las escuelas públicas castellanizadas, más que por aquellas interculturales bilingües que habíamos supuesto que tendrían una gran demanda en contextos como el estudiado.

Aunque el etnógrafo experimenta el proceso de autocomprensión desde el momento mismo en que transita por el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa, suele asumirse como un observador neutral, capaz de controlar su subjetividad. En la mayoría de los casos, aunque deja aflorar su andamiaje conceptual, evita incluir las referencias personales e íntimas que constituyen su propio horizonte significativo. El

etnógrafo educativo se conforma con mostrar que estuvo ahí, aunque hable poco del estar aquí, del proceso de autocomprensión que experimentó al hacer etnografía, y de sí mismo como autor de un texto [Geertz 1989].

Al entrar en contacto con otros horizontes significativos —superiores, directivos, maestros, alumnos, familias— aparece, necesariamente, el horizonte significativo del intérprete. La interpretación, como fusión de horizontes, plantea al etnógrafo educativo el reto de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus percepciones teóricas y personales, así como sus transformaciones. La autocomprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos y percepciones iniciales, y la sorpresa que le producen sus hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos históricos, sociales y políticos que intervienen en su generación.

Luke [1995], siguiendo la obra de Michel Foucault, sostiene que en las formaciones sociales amplias, al igual que en los contextos locales, los discursos de los actores definen, construyen y sitúan a los sujetos sociales en posiciones desiguales. Los discursos, en este sentido, no sólo remiten a la romantización propia del relativismo culturalista. Los discursos moldean a las personas y las ubican en jerarquías con base en categorías institucionales. La relación entre conocimiento y poder se establece a partir de la existencia de verdades aceptadas acerca del mundo social y natural. La manipulación de estas últimas no sólo se genera, sin embargo, de arriba hacia abajo. Las comunidades locales también participan en la producción del discurso, resistiéndose y creando significados particulares a partir de su idiosincrasia y de sus estilos de vida.

Si bien documentar el punto de vista del actor muestra el modo en que el discurso ideológico ha sido interiorizado desde una posición subalterna, así como la gestación de discursos de carácter antihegemónico, la experiencia de autocomprensión que vive el etnógrafo lo conduce, necesariamente, a reconocer los límites de su propio discurso y las verdades hegemónicas.

Como mencioné antes, el reto que plantea comprender la relación entre el intérprete y el sujeto interpretado articula de modo fundamental los desafíos epistemológicos que se exponen al inicio de este apartado: ¿cómo articular el estudio de las situaciones escolares particulares con los procesos sociales más amplios?, ¿cuál es el sentido político de nuestras inscripciones y nuestras interpretaciones acerca de la cultura escolar?

El acto de interpretar, como autocomprensión y fusión de horizontes, conduce necesariamente a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legítimas, lo cual articula el estudio en casos específicos con el contexto general en que se insertan, y a que la postura política del intérprete sea explícita, así como a que este último tenga interés en establecer los límites del discurso hegemónico y en liberar los discursos antihemónicos producidos por los sectores subalternos de nuestra sociedad.

El discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar. Discurso hegemónico apoyado, necesariamente, en el establecimiento de un consenso básico en el que las voces subalternas tienen a ocupar y producir otros discursos escolares.

Cuando el etnógrafo educativo se abstiene de asumir una posición ética [Bertely 1998a] y, en consecuencia, habla mucho más de sus hallazgos que de sus sorpresas, obstruye el surgimiento de un pensamiento etnográfico crítico [Anderson 1990, 1989] que incida de modo efectivo en la transformación de las versiones escolares hegemónicas. Al distanciar, al asumirse como portavoz y hablar sólo de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa aquí y entre nosotros, el etnógrafo tiende a ocultar la desigual distribución del poder simbólico [Bourdieu 1984]. Las distintas clases de verdad, construidas por el intérprete y el sujeto interpretado dentro de diversos entramados culturales, nos llevan a reflexionar sobre la hegemonía, la ideología y el poder. Clifford Geertz [1989] sostiene que el desafío para el intérprete consiste en fa-



cilitar la comunicación mediante los textos etnográficos que produce. Esto es un reto que, a mi juicio, tiene que ver con la construcción de una democracia auténtica, fundada en el respeto a la diversidad y en un marco común de representaciones.

Parece verosímil que, sea cual sea el uso que se dé a los textos etnográficos en el futuro, si de hecho llega a dársele alguno, implicaría indudablemente la facilitación de comunicaciones entre los lineamientos societarios —étnicos, raciales, religiosos, sexuales, lingüísticos— que han venido haciéndose cada vez más matizados, inmediatos e irregulares. El objetivo inmediato que se impone [...] es más bien la ampliación del discurso inteligible entre gentes tan distintas entre sí en lo que hace a sus intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose [Geertz 1989, p. 157].

