

# Vain, P. Introducción a la investigación etnográfica en educación.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2024). *Vain, P. Introducción a la investigación etnográfica en educación.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/131>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/Y4o>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

Pablo Daniel Vain

Vain, P. (2024). Introducción a la investigación etnográfica en educación. Escuela para la Innovación. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Doctorado en Educación. [Material de cátedra]

# INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

Las palabras, no entienden lo que pasa.  
SALVADOR PUIG

A Nora E. Elichiry (1943-2024), maestra enorme y amiga entrañable.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Esta parte de nuestro informe, es una invitación a la fraternidad sociológica, para que se generalice la práctica de incorporar a las publicaciones una narración detallada de la manera en que el análisis cualitativo fue efectivamente realizado.

ROBERT MERTON<sup>2</sup>

Probablemente el interés por develar algunos aspectos *ocultos* de las prácticas educativas, haya sido el movimiento propulsor que generó que la etnografía -en tanto orientación de la Antropología Social- se haya instalado, como una perspectiva metodológica viable, en la investigación educativa.

El reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura, y de esta entendida como conjunto de sistemas simbólicos, que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz; 1992);<sup>3</sup> la aceptación de la existencia de un *currículum oculto*, de conjuntos de prácticas que poseen significaciones para los actores, y que no pueden ser comprendidas de otro modo, que mediante la interpretación; la necesidad de "...transformar lo habitual en extraño." (Hoskin en Ball, 1993: 33) como modo de tornar visibles ciertas relaciones y prácticas, hacen necesario contar con una herramienta metodológica apropiada.

En este marco, tomaré la conceptualización de Guber (2011), quien propone una triple acepción de la etnografía, en tanto: enfoque, método y texto. Dice Guber que la etnografía como enfoque "...es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como 'actores', 'agentes' o 'sujetos sociales')." (Guber (2011: 16). Por otro lado, esta autora argentina, sostiene, en relación con la acepción de método, que:

Como un método abierto de investigación en un terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas -fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas- y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, la etnografía es el conjunto de actividades que suele designarse como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. (Guber (2011: 19).

Finalmente, en la conceptualización de Guber:

(...) la tercera acepción del término "etnografía", es la descripción textual del comportamiento en una cultura particular, resultante del trabajo de campo (Marcus y Cushman, 1982; Van Maanen, 1988). En esta presentación, generalmente monográfica y por escrito (y, más recientemente, también visual) el antropólogo intenta representar, interpretar o traslucir una cultura o determinados aspectos de una cultura para lectores que no están familiarizados con ella. (Guber (2011: 21).

Aunque coincido con esta triple acepción, en este texto utilizaré predominantemente la *idea de la etnografía como enfoque*, a menos que deba explicitar alguna cuestión, que se relacione con las otras acepciones propuestas por Guber.

---

<sup>1</sup> Este material de cátedra, es una edición actualizada, corregida y aumentada de: Vain, P. (2005). La etnografía como estrategia de investigación educativa. Revista Perspectivas de la Educación. El Siglo XXI desde México y América Latina. Año 11 N° 0. México.

<sup>2</sup> Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico, sin que esto implique discriminación de género.

<sup>3</sup> Más adelante desarrollaré algunas ideas, en relación con el concepto de *cultura*.

Inicialmente, analizaré, la inserción de la etnografía en el marco del paradigma naturalista (Lincoln y Guba, 1985), interpretativo o hermenéutico (Tójar Hurtado, 2001) y de los enfoques cualitativos. Consideraré el marco epistemológico en el cuál este enfoque de investigación se sitúa, como un modo de abordar lo complejo de las prácticas educativas, entendidas desde la perspectiva de la descripción densa de la cultura, planteada por Geertz (Geertz, 1992), para luego analizar las características de la lógica cualitativa, en contraste con la cuantitativa. Retomando estos análisis sobre la lógica de la investigación, los aplicaré a los estudios etnográficos: poniendo especial énfasis en: las características del proceso, el rol del investigador, la obtención de información, las técnicas de análisis y los modos de validación. Finalmente, intentaré aportar algunas reflexiones sobre la escritura de los informes etnográficos.

### CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

Una primera cuestión a plantear, para situar la etnografía como enfoque de investigación, es intentar ubicarla en su perspectiva epistemológica. En este sentido, procuraré, en primer lugar, presentar la diferencia entre las epistemologías continuistas y discontinuistas, como visiones diferentes acerca de la construcción del conocimiento científico. Llobera, escribía al respecto que:

La posición continuista sostiene que el progreso y el cambio histórico se producen paso a paso, gradualmente, y que los científicos tienen una deuda evidente con sus predecesores. La posición discontinuista percibe el conocimiento como subvertido y modificado de uno a otro período. Para el continuista, la ciencia ha existido siempre, si bien al principio en forma rudimentaria. El discontinuista ve idealmente la ciencia (y a veces cada una de las ciencias en particular) como una irrupción epistemológica aparecida en un período determinado (...) Los discontinuistas creen que el progreso científico se produce en súbitos y abruptos saltos hacia adelante, es decir, revoluciones cuyos efectos dislocan el orden establecido...". (Llobera, 1980: 36)

En esta dirección, mediante una figura que elaboré, a partir de un trabajo Amy (Amy, 1990), expondré las principales diferencias que encuentro, entre estos dos tipos de epistemologías:

Figura 1. Diferencias entre las Epistemologías Continuistas y Discontinuistas.

EPISTEMOLOGÍAS CONTINUISTAS	EPISTEMOLOGÍAS DISCONTINUISTAS
La verdad como un absoluto.	La verdad como aspecto que se desarrolla históricamente.
Búsqueda de leyes universales.	Aceptación del relativismo de ciertas hipótesis, a las que se considera formulaciones provisorias.
La ciencia avanza en forma lenta, gradual y acumulativa. (Continuidad)	La ciencia se desarrolla lentamente, hasta que se detiene y se produce un "corte" o "ruptura" que relanza el conocimiento. (Discontinuidad)
Los modos de conocimiento son comparables.	Hay modelos de conocimiento que son inconfrontables.
La comparabilidad permite el avance del conocimiento, mediante la corrección.	La inconfrontabilidad produce los cortes, las rupturas y eso genera los cambios (discontinuidades)
Énfasis en lo observable.	Énfasis en la interpretación.
Modelo: reúne la observación, experimentación, el cálculo y la medición como criterios de validación.	El criterio de validación es la interpretación. (No excluye la observación, experimentación, etc. pero les da un rango distinto).
Acento en los aspectos sincrónicos. (Coherencia lógica).	Acento en lo diacrónico (lo histórico).

Referencia: Amy, A. (1990). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. Montevideo: Roca Viva

En virtud de este planteo, mi visión sobre la etnografía, sitúa este enfoque en el marco de las epistemologías discontinuistas, especialmente por su aceptación del relativismo, por su criterio de validación asentado en la interpretación y por su interés por los aspectos diacrónicos, es decir pro-cesuales.