Los investigadores noveles que se inician en esta tarea, que me parece muchas veces más humana que académica, necesitan obtrener experiencia en el primer nivel de reconstrucción epistemológica; aprender a inscribir e interpretar la acción social significativa, que nosotros miramos como acción educativa, así como el punto vista de los actores escolares. A este primer nivel de reconstrucción dedico los capítulos dos y tres de este libro en cuyos apartados desgloso las particularidades que el investigador debe analizar desde el momento mismo en que entra al campo de estudio, el modo en que puede utilizar determinados instrumentos —con acento en los registros de observación— y el tipo de preguntas, conjeturas e inferencias que lo llevan a inscribir e interpretar sus datos y a producir, finalmente, un texto etnográfico en educación.

## 2. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS Y SALONES DE CLASES: LA ENTRADA AL CAMPO

EN EL CAPÍTULO ANTERIOR mencioné la necesidad de trabajar en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que a mi juicio deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

Para que un investigador novel sea capaz de articular estos niveles de reconstrucción epistemológica requiere, en un primer momento, dominar algunas habilidades etnográficas básicas. El etnógrafo necesita saber, por ejemplo, cómo se inscribe e interpreta la acción social significativa, la cual pertenece al primer nivel de reconstrucción, al que dedico éste y el tercer capítulo. Más tarde, cuando sea capaz de producir sus primeros ensayos interpretativos, podrá profundizar con mayor solidez en los contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales, asumiendo una posición ética en el marco de los proyectos educativos hegemónicos.

Cuando los investigadores noveles desean hacer etnografía e incidir en la democratización de las escuelas, su aspiración queda muchas veces trunca por causa de diversos vacíos formativos. Quienes se inician como etnógrafos educativos sin contar con los antecedentes teóricos y metodológicos requeridos —que explico en el último capítulo

cilitar la comunicación mediante los textos etnográficos que produce. Esto es un reto que, a mi juicio, tiene que ver con la construcción de una democracia auténtica, fundada en el respeto a la diversidad y en un marco común de representaciones.

Parece verosímil que, sea cual sea el uso que se dé a los textos etnográficos en el futuro, si de hecho llega a dársele alguno, implicaría indudablemente la facilitación de comunicaciones entre los lineamientos societarios —étnicos, raciales, religiosos, sexuales, lingüísticos— que han venido haciéndose cada vez más matizados, inmediatos e irregulares. El objetivo inmediato que se impone [...] es más bien la ampliación del discurso inteligible entre gentes tan distintas entre sí en lo que hace a sus intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose [Geertz 1989, p. 157].

Los investigadores noveles que se inician en esta tarea, que me parece muchas veces más humana que académica, necesitan obtener experiencia en el primer nivel de reconstrucción epistemológica; aprender a inscribir e interpretar la acción social significativa, que nosotros miramos como acción educativa, así como el punto vista de los actores escolares. A este primer nivel de reconstrucción dedico los capítulos dos y tres de este libro en cuyos apartados desgloso las particularidades que el investigador debe analizar desde el momento mismo en que entra al campo de estudio, el modo en que puede utilizar determinados instrumentos —con acento en los registros de observación— y el tipo de preguntas, conjeturas e inferencias que lo llevan a inscribir e interpretar sus datos y a producir, finalmente, un texto etnográfico en educación.

## 2. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS Y SALONES DE CLASES: LA ENTRADA AL CAMPO

EN EL CAPÍTULO ANTERIOR mencioné la necesidad de trabajar en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que a mi juicio deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

Para que un investigador novel sea capaz de articular estos niveles de reconstrucción epistemológica requiere, en un primer momento, dominar algunas habilidades etnográficas básicas. El etnógrafo necesita saber, por ejemplo, cómo se inscribe e interpreta la acción social significativa, la cual pertenece al primer nivel de reconstrucción, al que dedico éste y el tercer capítulo. Más tarde, cuando sea capaz de producir sus primeros ensayos interpretativos, podrá profundizar con mayor solidez en los contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales, asumiendo una posición ética en el marco de los proyectos educativos hegemónicos.

Cuando los investigadores noveles desean hacer etnografía e incidir en la democratización de las escuelas, su aspiración queda muchas veces trunca por causa de diversos vacíos formativos. Quienes se inician como etnógrafos educativos sin contar con los antecedentes teóricos y metodológicos requeridos —que explico en el último capítulo

de este libro a partir de mi propia trayectoria—, y sin conocer las estrategias y los procedimientos más adecuados para iniciar sus indagaciones y realizar sus primeras interpretaciones, suelen renunciar a su intento por comprender lo que acontece en las escuelas y salones de clases o, en su defecto, optan por algún modelo de gestión o pedagógico que transforme las enseñanzas y prácticas escolares.

Con esta última opción se producen nuevos fracasos que los investigadores asumen como personales; descubren que apropiarse de un modelo de gestión o pedagógico innovador no conlleva su validación práctica. Las propuestas apuntaladas por observaciones e interpretaciones sistemáticas del acontecer cotidiano en los salones de clases y escuelas prometen, en cambio, la producción de teorías arraigadas [Mishler 1979, Hammersley y Atkinson 1994].

Expongo, a continuación, algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico; la selección de técnicas e instrumentos de investigación; y la manera de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar este capítulo incluyo tres ejemplos que ilustran, en particular, el despliegue de tales tareas.

### **Protocolo de investigación, preguntas y dimensiones de análisis**

De acuerdo con mi experiencia, una de las primeras tareas para que el etnógrafo en formación evite renuncias y frustraciones estriba en saber con claridad lo que busca al elegir determinado espacio empírico. El investigador educativo debe partir de un protocolo en el cual, entre otras cosas, demuestre la viabilidad de su enfoque metodológico a la luz de preguntas de investigación claras y justificadas. El enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado y fructífero.

Las preguntas etnográficas, que revelan el interés por comprender el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas, y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones.

Pensar que el trabajo etnográfico supone descubrir, de modo intuitivo, indefinido y abierto, los patrones emergentes que surgen sin intervención de las prenociones del intérprete complica el trabajo a tal grado que el investigador puede perderse en la información y ser incapaz de construir datos significativos. El culto a la inducción pura parte de una preocupación de corte positivista y empirista que juzga necesario distanciarse del objeto de estudio para contener las interferencias que sobre éste provoca la subjetividad del intérprete. Una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícitas sus prenociones.

Por fortuna, para identificar las dimensiones de análisis que se relacionan con las preguntas de investigación, el joven investigador cuenta ya con una gama de productos etnográficos que le sirven de andamiaje analítico y comparativo. Gracias a ello puede elegir qué leer y es capaz de insertarse en los debates académicos que se vinculan con los objetivos de su protocolo de investigación. En México, las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social [Bertely y Corenstein 1994], las cuales configuran la cultura escolar.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> No obstante que el concepto de cultura remite a diversas definiciones y corrientes de pensamiento en ciencias sociales, ésta puede definirse como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse —no mecánicamente—, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra (De la Peña, en prensa). La cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características.

La dimensión institucional y política incluye los trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Interesa, en particular, comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar —expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad— inciden en la vida escolar cotidiana. En este campo se hace hincapié en la construcción de consensos y disensos en los que participan las autoridades educativas, los maestros, los padres de familia y los alumnos, entre otros actores sociales [Rockwell 1982, Sandoval 1986, Levinson 1992, Carvajal 1988, Medina 1992, Bárcena 1987].

Desde esta dimensión de la cultura escolar se ponen en tela de juicio las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo y la centralización estatal ejercidos en la gestión y toma de decisiones en materia educativa. Se aboga, a la vez, por democratizar las políticas oficiales y reflexionar sobre las múltiples condiciones que intervienen en la organización social de los planteles educativos.

Las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, por su parte, dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas [Paradise 1979; Pineda y Zamora 1992; Edwards 1986; Quiroz 1991; Campos, Gaspar y López 1992; Hernández y López 1991].

Así se muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseña, opera y evalúa el currículum escolar, y las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de conocimiento específicos.

Por último, la dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con

grupos económica, cultural o históricamente diferenciados [Ramírez 1980; Cornejo 1988; Calvo 1976; Robles 1993; Valentín 1982; Ornelas 1991; Paradise 1991, 1989, 1987, 1985a, 1985b; Bertely 1992a, 1992b, 1996a, 1998a]. Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas.

Las tres dimensiones de la cultura escolar no surgen de la difusión de una moda que impone, de manera arbitraria y artificial, la necesidad de documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana. Dichas dimensiones, al igual que el mismo quehacer etnográfico en educación, son producto del arduo trabajo desempeñado por un buen número de investigadores interesados en interpretar la cultura escolar, en liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas.

### Delimitación del referente empírico

Definidas las dimensiones de análisis, una segunda tarea se refiere a la selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo. El investigador delimita el contexto (urbano, urbano-marginal, campesino, migratorio, etc.), los actores (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.) y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis; esfuerzo que implica saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes.