Efectuada esta primera diferenciación, puedo señalar que -en concordancia con lo planteado por Tójar Hurtado- es posible observar, que los diferentes posicionamientos existentes en investigación educativa, pueden reducirse a tres tipos de paradigmas. La noción de paradigma, es tomada aquí de Kuhn, y aunque, diferentes autores reconocen la diversidad de definiciones, que el propio Kuhn presenta respecto a esta noción, es posible indicar que un paradigma representaría para dicho autor, un conjunto de ideas, de realizaciones científicas, de modelos de problemas y soluciones, que una comunidad científica utiliza. Este modelo -dirá Kuhn- es producto del consenso de la comunidad científica. Es decir, que, en su configuración, el criterio de validación del paradigma, no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos, de tal modo que lo adopten y trabajen con él, dentro de sus límites. (Kuhn; 1991)

Los paradigmas reconocidos en investigación educativa son, según Tójar Hurtado, los siguientes:

Figura 2. Paradigmas en Investigación Educativa

Paradigmas	Empírico-analítico, objetivista, realista o cuantitativo
	Interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico o cualitativo.
	Crítico, sociocrítico, investigación-acción, orientado al cambio.

Referencia: Tójar Hurtado, J. (2001). Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada. Buenos Aires: FUNDEC.

Cabe señalar también, que, siguiendo al autor mencionado precedentemente, resulta interesante considerar la diferencia entre una investigación científica orientada a explicar y otra dirigida a comprender. La primera es entendida como una simplificación de la realidad, una extracción de los elementos relevantes, en la que el conocimiento es segmentado. Mientras que la segunda, supone un rechazo a los reduccionismos y a la fragmentación, y sostiene una visión totalizadora de la complejidad. (Tójar Hurtado; 2001). En relación con esto, se puede afirmar que la etnografía pone un especial énfasis en la comprensión.

#### BREVES CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos.

EMILIO TENTI FANFANI

Aunque en este texto, no pretendo abordar algunos tópicos fundamentales de las teorías de la educación, cuando se piensa en aplicar el enfoque etnográfico como "...una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como 'actores', 'agentes' o 'sujetos sociales')." (Guber, 2011: 16) resulta inevitable, realizar algunas consideraciones acerca de esos *fenómenos sociales*, que, a diferencia de Guber, voy a denominar *prácticas sociales*.

La educación es una práctica social que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis en Carr, 1995).<sup>4</sup> Como tal, está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas

<sup>4</sup> En el Prólogo de la obra: Carr, W. (1995). Una teoría para la educación Hacia una investigación educativa crítica, el pedagogo australiano Stephen Kemmis no utiliza el término *singular*, pero a mí me parece el más apropiado para designar al primer plano de la construcción de las prácticas educativas, que propone dicho autor.

sociales, pero por ser también una práctica específica, posee atributos que la diferencian del resto. En tanto práctica social, está inscrita en una totalidad histórico-social que le da sentido, pero es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como la idea de una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato, como podrían plantear algunos autores marxistas. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto, si nos interesa comprenderlas. En ese sentido, la idea clave es la de *desfetichizar*.<sup>5</sup> Desfetichizar lo social y lo educativo, supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen. Este no es un dato menor, a la hora de pensar la etnografía como enfoque, porque la idea de desfetichizar presupone, necesariamente, un abordaje interpretativo. Por otro lado, las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad, que muchos denominamos *cultura*. Esta definición, me lleva a considerar -aunque superficialmente- una noción muy discutida, controvertida y con múltiples definiciones en las ciencias sociales, como es el concepto de cultura, que, por un lado, siguiendo a Clifford Geertz, se podría conceptualizar como:

(...) un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa. (Geertz, 1992: 27).

Sin embargo, también tendré en cuenta la advertencia de Elsie Rockwell, quien señala, al respecto que:

La restricción del objeto de estudio a los fenómenos culturales entendidos como sistemas simbólicos, como lo propuso Geertz [...] tiende a dejar fuera procesos sociales y relaciones de poder (Rosenberry, 1989). La definición de la etnografía, solo en términos de la interpretación de significados, excluye la reflexión sobre otras herramientas analíticas. (Rockwell, 2009: 46)

Efectivamente, tomando la cultura, exclusivamente como un sistema simbólico, no se podría abordar esas prácticas y procesos sociales fetichizados (Da Silva 1997), ni los que pensamos como *currículum oculto* (Jackson, 1968). Tampoco, podríamos reconocer a las prácticas educativas su carácter de prácticas sociales, que se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis; 1995); especialmente en lo que refiere a los últimos tres de los cuatro planos propuestos por Kemmis (social, histórico y político).

Complementariamente a lo que vengo señalando, sumo la propuesta de Margulis, que define el concepto de cultura como:

(...) conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, comunicación y la interacción. (Margulis, 1994: 13)

Por otro lado, Bertely Busquets sostiene que:

---

<sup>5</sup>Tomás Tadeu Da Silva afirma: "Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfetichizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional." (Da Silva en Apple, Gentili y Da Silva, (1997). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada).

El concepto de cultura (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, enmarcadas y a su vez por los principios culturales generales. (Bertely Busquets, 1994: s/n).

Si bien Bertely Busquets pone, en su texto, el centro de la investigación etnográfica en educación en la cultura escolar; se puede ampliarla -en términos de otros escenarios- a instituciones como las universidades y otras instituciones de educación superior, así como también a experiencias de formación laboral, educación no formal y/o popular, entre otras.<sup>6</sup>

#### CONSIDERACIONES ESTRATÉGICAS

La trastienda de la investigación reúne las reflexiones de cinco investigadores (...) Ellos transmiten la cocina del oficio, cuestiones de las que normalmente no hablan los artículos, libros e informes, y que, por lo tanto, son inaccesibles a los que procuran formarse en investigación.

RUTH SAUTÜ Y CATALINA WAINERMAN<sup>7</sup>

#### Primeras aproximaciones

Los problemas metodológicos a resolver en la investigación educativa, son diversos. María T. Sirvent, sostiene que el proceso metodológico es tridimensional (Sirvent, 2003), esto significa que los investigadores educativos, al desarrollar nuestros estudios, nos vemos en la necesidad de tomar decisiones de tres tipos. En la figura que sigue, basado en las ideas de Sirvent, presento esas diferentes dimensiones y las decisiones a tomar, en cada caso:

Figura 3. Dimensiones metodológicas y decisiones a tomar en relación con cada una de ellas.

DIMENSIONES		DECISIONES
DIMENSIÓN	Epistemológica	Formulación del tema. Focalización del objeto. Planteo del problema. Definición de objetivos. Antecedentes. Encuadre teórico-conceptual. Relevancia.
	Estratégica	Lógica (inductiva o hipotético-deductiva) Contexto (descubrimiento o verificación) Funciones (explicativa o comprensiva) Relación sujeto-objeto.

<sup>6</sup> A modo de ejemplo, en: Vain, P. (2007) *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. [Tesis para optar al grado académico de Doctor por la Universidad de Málaga (UMA). (Inédita)] opté por utilizar la categoría *Cultura Académica* (Clark, 1987)); y plantear que "(...) la universidad como institución compleja genera un conjunto de subculturas, que como indicábamos anteriormente, coexisten y pugnan por dominar segmentos o la totalidad de la cultura académica. Entre estas subculturas es posible reconocer a las culturas disciplinares, las profesionales, las científicas, las administrativas, las políticas, etc." (Vain, 2007: 45).

<sup>7</sup> Sautü y Wainerman se refieren al libro: Wainerman, C. y Sautü R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. Incluí este texto en el acápite, porque comparto con las autoras, el sentido de darle visibilidad a la *cocina de la investigación*.

	<p>Validación. Tipo de diseño (cualitativo, cuantitativos, mixto, etc.) Selección del contexto. (universo, unidades, etc.) Selección de casos (tipo de muestreo) Proceso de investigación (lineal, espiralado, etc.) Rol del investigador.</p>
Técnica	<p>Selección de técnicas de recolección de datos. Definición de modos de sistematización de datos. Diseño del trabajo de campo. Determinación de procedimientos de validación.</p>

Referencia: Sirvent, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Partiendo de esta proposición, puede observarse que ya he considerado los aspectos epistemológicos, tanto en su referencia a los mecanismos de construcción del conocimiento científico, como en su relación con los aspectos teóricos de la educación, entendida como práctica social.