De este modo, si el etnógrafo estuviera interesado en interpretar el modo en que el contexto sociocultural de los alumnos interviene en lo que sucede en los salones de clase, podría optar por realizar observaciones y entrevistas en los ámbitos comunitario, familiar y escolar, en



tres etapas de trabajo de campo, para profundizar en los procesos implicados. Si se enfocara, en cambio, al estudio de las políticas educativas y su derivación a estilos de gestión específicos, podría analizar documentos oficiales y planes institucionales primero; observar en un segundo momento quién, cómo y qué se decide en los distintos espacios institucionales; y entrevistar por último a las personas que participan o no en la definición de los proyectos de gestión escolar.

La delimitación del referente empírico, si bien responde a las preguntas y dimensiones de análisis que constituyen el protocolo de investigación, no proviene del interés del investigador por validar o negar hipótesis previas, sino de su necesidad de contar con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes. Al delimitar su campo de estudio, el etnógrafo no pretende contar con indicadores que lo lleven a evaluar la práctica docente del maestro observado; no de fine un repertorio de preguntas cerradas que induzcan las respuestas de sus informantes y ratifiquen sus presupuestos; ni pretende tampoco perfilar lo que se hace o dice sin considerar el contexto en el que se inscriben las representaciones y acciones sociales. El investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones.

### **Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación**

Delimitado el espacio empírico, la tercera tarea estriba en seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación. La técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación ha sido definida, por Frederick Erickson, como observación participativa [1989]. Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo

en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos. A fin de cuentas, el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone que espera observar y escuchar el investigador. El etnógrafo educativo se percató de que, en la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación que contradicen lo que dijeron e hicieron antes.

Aunque este tránsito es inevitable, porque la dinámica cotidiana de las escuelas y salones de clases tiene más peso que cualquier intento de simular el apego al marco normativo e institucional que el discurso oficial le impone, el etnógrafo necesita profundizar en la gama de representaciones y acciones que no aparece en sus primeras incursiones. Todas las versiones recopiladas después de observar y entrevistar a un mismo actor cuentan, al igual que la variedad de representaciones y acciones de los actores que participan en un mismo contexto y escenario, con cierto grado de validez.

Desde que llega al espacio de estudio, el investigador comienza a ganarse la confianza de sus informantes, la cual se establece a partir del modo en que les comunica sus intereses y motivaciones. Para actuar como observador participante necesita reconocer no sólo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y salones de clases. El etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa —para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos—, sus intereses y motivaciones académicos y personales. El sinceramiento cuidadoso del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha. La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido.

En relación con los instrumentos de investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevistas, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica [Woods 1993; Good y Hatt 1987; Becker 1974; Thompson 1988; Magrassi y Rocca 1980; De Garay 1994; Aceves 1993; Joutard, Portelli y otros 1988; Thomas 1985; Friedrich 1991]. Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación.

Para diseñar los instrumentos y definir las estrategias de recolección de datos es necesario tomar en cuenta el carácter del protocolo o pregunta de investigación, así como los tiempos establecidos para el desarrollo del proyecto y las condiciones institucionales y financieras en que se llevará a cabo. El dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento.

A continuación desgloso algunos de los criterios y características formales y de contenido de los registros de observación y entrevista; me refiero a las inscripciones ampliadas y definitivas que realiza el etnógrafo inmediatamente después de haber tomado sus notas de campo. Las maneras de realizar este tipo de inscripciones varían pero, en general, los etnógrafos comparten criterios y características, relacionados con la forma y contenido de los registros, surgidos tras la experiencia metodológica acumulada. Estoy convencida de la importancia del rigor y de la disciplina metodológica en la formación de los nuevos etnógrafos educativos en nuestro país, sin que por ello ignore el valor del trabajo artesanal en este tipo de esfuerzo intelectual.

CUADRO 2.1. Criterios y características formales de los registros ampliados.