A continuación, me pareció interesante colocar algunos ejemplos de trabajos etnográficos<sup>8</sup>, que podrían tomarse como referencia, para ilustrar la variedad de temáticas investigadas mediante el enfoque que nos interesa:

- ✓ Alzamora, S. Funes, A. y Marcelino Viale, A. (octubre, 2020) La transición al nivel secundario: miradas de estudiantes y familias en contexto de pandemia. X Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Social (IDES).
- ✓ Grotz, E. (setiembre, 2021). Lo trans en batalla. Perspectivas que interactúan en una clase de Salud Pública en la Facultad de Medicina de la UBA. XI Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Social (IDES).
- ✓ Bazán, P; De Monte, E; Vagnoni, M. y Schnaidler, R. (setiembre, 2022). Entre asombros y hallazgos: estudios sobre las prácticas artísticas "alternativas". XII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Social (IDES).
- ✓ Martínez, S. (setiembre, 2022). Ser o no ser profe de ESI. Formación específica e identificaciones en las designaciones de docentes en la FEF-IPEF. XII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Social (IDES).
- ✓ Oviedo, M. (setiembre, 2022). ¿Cómo lo puedo decir sin irme de tema?" Complejidad de la formación docente para la educación primaria en lectura y escritura desde las voces de los formadores. XII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos (JEPE). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Social (IDES).

#### La etnografía y la lógica inductiva

Continuando con el abordaje de las *decisiones epistemológicas* voy a tomar, siguiendo a Sirvent (2003), solamente el análisis de las decisiones: formulación del tema, focalización del objeto, planteo del

<sup>8</sup> Estos trabajos fueron presentados en las diferentes *Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos* (JEPE), organizadas por el Instituto de Desarrollo Social (IDES). Buenos Aires. Se las puede localizar en: <https://publicaciones.ides.org.ar/actas/actas-jornadas-etnografia-procesos-educativos>. Cabe señalar que, en algunos casos, no se trata de investigaciones completas, sino de recortes de las mismas, que igual permiten iluminar las temáticas.

problema, y, definición de objetivos.<sup>9</sup> Para ello, voy a discurrir sobre las variables estratégicas de la investigación etnográfica, recurriendo a de una de las investigaciones etnográficas, que realicé.<sup>10</sup>

En primer lugar, voy a plantear que la etnografía adopta una lógica inductiva. Esto refiere a que “...los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos.” (Sirvent; 2003: 20)

¿Esto significa que las investigaciones etnográficas no poseen hipótesis? En primer lugar, se puede comentar que no necesariamente las hacen explícitas. En el trabajo clásico de la antropología, se proponía que el etnógrafo se sumergía en la realidad (una realidad exótica para él) y sin preconceptos, describía lo que podía apreciar, para luego -en un segundo momento- interpretar lo observado. Esta postura, hoy revisada, me lleva a plantear la dinámica entre observar e interpretar. A mi modo de ver, todo investigador es portador de un sistema de ideas y creencias, de una ideología; un sistema de pensamiento característico de su cultura; y por ello resulta imposible una descripción neutra, como la que pretendía la antropología clásica. Dicho de otro modo, nuestra observación es organizada por nuestros patrones socio-culturales y nuestra ideología.

En una aproximación más cercana, a lo que postulo, Wilcox sugiere cuatro normas fundamentales del trabajo etnográfico (Wilcox en Velasco Maillo et al, 1999):<sup>11</sup>

- 1- Intentar poner entre paréntesis las ideas y preconcepciones del investigador, para permitir que afloren las percepciones de los actores.
- 2- Producir el extrañamiento. Convertir lo habitual en extraño, como señala Hoskin (1993).
- 3- Contextualizar los hechos y sucesos que se observan.
- 4- Guiar con el conocimiento de la teoría social, nuestras propias observaciones.

Si bien, los principios primero y cuarto podrían parecer contradictorios, no lo son. Estos plantean diferentes niveles de intervención en la práctica etnográfica.

Volviendo a la cuestión de las hipótesis, decía que en algunos trabajos no son explícitas, mientras que en otros se sigue el criterio que plantea Gallart, cuando al referirse a los estudios cualitativos y cuali-cuantitativos, señala:

Lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo que puedan ser reelaboradas a lo largo de la investigación. (Gallart en Forni, 1992: 115).

Cuando elaboré el proyecto sobre los rituales escolares, consideraba necesario enunciar hipótesis, aunque coincidía con Gallart, en que lo importante es que el interrogante original sea claro y preciso. Actualmente prefiero formular objetivos que orienten la indagación y no hipótesis; pero en aquel momento, propuse, a modo de hipótesis general que:

---

<sup>9</sup> Para no desviarme del tema central, no voy a trabajar con las siguientes decisiones: antecedentes, encuadre teórico-conceptual, y, relevancia, propuestas por Sirvent, que son comunes a otros enfoques de investigación; y no tienen ninguna particularidad, en el caso de la etnografía.

<sup>10</sup> La investigación de referencia será: Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Segunda edición. Posadas: Universitaria. Este trabajo se desarrolló en 1997 y la Primera Edición, se publicó ese año. Cabe señalar que, en el análisis de la misma, siempre hablo en singular, ya que se trató de mi tesis de maestría. Señalo esto, porque sostengo que es fundamental que las investigaciones sean desarrolladas por equipos.

<sup>11</sup> Síntesis de lo propuesto por dicha autora, en: Wilcox, K. (1999). *La etnografía como una metodología*. en Velasco Maillo, J. et al. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.

- Los rituales escolares son modos de transmisión de la ideología dominante de una sociedad.

Así, partiendo de asignar a los rituales:

(...) el carácter de asociaciones de símbolos (Turner, 1969) y actividades inherentemente dramáticas. (Courtney, 1980), y coincidiendo con el antropólogo Roberto Da Matta quién sostiene que "...los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter." (Vain, 2018: 89)

y precisando luego, que "Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores..." (Da Matta, 1983: 24) me propuse que indagar acerca de los rituales en la escuela, cuestión que podía resultar un aporte interesante, para analizar esta institución en su dimensión reproductora o productora de una determinada estructura social. Entonces, a partir de la hipótesis principal se derivaron las siguientes:

- Los rituales escolares son transmitidos en la institución escolar por los docentes, quienes no son conscientes de que ideología transmiten.
- Los rituales escolares, en nuestras escuelas, transmiten fundamentalmente principios de un orden autoritario.
- Los rituales escolares no logran transmitir la totalidad de la ideología dominante, porque la lucha por la hegemonía produce fisuras en el discurso dominante.
- Los rituales escolares no logran imponer en su totalidad la ideología dominante, porque, a pesar de la efectividad de la violencia simbólica que esta utiliza para imponerse, el papel activo de los actores principales, produce rupturas en la homogeneidad de su discurso.

Sin embargo, en aquel momento, no estaba en condiciones de describir los rituales que sucedían en las escuelas, ni clasificarlos en diferentes categorías, tampoco precisar mediante que mecanismos se producía la ritualización, ni como interpretaban estos rituales los diferentes actores (alumnos, docentes, directivos, etc.). De manera que solo con esas ideas previas, me interné en el trabajo de campo, en las escuelas.