<i>Criterios</i>	<i>Características formales</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario incluir:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Las iniciales del investigador, las iniciales del sujeto observado o entrevistado, el nombre de la escuela, el nivel y grado educativo, la fecha y el lugar, y el escenario y tiempo en que se aplica el instrumento.</li> </ul> </li> <li>• Resulta imprescindible:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Construir claves en cada página del registro de observación y entrevista para facilitar la categorización y análisis de la información. Ejemplo: b 23-IV-92 MBB15, donde: b = escuela; 23-IV-92 = fecha; MBB = iniciales del nombre y apellidos del observador, y 15 = página del registro (se sugiere numeración progresiva entre los registros).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en dos columnas: inscripción e interpretación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para analizar, resulta útil:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Registrar el tiempo dedicado a cada situación o aspecto: cumplimiento de controles administrativos, planeación, actividades extracurriculares, contenidos de enseñanza, etcétera.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar el tiempo cada diez o quince minutos</li> </ul>



*(Continuación)**Criterios*

- Para avanzar en el tejido analítico, se sugiere:  
Incluir una o dos cuartillas, al final de cada registro ampliado, para ordenar el conjunto de patrones de interacción o representación, las categorías empíricas o los problemas en construcción.

Como podemos observar en el cuadro anterior, respetar los criterios de forma aplicados a los registros ampliados incide en la apropiación de capacidades etnográficas básicas: saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio. El proceso de investigación es largo y complejo; resulta importantísimo para el etnógrafo contar con mapas formales de acceso y análisis, que eviten la confusión y pérdida de sentido.

Aunque las audiograbadoras y videograbadoras pueden considerarse importantes en la transcripción fidedigna de los registros ampliados—las primeras son imprescindibles en las entrevistas—, adquirir ciertas habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir rápidamente repercute no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados.

## CUADRO 2.2. Criterios y características de contenido de los registros ampliados.

<i>Criterios</i>	<i>Características de contenido</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario: Dar cuenta de acciones y representaciones relacionadas con las preguntas y dimensiones de análisis que estructuran el protocolo de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscribir a partir de preguntas y dimensiones de análisis específicas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resulta imprescindible: Anotar todo lo hecho o dicho en la columna de inscripción (contexto, escenario, actores y comportamiento lingüístico y extralingüístico), por poco importante que parezca y tratando de situarse desde la perspectiva del actor observado o entrevistado (¿cuáles son sus referentes, intenciones y motivaciones?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar “todo” y asumir una posición émica en la columna de inscripción</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante: Explicitar las preguntas, inferencias factuales, conjeturas y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación (¿por qué sugiero que los sujetos observados o entrevistados “deberían” haber hecho o dicho otra cosa?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anotar preguntas, inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para profundizar analíticamente, resulta útil: Recuperar las categorías sociales que utilizan los actores al ser observados o entrevistados (“Usted utilizó la palabra ‘burro’ al referirse al alumno X; ¿qué significa ser burro?”; “Mencionó que está ‘cansado de lidiar’ con el director de la escuela; ¿de qué está cansado?”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar las categorías sociales que validan las acciones y representaciones subjetivas</li> </ul>

## Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas

La cuarta tarea del etnógrafo es la de transcribir sus registros de observación y entrevista en la columna de inscripción, además de construir sus primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación. Si le interesan, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, sus inscripciones deberán ofrecer un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases o al ser entrevistados. El etnógrafo debe recordar que nada que no haya sido registrado sucedió.

Las inferencias factuales y conjeturas que acabamos de mencionar surgen, mientras tanto, de las preguntas iniciales que el etnógrafo hace a partir del material recabado. Se trata de preguntas abiertas y comprensivas del tipo: ¿qué dicen y cómo se comportaron los sujetos en una situación de interacción específica?, ¿es posible que este comportamiento reporte un patrón o estilo de interacción específico?, ¿cómo podría denominarlo?

Las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados: ¿por qué en varios registros o entrevistas se repite el mismo patrón?, ¿cuál es el patrón que se repite?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?, ¿cuáles son los sucesos que no se incluyen en estos patrones? Aunque la tarea de inscripción e interpretación se ejemplifica en el capítulo tercero, vale la pena mencionar que su sentido y significado se definen a partir del protocolo o pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas.

## El proceso de investigación en marcha

A continuación incluyo tres acontecimientos escolares cotidianos que me sirven para ejemplificar la función de las preguntas de investigación; la selección de las dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico, los instrumentos y técnicas de recolección de datos; y las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar de analizar estos sucesos, extraídos de un conjunto de casos recurrentes y similares, el lector podrá contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la pregunta inicial que guía el interés del investigador en cada caso?
- ¿Dentro de qué dimensiones problemáticas se ubican los sucesos recabados?
- ¿Cuál es el referente empírico elegido (sujetos, espacios y tiempos)?
- ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan?
- ¿Qué caracteriza las primeras inferencias factuales y conjeturas que el etnógrafo puede construir?
- ¿Qué lugar ocupa la triangulación teórica en estas inferencias y conjeturas?

### PRIMER EJEMPLO: EDUCADORES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

Estamos en un aula de un jardín de niños oficial de la ciudad de México. Es la hora del recreo. Los alumnos corren y gritan jugando. Andrés se acerca a la maestra para acusar a Guillermo porque le “pegó”.

Educadora (a Andrés): Hablaremos de esto en el salón, después del recreo.

Ya en el salón, en el momento previo a la salida, la educadora aborda el problema entre Andrés y Guillermo y les propone (al grupo y en especial a la pareja en conflicto):

Los problemas que se dan entre compañeros deben ser resueltos entre compañeros, sin necesidad de recurrir a la policía, sea ésta maestra, papá o mamá. Si Andrés tuvo un problema con Guillermo, puede preguntarle por qué le pegó. Muchas veces el juego entre varios compañeros, como es el de luchas que tanto les gusta, hace que se lastimen aunque no hayan querido hacerlo. Yo no voy a castigar a los alumnos y de nada sirve que acusen a sus compañeros conmigo. Ustedes son los que saben lo que pasó, y sé que pueden resolver sus problemas.

Más tarde, cuando todos los alumnos se han retirado a sus hogares, pregunto a la maestra por qué hizo a los niños esta indicación.

Educadora: Esto lo hago con una base pedagógica, pretendo que los niños aprendan a respetarse y a establecer sus propias reglas al relacionarse. Me interesa que los alumnos hablen por sí mismos, por sus necesidades e intereses. No busco promover niños mudos que asuman mi ley y justicia como absoluta, ni niños que busquen constantemente ser protegidos por una autoridad. Los alumnos pueden resolver sus diferencias y flexionar sobre ellas para llegar a un acuerdo. Creo que uno de mis objetivos es coordinar la actividad del niño en la construcción de reglas, y no imponer mis propias reglas y castigos desde fuera de la realidad infantil.

Al día siguiente la educadora es visitada por el padre de Andrés, quien explica que su hijo no quiere asistir más a la escuela porque todos los niños le pegan. Posteriormente aparece lo fundamental de la visita: el padre viene a reclamar a la maestra su forma de educar.

Padre de familia: Andrés dice que usted dijo que se las arreglara como pudiera.

Educadora: Señor, yo les he dicho que los problemas que tengan deben arreglarse entre ellos, sin necesidad de una maestra o un... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo a la educadora]: ¡Perdone, maestra, pero su obligación, si es que está educando, es castigar a quien le pegue! Imagínese, si les pide que se las arreglen como puedan, qué puede pasar.

Educadora: No se trata de la solución que usted piensa, de golpearse, sino de que hablen de sus diferencias, que aprendan a resolver sus problemas entre ellos. Esto lo hago con criterios pedagógicos y... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo nuevamente a la educadora]: ¡Pues sí, pero usted está aquí para castigarlos!

La educadora se ve confusa y presionada, su rostro ha enrojecido. Pienso un momento y concluye algo.

Educadora: Voy a hablar con quien le pegó.

Más tarde, frente al grupo, la educadora llama a Guillermo y le pide que no vuelva a pegarle a Andrés.

El registro de este hecho, al igual que otros similares, parte de la pregunta de investigación: ¿cómo es que las expectativas familiares intervienen en la definición del trabajo docente en el nivel preescolar?, pregunta que se vincula con la dimensión social. La técnica de investigación que utiliza el etnógrafo es la observación participativa, y los instrumentos elegidos son el registro de observación y la entrevista. La interacción que se observó es la que se establece entre los alumnos y la maestra, además de la que se da entre ésta y un padre de familia.

A partir de los datos empíricos es posible inferir y conjeturar que existe un marco común de representaciones entre Andrés y su padre acerca de la función que debe cumplir una educadora. El niño acusa a la maestra con su padre y éste, al reclamarle su error pedagógico, ratifica en su hijo la necesaria relación que existe entre educar, vigilar y castigar [Foucault 1981]. Andrés, a los ojos de su padre, es incapaz de resolver los problemas que se generan al interactuar con un compañero de clase; representación que contradice la política de conflicto aplicada por la educadora.

De este modo, cuando la docente solicita al niño asumir una actitud responsable en la interacción con sus compañeros, Andrés prefiere no asistir más al jardín de niños. Al parecer, su condición para con-

tinuar en el plantel es que la educadora cumpla con sus obligaciones. La actitud del padre parece negar a su hijo la posibilidad de actuar activa y directamente ante el conflicto; Andrés necesita la protección de un árbitro adulto. Aunque la docente estructura sus intervenciones educativas a partir de criterios pedagógicos específicos, tiene que ceder ante las expectativas del padre de Andrés y asume, a fin de cuentas, el papel de árbitro. Los demás alumnos del grupo, como Andrés y Guillermo, son testigos de una contradicción entre lo que la educadora ha dicho en un primer momento y lo que más tarde ha hecho.