#### La cuestión de la validez

Pero, ¿se puede considerar que lo observado en dos escuelas, durante un tiempo prolongado, es suficiente para "probar" las hipótesis?<sup>12</sup> Tal como señalé, otro aspecto estratégico a dilucidar, es el valor de los datos y su relación con la teoría. Mientras los enfoques racionalistas subrayan el contexto de verificación (obtener datos para verificar hipótesis, generalmente causales), el trabajo interpretativo pone énfasis el contexto de descubrimiento. Esto está íntimamente enlazado con la diferencia a la que aludía entre explicar y comprender; pero también a la tensión entre extensión y profundidad. Esta distinción, es expuesta por Sirvent en estos términos: mientras que la lógica cuantitativa "...busca un resultado de validez estadística para un universo mayor (...) la lógica cualitativa o intensiva busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento del hecho social." (Sirvent; 2003: 21).

---

<sup>12</sup> En su defecto, si se hubiera trabajado con objetivos, lograr los mismos. Aunque no voy a desarrollarlo en este escrito, señalo que actualmente, prefiero formular los Objetivos Específicos de las investigaciones en términos de *Objetivos Cognitivos* y *Objetivos de transferencia*. Los primeros refieren a qué conocimientos queremos producir, en relación con el objeto; mientras, que por otro lado "...creemos que el conocimiento que se produce mediante la investigación debería tener relevancia para resolver problemas sociales. Y esto se expresaría mediante la redacción de Objetivos de Transferencia. Estos objetivos indican que contribución o aporte podrían realizar los conocimientos producidos mediante una investigación." (Vain, P. (2015). Ficha de Cátedra N° 20. Los tipos de objetivos en investigación. Universidad Nacional de Misiones. Carrera de Profesorado en Educación Especial. Seminario I. [Material de Cátedra]).

En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Bertely Busquets quien menciona:

Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso." Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad". (Bertely Busquets, 1994: s/n)

Complementariamente, se puede relacionar estos criterios con el concepto de transferibilidad enunciado por Egon Guba, al referirse a la investigación naturalista. Tójar Hurtado señala, refiriéndose a Guba, que

La transferibilidad es un proceso mediante el cual es posible aplicar relaciones entre fenómenos en algún otro escenario diferente del investigado en profundidad. Siempre y cuando aquél comparta con este último las características esenciales que conforman su contexto socio-cultural." (Tójar Hurtado; 2003: 18)

En los hechos, tanto en cursos en los he trabajado con docentes, algunas de las categorías de rituales surgidas en mi investigación, como en consultas recibidas de colegas, que han leído mi publicación, muchos de ellos describen situaciones análogas, que bien podrían engrosar las evidencias de mis interpretaciones.

#### La relación sujeto-objeto

Otro elemento a contemplar, en la lógica etnográfica es la relación sujeto-objeto. En un artículo en el que analicé las relaciones entre el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias y los eventuales aportes del enfoque biográfico-narrativo<sup>13</sup>, a la investigación de las mismas; señalé que:

Una de las discusiones en torno al modo en que se construye el conocimiento en las ciencias sociales, tiene que ver con la llamada relación sujeto-objeto. Desde la perspectiva de las epistemologías positivistas, el investigador (sujeto) produce conocimiento sobre el otro (objeto), pero este tipo de relación perdura, aún en buena parte de los abordajes hermeneúticos. (Vain, 2022: 34).

Aunque en ese caso, me estaba refiriendo al modo en que es posible pensar la relación sujeto-objeto que critico fuertemente, desde una ética de la investigación, en otro enfoque, que es el biográfico-narrativo; entiendo que, en los estudios etnográficos, también debería replantearse esa modalidad de relación y hay muchos investigadores que lo están haciendo. Cabe destacar que, en el mismo trabajo, escribí:

Esto significa, que, desde este planteo epistemológico, el conocimiento es producto de la narrativa que se establece en un encuentro entre dos sujetos, que colaboran entre sí, para comprender. Tal como lo propone Cortés González (2013) encuentro dialógico entre sujetos. (Vain, 2022: 35).

Diana Milstein, también analizó esta cuestión, agregando un aspecto relevante: las relaciones de poder entre los sujetos que participan en las investigaciones etnográficas; y afirmó:

Un trabajo etnográfico consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de fenómenos sociales y culturales de uno o más investigadores con sujetos para

---

<sup>13</sup> Es importante destacar, que plantear la investigación en el marco de una relación sujeto-sujeto y no sujeto-objeto, no es privativa del *Enfoque Biográfico Narrativo*, como tampoco de la *Etnografía*. En todo caso, se trata de decisiones éticas, que atraviesan todo el campo de la investigación cualitativa en las ciencias sociales.

producir conocimientos nuevos (...) De ahí que siempre incluye poner en discusión el lugar que ocupan los interlocutores en las investigaciones etnográficas en el trabajo de campo, en el trabajo analítico y en el de producción y comunicación del saber elaborado. Y siempre incluye también poner en discusión la posición del etnógrafo. Los lugares y las posiciones definen relaciones y a su vez, se definen dentro del ámbito de las relaciones que entablamos. (Milstein, 2015: 196)

Sin embargo, nobleza obliga, comparto con los lectores de este trabajo, una reflexión. Cuando realicé el estudio sobre los *rituales escolares*, todavía no tenía esta perspectiva ética.<sup>14</sup> Por entonces, si bien pensaba, que en los estudios etnográficos se produce una interacción entre investigador e investigado, que, en buena medida, está sesgada por las creencias y/o la ideología de ambos; no consideraba que, en esas interacciones, se juegan relaciones de poder.

Las afirmaciones que hacía, durante aquel trabajo, me condujeron a considerar dos aspectos:

- La tensión entre los conceptos del investigador y las creencias de los investigados.
- La relación entre ambos, durante el proceso de investigación.

En relación con la primera cuestión, ya hice algunas consideraciones, al abordar la necesidad de contemplar el resguardo metodológico de intentar poner entre paréntesis las ideas y preconceptos del investigador, para permitir que afloren las percepciones de los actores. En este sentido, Hammersly y Atkinson nos recuerdan que:

Una de las características de la investigación social es que los objetos<sup>15</sup> que estudiamos son en realidad sujetos que por sí mismos producen relatos del mundo. (Hammersly y Atkinson; 1994: 121).

Ello implica la necesidad de poner en práctica el difícil arte de ir al campo con teorías; y, al mismo tiempo sostener la vigilancia teórica y metodológica necesarias, para evitar que dichas teorías, determinen nuestras observaciones (y que de ese modo nos impidan encontrar hechos diferentes a los que esperábamos), y a partir de ellas reelaborar teoría, para ir nuevamente a la observación.

El etnógrafo –nos recuerda Bertely– más que concebirse como "mosca en la pared", debe tener presente este doble papel y establecer una vigilancia permanente en torno a sus prenociones y supuestos personales y teóricos. Tal actitud no implica la negación de los propios marcos significativos. Esto, considerando que la interpretación sintetiza, a final de cuentas, tanto el horizonte significativo del investigador como del sujeto investigado en una "fusión de horizontes" (Heckman 1984). En este sentido, la puesta en práctica de la investigación suele modificar ambos horizontes construidos. (Bertely; 1994: s/n)

Respecto a las relaciones, entre los sujetos que participan en las investigaciones, es central reflexionar sobre las variadas implicancias que estas tienen. Pero entre ellas, se destaca una: la dimensión ética.

---

<sup>14</sup> Estoy convencido, que no solo es importante compartir con los colegas –en virtud de la *fraternidad sociológica*– planteada por Merton en el primer acápite; y la *cocina de la investigación*, como recomiendan Sautü y Wainerman, en el tercero; sino también, dar cuenta de los procesos de cambio de miradas teóricas, metodológicas y técnicas, que se transforman a lo largo de las trayectorias de cada investigador y/o grupo de investigación. Esto implica, también, a los cambios producidos al interior de cada investigación; como voy a analizar más adelante, siguiendo la idea de *historia natural de la investigación*. (Sarlé. 2003).

<sup>15</sup> Insisto en que, en la actualidad, modifiqué esta idea del *objeto de estudio*, en la misma dirección que lo planteado por Hammersly y Atkinson, en esta cita.

En un panel acerca de "40 años de investigación social en democracia" en las *X Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*, tuve oportunidad de plantear, que, en un trabajo bien interesante, la mexicana Diana Vite Hernández afirmó:

El extractivismo del saber es una práctica que ocurre en estudiantes, tesisistas, investigadorxs, académicxs, participantes de proyectos de organizaciones civiles y otros espacios; en el que existe un saqueo de experiencias, testimonios, conocimientos u opiniones a personas tratándolas como meros objetos de estudio a modo de entrevistas, invitaciones a grupos focales, encuestas, observaciones, etc. El extractivismo ocurre en diversos campos disciplinares y esxs consideradxs "objetos de estudio" son de diversa corporalidad y subjetividad... (Vite Hernández en Schewe, L y Yarza De los Ríos, 2022: 24).

Agregando luego, en ese panel, que:

Claramente, con gran dureza y sin tapujos, Diana pone en entredicho, uno de los sesgos posibles de la investigación llamada participativa, cuando en realidad el proceso de construcción del conocimiento es sobre el otro, acerca del otro y no con el otro. (Vain, 2023: s/n)

Al respecto, voy a exponer una decisión tomada en el transcurso de la investigación sobre *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, a la que aludimos en este artículo. El proyecto inicial preveía promover la organización de una o más sesiones de reflexión –al modo de grupos focales– con los docentes que se interesaran en hacerlo, hayan o no participado en las fases anteriores y solo a condición de que pertenezcan a las escuelas que integran el estudio. Una vez iniciado el trabajo de campo, y al haber delimitado la actividad etnográfica a un grado en una escuela y dos en otra, comprendí que la posibilidad de plantear este enfoque colisionaba con un serio obstáculo: promover una reflexión de estas características significaría que los docentes asocien en forma inmediata los ejes temáticos de la reflexión, con mi presencia como observador en los grados de sus colegas, lo que implicaba exponer a los mismos ante sus compañeros.

Esto, a su vez, tendría los siguientes impactos: faltar a la ética anunciada inicialmente y a lo pactado acerca de la confidencialidad de datos y fuentes; y producir una situación de exposición de algunos miembros del grupo docente, con la implicancia que esto podría tener para la dinámica grupal e institucional. Esto me llevó a decidir no implementar esta fase de la investigación.

Estas cuestiones, me llevan a abordar a continuación, otras decisiones, como las del diseño de la investigación.

#### El proceso de investigación

Habida cuenta de los cambios que pueden ocurrir, en el desarrollo de una investigación etnográfica, se trabaja con un diseño emergente, es decir, construido durante su desarrollo, que se caracteriza por ser flexible y abierto. Así, diversos autores señalan que la construcción de un proyecto de índole interpretativa, centrado en métodos cualitativos, sigue un derrotero no lineal, sino espiralado. (Sirvent; 2003).

En la etnografía, afirma Calvo Pontón:

(...) el investigador define ciertas estrategias durante la práctica empírica con objeto de mantener una consistente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y la recolección de datos relevantes. Busca a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse etc. Pero, generalmente, estos datos ofrecen resultados nuevos y originales, o bien inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio. Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar etc." (Calvo Pontón, 1997: s/n).

Como se pone en evidencia, el proceso de investigación descrito ha sido de tipo espiralado, siguiendo –en términos generales– la denominada *Teoría Fundamentada* o *Método de la comparación constante* propuesto por Glaser y Strauss.<sup>16</sup> (Glaser y Strauss, 1967). Brevemente mencionaré ahora, las cuatro etapas propuestas por Glaser y Strauss, que permiten precisar las características del método:

1. En la primera etapa, el analista irá clasificando los diferentes acontecimientos sobre la base de categorías que, o bien corresponden a la teoría *o se construyen durante el proceso mismo de la observación*. Es importante que en esta etapa se comparen los incidentes registrados con los previos, de modo tal que sea viable su comparación e inclusión en categorías de análisis. Esta actividad de comparación constante, hará posible la emergencia de las propiedades teóricas de una categoría.
2. En la segunda etapa, se orientará la acción a integrar las categorías y sus propiedades. Para ello se trata de dar un salto cualitativo al pasar de la comparación de incidentes con otros, a la comparación de los incidentes con las propiedades de una nueva categoría.
3. Durante la tercera etapa se delimita la teoría. La delimitación se genera en dos niveles: la teoría y las categorías. En este momento, una operación importante es la reducción, que Glaser y Strauss caracterizan como el momento en que el investigador "...puede descubrir las propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o de sus propiedades, y puede luego formular la teoría, con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel. Delimitando de esta manera su terminología y texto." (Glaser y Strauss, 1967: 11). Un recaudo importante a considerar es, que en la medida que se observa, se codifican los datos y se construyen categorías, un nuevo acontecimiento bien puede dar lugar a una nueva categoría como simplemente agregar un nuevo caso a categorías ya construidas. La segunda de las posibilidades mencionadas da lugar a lo que Glaser y Strauss denominan saturación. Es importante estar atento a cuando el trabajo empírico solo produce saturación, porque esta situación constituye el momento en que la tarea de campo debe ser finalizada o bien reorientada hacia otro foco de interés
4. En la última etapa se trata de escribir teoría. A partir de los datos, las categorías y las elaboraciones teóricas que se van produciendo en el campo, el investigador está en condiciones de escribir sus interpretaciones presentándolas - como diría Jick - en un cuadro plausible. (Jick en Forni, 1992: 86).

#### El trabajo espiralado

De la investigación *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, seleccioné los siguientes registros del trabajo de campo, entrevistas y repuesta a las encuestas; pensando que su lectura, podría facilitar la percepción acerca de cómo se desenvuelve el proceso espiralado.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory for cualitatives research*. Nueva York: Aldine Publishing Co. (Mimeo). Si bien mi aproximación metodológica en esta indagación, no siguió taxativamente las etapas y procedimientos expuestos por dichos autores, puede decirse que –en términos generales– fue tomada, con flexibilidad y un estilo propio. Una de las diferencias principales que he planteado respecto a dicho método, es que subyace al mismo, un postulado epistemológico que no comparto: el investigador cualitativo va al campo, sin teorías preestablecidas. En esto, mi postura coincidió con el enfoque planteado por Biddle y Anderson quienes señalan: "...que los investigadores inevitablemente emprenden el estudio a partir de sus propios antecedentes particulares, que incluyen experiencias afines, posturas ideológicas en intereses en ciertos temas y conceptos. Esto significa que es imposible el estudio de un caso sin efectuar presuposiciones (pese a la opinión de Glaser y Strauss, 1967)." (Biddle y Anderson, 1989: 113)

<sup>17</sup> A partir de ahora, todos los párrafos escritos en *cursiva*, son citas textuales de lo registrado durante el trabajo de campo, entrevistas y encuestas. Las siglas al final de cada párrafo corresponden a: Registro del

*Emilia:*<sup>18</sup> Yo voy a leer y Uds. comentarán la lectura. Y el que participe mejor ¿qué premio tendrá?