En términos hipotéticos, hechos similares a éste indican al etnógrafo educativo que una práctica educativa distinta, o con pretensiones de serlo, enfrenta graves dificultades y obstáculos. Como afirman Lucila Galván y los autores compilados por ella [1985], la transformación de la cultura escolar requiere de un mayor diálogo y acercamiento entre los padres de familia y los maestros.

#### SEGUNDO EJEMPLO: PERTINENCIA DE LAS ENSEÑANZAS ESCOLARES

Estamos en un aula del programa que atiende a los alumnos de nueve a catorce años que no han podido incorporarse a la escuela primaria en su modalidad regular. Dentro de un mismo salón se manejan distintos grados escolares y contenidos de enseñanza. En la asignatura de matemáticas, la maestra trabaja con su grupo el tema de "las fracciones".

Miguel, un alumno, se rasca la cabeza reflexivamente y parece no comprender del todo las explicaciones que da la maestra. Después de un lapso, la maestra interviene con una pregunta al grupo.

Maestra: ¿Entendieron?

Los alumnos responden con un movimiento de cabeza negativo y sus expresiones faciales son de fastidio.

Maestra [un poco ansiosa]: ¿Pero cómo es que no entienden?

Antonio, otro alumno, avienta el libro con fuerza sobre la mesa y agrega algo: ¡Tome su pinche libro! ¿A mí de qué chingados me sirve aprenderme las fracciones? Ya no voy a venir a la escuela. ¿Qué no sabe que no vamos a seguir estudiando la secundaria? ¿Para qué chingados nos está metiendo esto a la fuerza?

La maestra se queda parada frente al grupo con rostro de desconcierto. Antonio y Miguel se levantan de sus lugares, dejan sus libros y salen del aula súbitamente. La maestra me dice más tarde que, en efecto, sus alumnos difícilmente continuarán la secundaria. Todos trabajan o lo harán en un futuro próximo, en trabajos no calificados.

La selección de este suceso parte de la pregunta: ¿cómo se vinculan los alumnos con el conocimiento escolar impartido en un programa diseñado para ellos? Aquí el interés de investigación se relaciona con las dimensiones curricular y social. Las primeras inferencias factuales y conjeturas, identificadas como patrones de interacción en distintos acontecimientos similares, parecen indicar al etnógrafo que alumnos como Antonio y Miguel, pertenecientes a los sectores urbanos marginados de nuestra sociedad, tienden a poner en tela de juicio la relevancia del conocimiento escolar que les ofrece, paradójicamente, un programa especialmente diseñado para este sector de la población mexicana.

Antonio se enfada ante las dificultades de un aprendizaje escolar que no representa utilidad alguna para él dadas sus condiciones actuales de vida y trabajo. Aprendizaje infructuoso que deriva no sólo de su presente como niño trabajador, sino de un futuro laboral distante respecto de los campos profesionales asociados con la promoción escolar. De acuerdo con las aportaciones de Paul Willis [1988], Antonio y sus compañeros estarían generando mecanismos de resistencia y contraculturales en respuesta tanto a sus condiciones de clase, como a la arbitrariedad de los contenidos escolares. Es por ello, probablemente, que alumnos como Antonio y Miguel abandonan la escuela.



### TERCER EJEMPLO: TRABAJAR Y JUGAR EN LA ESCUELA

Estamos en un aula de primer grado de primaria de una escuela federal. La maestra proporciona a los alumnos, por mesas de trabajo, corcholatas. Los alumnos empiezan a manipularlas.

Maestra: Vamos a hacer una línea de corcholatas.

Los alumnos lo hacen, en general, aunque algunos parecen interesados en las corcholatas en sí.

Maestra: Ahora, vamos a hacer un cuadrado.

La atención se dispersa; sólo algunos niños siguen la indicación de la maestra, y se escuchan las voces y conversaciones de los alumnos.

Maestra: Bueno, ahora vamos a hacer un triángulo.

La atención de todos los alumnos está centrada en las corcholatas en sí; las manipulan, hacen figuras con ellas, las hacen girar. La maestra insiste en la elaboración del triángulo.

Un alumno interviene:

Alumno: Maestra, ¿podemos jugar con las corcholatas?

Todos [eufóricos]: ¡Sííííí!

Maestra: No, vamos a hacer ahora un círculo.

Nadie lo hace y continúan jugando con las corcholatas.

Maestra: Bueno, ¡todos a jugar!