*Los alumnos:* Un diez, un diez en el cuaderno.

*Emilia:* Correcto, así que muy atentos... (RTC).

*Emilia:* Los alumnos que no terminen la tarea se quedan sin recreo... a terminar. (RTC).

*Emilia:* Yo nunca les hice firmar el libro de disciplina a chicos de este grado, no me obliguen a hacerlo. (RTC).

*Pablo:* ¿Y qué pasa en la escuela con la disciplina?

*Lita:* Yo no puedo trabajar con desorden, a mí el murmullo me molesta. Tienen que atender, pueden preguntar y eso, pero con orden. (FEP)

*Emilia:* A mí lo que me interesa es que se respeten entre ellos. (RTC).

*Pablo:* ¿Y los problemas de disciplina como son tratados?

*Emilia:* Bueno, por ejemplo, si un chico es agresivo, se habla con él, se le explica. Hay que ver su origen, que familia tiene ...

*Pablo:* ¿Y si la cosa no cambia?

*Emilia:* Hay que insistir ... (FEP)

A partir de la lectura de estas observaciones y en entrevistas, realizadas luego del trabajo de campo, surgió un interrogante ¿cómo se compatibilizan estas opiniones de Emilia, durante una entrevista, y las acciones disciplinadoras que observamos en su práctica pedagógica? En la búsqueda de nuevas significaciones, decidimos incluir en la entrevista a otra maestra (Alicia) algunas preguntas referidas a la autoridad y el autoritarismo.

*Pablo:* ¿Y qué te gustaría modificar en tu tarea docente?

*Alicia:* Ser un poco más firme, poner límites... Me cuesta mucho, me gustaría poder levantar la voz como hacen otras maestras, y que los chicos atiendan y me obedezcan.

*Pablo:* ¿Te parece eso muy necesario?

*Alicia:* Sí, es importante tener ... (Silencio)

*Pablo:* ¿Autoridad, autoridad sobre los niños?

*Alicia:* Sí, autoridad. A veces me parece que los niños no me respetan... bueno en realidad me cuesta poner límites, no solo en la escuela.

[Le comento que observé que a pesar del tono bajo que utiliza y del murmullo permanente de los chicos, atribuible a la vitalidad de estos y a la actividad misma, en general sus propuestas son seguidas por el grupo.]

*Alicia:* (Sorprendida) ¿Sí, en serio?... pero, no sé, me parece que me falta orden. (FEP)

La tendencia confundir autoridad y autoritarismo, me orientaron a incluir algunas preguntas sobre esta temática, en la encuesta.<sup>19</sup> En el sondeo realizado se preguntó a los maestros a quienes consideran un docente autoritario. Un 50 % respondió que se trata de aquel que impone sus opiniones a sus alumnos, un 45 % que se trata de un maestro que prioriza el orden y la disciplina por sobre cualquier otro aprendizaje. Consultados sobre si se consideran docentes autoritarios, el 95 % respondió que no y solo un 5 % que sí; y al formular la pregunta: ¿Ud. quisiera ser un maestro autoritario? ese 5 % aumentó a un 9 %. Dado que se trataba de un tema muy delicado y central para esa

---

trabajo de campo (RTC); Fragmento entrevista en profundidad (FEP) y Respuesta a preguntas abierta en la encuesta (RPAE).

<sup>18</sup> Emilia, Lita y Alicia son nombres ficticios de cada una de las maestras observadas, utilizado con el propósito de preservar su identidad.

<sup>19</sup> Es importante señalar que en esta investigación se realizaron triangulaciones entre técnicas cualitativas y cuantitativas. (Observaciones, entrevistas y encuestas), pero cuando hablo de encuesta, me refiero a un sondeo que no tuvo pretensiones estadísticas.

investigación, incluimos en la encuesta una serie de preguntas que hacían referencia al tema, visto desde diferentes ángulos. Así se pidió opinión, mediante una pregunta abierta, sobre la causa por la cual quisieran o no ser autoritarios. Entre los que respondieron que SI (es decir que querían ser autoritarios), encontramos estos fundamentos:

*Porque los alumnos no siempre comprenden la disciplina en libertad, porque por lo general en sus casas los tienen bajo el autoritarismo. (RPAE).*

*El docente debe tener un poco de autoridad para controlar al grupo de niños. (RPAE).*

Es interesante observar dos cosas, en relación con la segunda respuesta. En primer lugar, este docente constituye el único caso que respondió que no era un docente autoritario, pero que quería serlo. Al analizar la respuesta del mismo docente sobre las cualidades o atributos que debería reunir un docente (sobre un total de doce posibles respuestas y tres opciones a elegir por cada encuestado), respondió: manejar adecuadamente la planificación, conducir eficazmente el grupo-clase y conocer en profundidad los contenidos a transmitir. Pareciera -al comparar con el resto de las respuestas posibles ofrecidas por el cuestionario- que se trata de un docente muy preocupado por la eficiencia en la transmisión de contenidos; y que estaría vinculando la autoridad (nótese que en realidad utiliza ese término y no el de autoritarismo) a la posibilidad de que dicha transmisión sea eficaz.

Aunque se trata de un caso puntual, me pareció interesante advertir que en muchas oportunidades el eficientismo esconde una cierta preferencia por la modalidad disciplinadora, justificándola, precisamente, en que contribuye a hacer eficaz el manejo del grupo, el desarrollo de la clase, la transmisión del contenido, el logro de los objetivos, el desarrollo del programa, etc.

Por su parte, entre los que respondieron no preferir ser autoritarios, la variedad de argumentos fue amplia. Hemos transcripto algunos casos que nos resultan altamente significativos:

*Porque el docente autoritario inhibe y bloquea al niño. Lo estructura y no permite desarrollar su personalidad. (RPAE).*

*No se consigue nada, solo se impone temor y a los chicos no se les da el lugar que corresponde. No hay respeto. (RPAE).*

*Limitaría su capacidad crítica ... (RPAE).*

*Me gustaría trabajar con mis alumnos a través de las ideas que surjan de ellos ... (RPAE).*

*Porque el respeto no se logra con autoritarismo. (RPAE).*

*Ser docente nos confiere cierta autoridad. Pero no me gustaría ser autoritaria porque el término implica imponer algo y no va con mi forma de trabajar en el aula. (RPAE).*

*Recuerdo de mi niñez y adolescencia mucho autoritarismo de mis padres y profesores. Lo único que logró es inseguridad; y contra eso, de adulta debí luchar mucho. (RPAE).*

*Para mí es importante que respeten mis ideas. Entonces, mal podría yo no respetar las ideas y opiniones de los alumnos ... (RPAE).*

Sin embargo, en una entrevista realizada a un informante-clave de ese establecimiento, realizada a modo de triangulación de fuentes, aparecieron algunos datos interesantes: muchos de los docentes que en la encuesta respondieron no ser autoritarios apelan a múltiples variantes de la modalidad disciplinaria (premios, castigos, distinciones, etc.). Al mismo tiempo, en dicha entrevista, encontramos que había una inconsistencia entre el discurso y la práctica. Por una parte, en el discurso escrito de las Normas de Convivencia (elaboradas por los maestros, padres y alumnos de los grados superiores) no se expresan aspectos de la modalidad disciplinaria, no se incluyen mecanismos de sanción o premios, ni procedimientos tendientes a jerarquizar y/o diferenciar. Pero, por otra, estos dispositivos operan en la escuela (existe, por ejemplo, el libro negro, el plantón, etc.).

Algo similar ocurre entre ciertas respuestas a la encuesta y los datos suministrados en la entrevista, por ejemplo, al preguntar que actitud asumen frente a un niño que se “porta mal” en forma reiterada un 75 % manifestó que conversa con él y les explica sus errores, mientras que en la entrevista surgió que la mayoría opta en dichos casos por aplicar sanciones. Y si esto lo contrastamos con una pregunta referida a la utilización del Libro de Disciplina, vemos que el 57 % defiende su uso, aunque por diversas razones: es apropiado como sistema de castigos (9 %), contribuye a desarrollar la disciplina (24 %) y ayuda al maestro a controlar a los niños (24 %).

Otro contraste se presenta cuando el 100 % responde que si un alumno lo insultara “hablaría con él para saber porque lo hizo” y otros datos provenientes de distinta fuente nos permitieron inferir que esto no sucedió así, cuando el docente debió actuar y no tan solo responder una encuesta. Ante estas aparentes incongruencias se me ocurrieron algunas hipótesis que deberían trabajarse en mayor profundidad en nuevos estudios:

1. Existe una confusión entre los términos autoridad y autoritarismo, mediante la cual se atribuye al autoritarismo el significado de “poseer autoridad”. Para establecer en que grado los docentes adhieren a posturas autoritarias, es decir relativas a la dominación, se debería reflexionar con ellos sobre las diferencias entre ambos conceptos, previamente a la realización de encuestas o cuestionarios similares.
2. La palabra autoritarismo está muy desvalorizada en el imaginario social, se la asocia a los gobiernos de facto y la represión, en su faz política; y a los sistemas educativos (e incluso familiares) asentados en la falta de diálogo y la imposición. Por ello, ante preguntas que remiten en forma directa al autoritarismo, las respuestas son de oposición al mismo.
3. Existiría, sin embargo, una disociación conceptual entre el significado de ser un docente autoritario y desarrollar prácticas tales como vigilar, castigar, premiar, etc. (a las cuales no se le atribuirían contenidos autoritarios). Esta disociación posibilitaría que los maestros apelen a la tecnología disciplinadora y al mismo tiempo no se representen a sí mismos como autoritarios.

Todo este material, relevado durante los diferentes momentos de la investigación, me posibilitaron la construcción de una categoría que denominé los *Rituales de los premios y castigos*, definiéndolos en estos términos:

Su principal sentido es destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria (vigilar y castigar). Estos rituales ayudan a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por lo tanto, como contracara, se definen las desviaciones de la norma. Cuando decimos infrapenalidad estamos destacando que la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas, estas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mucho mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, si detentan ese carácter al interior de la escuela. Por ejemplo, no ponerse de pie cuando ingresa un superior al aula, solo puede ser penado en la institución escolar.

A su vez, este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. En definitiva, los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados. (Vain; 2018: 318).

Ahora puede resultar interesante, considerando este proceso desde la práctica de la investigación etnográfica, analizar los siguientes datos y observar el proceso de construcción de categorías:

*Suena el timbre, terminó el recreo. Una maestra grita: - Tercero, ¿qué espera para formar? Otra ¿es que no escucharon el timbre? Los niños no deben esperar, el tiempo es un elemento central de la organización escolar, todo debe hacerse rápido.*

*Emilia: No me estén pidiendo todo el día para ir al baño, al baño se va en el recreo.*

*Emilia: ¿Quién terminó? vaaamos chiiicos, no podemos estar toda la tarde buscando una pregunta en el manual ... (RTC)*

A partir de estos datos, comencé a encontrar ciertas regularidades, percibí que, en todos estos acontecimientos, el hilo conductor es el uso exhaustivo del tiempo. Empecé a pensar en un tipo de rituales: los rituales del tiempo. Volví al trabajo de campo, y observé esto:

*Clase de Educación Física, los chicos están realizando un trabajo en circuito. Víctor (Profesor de Educación Física): Vamos, vamos chicos a no perder el tiempo, trote de una a otra estación, vaaamos sin detenerse... (RTC)*

*Emilia: Ahora van a trabajar en el cuaderno.*

*Raúl: ¿En cuál?*

*Emilia: ¿Hoy que día es?*

*Sergio: miércoles.*

*Emilia: Entonces la pregunta está demás. (RTC)*

Entonces, pensé que también estos acontecimientos pueden ser leídos desde la misma categoría, que implica el uso exhaustivo del tiempo.

Resultó interesante, al abordar esta categoría, una interpretación surgida de otra investigación:

La estrategia del tiempo es un dispositivo de poder que abarca a todos los niveles de la institución escolar: controla todo y a todos.

La escuela, también por su organización estructural, homogeneiza y totaliza a través de la propia fragmentación temporal: son los niveles, los tiempos de cada serie, el ritual de cada aula.

La estrategia del tiempo sobrepasa a todas las personas implicadas: alumnos, profesores, personal de servicio, madres, etc.; formando un tejido (tiempos articulados entre sí), creando expectativas que son de sentido común, tanto en relación con el conocimiento como con el comportamiento, estos deben ser "adquiridos" por los alumnos, a través de la enseñanza dada por los profesores.

El tiempo del espacio escolar es un tiempo de repetición; es un reloj que todos los días marca la misma hora. Y es en las fallas de ese reloj, lo imprevisto, lo no planeado, lo espontáneo permitido o no; lo que nos transmite un poco de vida, de placer y de alegría. (Faermann Eizirik, y Comerlato, 1995: 69).

Nuevas observaciones sumaron más casos, en los cuales el control sobre el tiempo aparece como un ritual característico de la escuela. Elaboré, en relación con ello, algunas consideraciones teóricas.

Los Rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación, es decir la delimitación exhaustiva de sí mismos y sus componentes. Esa acción del tiempo se desarrolla, por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva.

En esa dirección el ritual se desenvuelve a través del régimen de los horarios y del desdoblamiento de los tiempos en tiempos cada vez menores que implican actividades específicas, como ya lo hemos analizado. Pero también lo hace pautando los tiempos de ejecución de las tareas y estimulando la mayor productividad en el menor tiempo. En suma, al velar por la variable temporal de la acción, pone su acento en la homogeneización de los sujetos, sujetándolos a series temporales predeterminadas y ejerciendo de este modo el poder de control sobre los mismos. (Vain; 2002: 8).

Mediante el análisis del material empírico y su teorización, intenté compartir con los lectores, la dialéctica que supone el proceso espiralado, apuntando de este modo, a que puedan comprender el derrotero que permitió la construcción inductiva de las categorías teóricas: *Rituales de los premios y castigos* y *Rituales del espacio<sup>20</sup> y el tiempo*, así como su posterior uso en el trabajo de campo.