Los alumnos continúan jugando interesada y alegremente. Después de diez minutos, la maestra interviene.

Maestra: Bueno, ustedes me pidieron jugar, y ya jugamos. Ahora, vamos a hacer las figuras geométricas.

La pregunta que motiva la selección de este último suceso es: ¿cómo una maestra de primer grado de primaria recupera las estrategias de aprendizaje construidas por sus alumnos?, asunto que se relaciona con la dimensión curricular y, específicamente, con el ámbito de la pedagogía y la didáctica. Como en los casos anteriores, la técnica de investigación utilizada por el etnógrafo es la observación participativa. Un salón de clases es el escenario que elige para realizar el estudio y, en cuanto a los acontecimientos de interacción observados, le interesan los que se establecen entre los alumnos y la maestra.

La situación muestra un patrón recurrente. Al igual que en otros casos registrados por el etnógrafo en el mismo contexto y escenario, el interés básico de la maestra estriba en alcanzar de inmediato los objetivos de enseñanza, mientras el proceso de aprendizaje de los alumnos determina su interés por jugar y manipular los objetos de conocimiento. En este caso, el comportamiento no verbal y verbal de los alumnos, como observado a lo que la maestra pretende, exige el establecimiento de negociaciones entre ambos actores. La negociación de intereses es en esta ocasión una estrategia docente que permite neutralizar las motivaciones infantiles y recuperar el sentido escolar de las enseñanzas, estrategia que no conduce, como sostendría el constructivismo y la pedagogía operatoria [Moreno 1983], al aprendizaje significativo de las figuras geométricas. De hecho, los intereses de la maestra y los alumnos permanecen apartados, tan distantes como el trabajo y el juego en la vida escolar.

En esta negociación de intereses, los alumnos parecen tener una alta injerencia en el ritmo, el tiempo y el acento dado al tratamiento formal de los contenidos escolares. Esto contradice el supuesto, más o menos generalizado, de que el maestro impone la dinámica que rige el trabajo educativo en los salones de clase. En términos hipotéticos, los alumnos tienen un papel activo en lo que puede o no ocurrir en las aulas. La maestra acepta que los niños jueguen con las corcholatas porque éstos no están dispuestos a seguir sus indicaciones sin mediación y negociación alguna.

La negociación de intereses entre los maestros y sus alumnos puede servir para normalizar la intencionalidad curricular formal —en cuyo

caso no se recuperan los intereses de los alumnos— o rescatar y fusionar ambos intereses. En el primer caso, se deja fuera aquello que irrumpe; en el segundo, se recupera.

Inferencias factuales y conjeturas como éstas —imprecisas, audaces y equívocas—, acompañadas de referencias conceptuales que permiten al etnógrafo establecer un diálogo teórico permanente, ejemplifican el tipo de tareas que lleva a cabo cuando el proceso de investigación está en marcha. Sin temor a equivocarse, el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de su investigación.

En este capítulo sólo intenté mostrar el modo en que las preguntas de investigación, las dimensiones de análisis, el referente empírico, las técnicas e instrumentos utilizados y las primeras inferencias y conjeturas, entran en juego en una primera aproximación al campo. En el capítulo siguiente abundo en el proceso de interpretación y en aspectos metodológicos puntuales, relacionados también con el primer nivel de reconstrucción epistemológica.

### 3. CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

**E**N LOS CAPÍTULOS PREVIOS expuse las reconstrucciones epistemológicas de las cuales parte esta propuesta, y el tipo de preguntas y dimensiones de análisis, tareas empíricas, técnicas e instrumentos, inferencias factuales y conjeturas que a mi juicio permiten al etnógrafo educativo incursionar en la cultura escolar.

A partir de una investigación etnográfica que realicé con anterioridad, relato en este capítulo la manera en que inscribí la información recabada con base en observaciones etnográficas, construí mis primeras inferencias y conjeturas, sistematicé las categorías empíricas derivadas, dialogué con los conceptos teóricos de otros autores y produje un texto etnográfico en educación.<sup>1</sup>

Deseo aclarar que, además de mi perspectiva metodológica, existen otros modos de interpretar la cultura escolar, sea por la diversidad de circunstancias y referentes personales, o por las múltiples condiciones institucionales dentro de las cuales se desarrolla la investigación en cada caso. Encerrarse y no comunicar los detalles de la experiencia metodológica personal, por el temor de que se la use como receta, me resulta tan egoísta como dejar de presentar mis hallazgos para no afectar los marcos significativos y las ideas de los demás. El proceso que desgloso

<sup>1</sup> Un intento similar aparece en Bertely 1991.