#### ACERCA DE LA ESCRITURA ETNOGRÁFICA

Existe una seria polémica, en lo que hace al trabajo que se realiza bajo el paradigma interpretativo, y particularmente en lo que se refiere a la escritura de los trabajos etnográficos. Lo que está puesto en tela de juicio es, la compleja -y para muchos, sospechosa- relación entre la realidad, la observación etnográfica, la descripción y la interpretación. Para efectuar algunas consideraciones al respecto, presentaré la temática, siguiendo los planteos de Geertz, Marcus y Cushman. El primero de los nombrados sugiere que

La ilusión de que la etnografía consiste en hacer encajar hechos extraños e irregulares en categorías familiares y ordenadas -esto es magia, aquello tecnología- lleva tiempo siendo explotada. Lo que pueda sustituir a esto resulta sin embargo menos claro. Que pudiera ser un cierto tipo de escritura, de transcripción, es algo que de vez en cuando se les ha ocurrido a los relacionados con su producción, su consumo o ambos por igual. (Geertz; 1989: 11)

Lo que ocurre es que este autor aborda, de un modo muy particular, la polémica acerca de la posibilidad de cierta objetividad en la etnografía. Como sabemos, muchos científicos sociales -particularmente los que trabajan bajo el paradigma positivista- argumentan que los trabajos etnográficos carecen de validez y objetividad; y al referirse a esta última lo hacen proponiendo que, las metodologías cualitativas no garantizan que dos observadores que analizan el mismo fenómeno obtengan similares conclusiones.

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz nos advierte que "Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han 'estado allí', sino que (...), de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron." (Geertz; 1989: 26)

Pero no solo se trata de lograr en el lector la convicción de estar allí, sino fundamentalmente, de legitimar sus apreciaciones por haberlo hecho. Recordemos que la etnografía, hermana menor de la Antropología Social o Cultural nace estudiando a "otros" muy lejanos, habitantes de pueblos exóticos; y de allí que el *haber estado* cobra un sentido de autoridad científica. Pero, además, como proponen Marcus y Cushman:

(...) lo que otorga autoridad al etnógrafo y un sentido penetrante de realidad concreta al texto, es la afirmación del escritor de que él está representando un mundo como sólo puede hacerlo alguien que lo conoce de primera mano; de esta forma se establece un nexo íntimo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo. (Marcus y Cushman en Reynoso; 1992: 176).

---

<sup>20</sup> Cabe señalar que, durante la investigación, identifiqué también prácticas consistentes en el uso exhaustivo del espacio. Por eso, luego agrupé ambas cuestiones, que me parecieron muy vinculadas entre sí, para comenzar a hablar de *Rituales del espacio y el tiempo*.

Finalmente, y a modo de cierre de la presentación de esta advertencia, me parece significativamente revelador, otro concepto que formulan estos autores, partiendo de Gadamer.

Tal como lo articula Gadamer (Gadamer, 1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto. (Marcus y Cushman en Reynoso; 1992: 185).

Me pareció importante incluir estos análisis sobre la escritura etnográfica, que bien pueden extenderse a otros dominios de la escritura científica, en general, y a la construcción de los textos científicos escritos bajo el paradigma interpretativo, en particular; porque dejan planteada la advertencia del modo en que la escritura propia de estos textos, puede posibilitar la penetración del sesgo ideológico del autor.

## CONSIDERACIONES FINALES

### La alquimia de la investigación

Se cuenta que los alquimistas mezclaban una y otra vez diferentes sustancias para alcanzar la piedra filosofal. En cierto sentido, la tarea del científico se parece a la de aquellos hombres, se trata de tomar datos, construirlos y deconstruirlos, combinarlos y recombinarlos, ordenarlos y reordenarlos, presentarlos de un modo que resulte creíble y comprensible. Pero, al igual que los alquimistas, el producto es la consecuencia de todo un conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que muchas veces no son expuestos al ocasional lector, se trata de la cocina de la investigación.

En el presente artículo describí el diseño metodológico que utilicé en una investigación etnográfica e intenté dar cuenta del sustento teórico-metodológico del mismo. Estuve de este modo, intentando explicitar, el camino que, en esa indagación, elegí.

### La Historia Natural de la investigación

Sarlé recomienda, en esta misma perspectiva, la utilización de la *Historia Natural de la investigación*, esto es el registro que, a modo de bitácora, el investigador irá realizando sobre el derrotero de la investigación, sus problemas, sus dudas, las decisiones que se toman, etc.

Estas notas contienen –indica la autora– los diferentes modos en que el investigador fue enunciando sus preguntas, ciertas fechas (...) que pueden ser una “fuente adicional de pruebas” a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad descriptiva de sus conceptos. (Erickson; 1989. p. 280. (Sarlé; 2003: 28).

Comparto esta iniciativa, que cumpliría, a mi juicio, con el doble propósito de “abrir” la cocina de la investigación a otros investigadores; y ofrecería mayor transparencia, en las interpretaciones surgidas del trabajo interpretativo. Respondiendo a esa convocatoria a la fraternidad sociológica, sugerida por Merton, con la que abrí este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amy, A. (1990). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. Montevideo: Roca Viva.
- Apple, M. Gentili, P. y Da Silva, T. (1997). *Cultura política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- Bertely Busquets, M. (1994). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Colección Pedagógica Universitaria, 25-26. [https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm). Recuperado: 21 de marzo de 2005.

- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación en la enseñanza. (95-128). Barcelona: Paidós.
- Calvo Pontón, B. (1997). Etnografía de la educación: una perspectiva histórico-cotidiana. En M. Rivera, y L. Fernández y Zavala, Evaluación Programática y Educacional en el Sector Público: Enfoques y Perspectivas. Organización de los Estados Americanos.
- Da Matta, R. (1983). Carnavaís, malandros e heroís. Río de Janeiro Zahar.
- Faermann Eizirik, M. y Comerlato, D. (1995). A escola invisível (jogos de poder, saber e verdade. Porto Alegre: UFRGS.
- Forni, F. et al. (1992). Métodos Cualitativos II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gallart, M. (1992). La integración de métodos y la investigación cualitativa. En Forni, F. et al. Métodos Cualitativos II. (107-151). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory for cualitatives research. Nueva York: Aldine Publishing Co. (Mimmo)
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Barcelona: Paidós.
- Hoskin. (1993). Foucault a examen En: Ball, S. Foucault y la educación. Disciplinas y saber. (33-58). Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1991). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: De la Flor.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Llobera, J. (1985). Hacia una historia de las ciencias sociales. Barcelona: Anagrama.
- Marcus, G. y Cushman, D. (1992). Las etnografías como textos. En Reynoso, C. (Compilador). El surgimiento de la antropología posmoderna. (171-212). Barcelona: Gedisa.
- Margulis, M. (1994). La cultura de la noche. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. Espacios en Blanco. Nº 25. Tandil: UNICEN.
- Rockwell. E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. Revista IICE. Año XI. Nº 21 Buenos Aires. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Tójar Hurtado, J. (2001). Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada. Buenos Aires: FUNDEC.
- Vain, P. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Education Policy Analysis Archives (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Tempe (USA): Arizona State University.

Vain, P. (2005). La etnografía como estrategia de investigación educativa. Revista Perspectivas de la Educación. El Siglo XXI desde México y América Latina. Año 11 N° 0. México.

Vain, P. (2015). Ficha de Cátedra N° 20. Los tipos de objetivos en investigación. Universidad Nacional de Misiones. Carrera de Profesorado en Educación Especial. Seminario I. [Material de Cátedra]

Vain, P. (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Segunda edición. Posadas: Universitaria.

Vain, P. (2022). El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas. Revista Argentina de Investigación Narrativa. Vol. 2, N°4, Julio-diciembre 2022.

Vain, P. (2023, 27 de setiembre). 40 años de investigación social en democracia. [Panel]. X Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos, Posadas. Argentina.

Vite, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En: Schewe, L. y Yarza De los Ríos [Organizadores] Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal. (23-37). Buenos Aires: CLACSO.

Wilcox, K. (1999). La etnografía como una metodología. En: Velasco Maillo, J. et al. Lecturas de antropología para educadores. (95-126). Madrid. Trotta.

— \* —