

La etnografía como estrategia de investigación educativa.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2005). *La etnografía como estrategia de investigación educativa*. *Siglo XXI Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 11, 36-51.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/53>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/nb8>



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>.

La etnografía como estrategia de investigación educativa¹

Pablo Daniel Vain

“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

Introducción.

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 - 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 cuál los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz; 1992); 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.**”² como modo de tornar visibles ciertas relaciones y prácticas, (Hoskin; 1993); hacen necesario contar con una estrategia metodológica apropiada.

En este trabajo nos proponemos presentar a la etnografía como una estrategia válida, en esa dirección. Para ello, analizaremos, la inserción de la etnografía en el marco del paradigma naturalista (Guba; 1981), interpretativo o hermenéutico (Tójar; 2001) y de los enfoques cualitativos. Consideraremos el marco epistemológico en el cuál esta estrategia 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 aplicaremos 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, realizaremos algunos aportes sobre la escritura de los informes etnográficos.

Consideraciones epistemológicas.

Una primera cuestión a plantear, para situar la etnografía en tanto estrategia de investigación es intentar ubicarla en la perspectiva epistemológica. En este sentido, procuraremos, 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**

¹ 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 D. F. Páginas 36-51.

² HOSKIN, K. en BALL, S. **FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER**. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 33.

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)

En esta dirección, mediante un gráfico que hemos elaborado, expondremos las principales diferencias que encontramos, entre estos dos tipos de epistemologías, a partir del trabajo Amy (Amy; 1990).

Gráfico 1. Diferencias entre las Epistemologías Continuistas y Discontinuas.

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 considera formulaciones provisionarias.
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 incomfrontables .
La comparabilidad permite el avance del conocimiento, mediante la corrección .	La incomfrontabilidad 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 dá un rango distinto).
Acento en los aspectos sincrónicos . (Coherencia lógica).	Acento en lo diacrónico (lo histórico).

Ref. AMY, A. INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.
Edit. Roca Viva. Montevideo, 1990.

En virtud de este planteo, nuestra visión sobre la etnografía, sitúa esta estrategia 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 procesuales.

Efectuada esta primera diferenciación, podemos señalar que - en concordancia con lo planteado por Tójar - 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, los siguientes (Tójar; 2001):

Gráfico 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.

Ref. TÓJAR HURTADO, J. PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

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; 2001).

Consideraciones teóricas.

¿ Porque hemos clasificado a la etnografía, como una estrategia que se desarrolla en el marco de una concepción epistemológica discontinuista, situada en el contexto del paradigma interpretativo y orientada a la comprensión ? ¿ Que implicancias metodológicas tiene esta definición ?

Como venimos afirmando, nuestra concepción acerca de las prácticas educativas supone entender las mismas como prácticas sociales.³

La educación es una práctica social que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis; 1990). En tanto práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social (Zemelman; 1987) 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. 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. En ese sentido, la idea clave es la de “desfetichización”. 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. En este contexto es posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas y no - como proponen algunos autores - que la misma tiene existencia material.

Este no es un dato menor, porque esta 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 nos lleva a considerar la noción de cultura, y siguiendo a Clifford Geertz la entenderemos 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.**”⁴. De este modo, y tal como sostiene Bertely “**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.**”⁵

Consideraciones estratégicas.

³ Ver, por ejemplo: VAIN, P. **LA PEDAGOGÍA: ¿ CIENCIA DE LA EDUCACIÓN ?** Ponencia presentada en el III° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, (Inédito); VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS** . Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997; VAIN, P. **EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COMPLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES.** En: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ. M. (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA.** Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998. y/o VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.** Revista Electrónica **Education Policy Analysis Archives** (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.

⁴ GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS.** Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pag.27

⁵ BERTELY BUSQUETS, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN.** Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

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 el gráfico que sigue (Gráfico 3), basado en las ideas de Sirvent, presentamos esas diferentes dimensiones y las decisiones a tomar, en cada caso:

Gráfico 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. 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.
	Técnica	Selección de técnicas de recolección de datos. Definición de modos de sistematización de datos. Diseño del trabajo de campo. Determinación de procedimientos de validación.

Ref. SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, 2003.

Partiendo de esta proposición, puede observarse que ya hemos 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 vamos a discurrir sobre las variables estratégicas de la investigación etnográfica, recurriendo a algunos ejemplos de una de nuestras investigaciones.⁶

⁶ La investigación de referencia será VAIN, P. 1997. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.

En primer lugar, plantearemos que la etnografía adopta una **lógica inductiva**. Esto significa que “ **... los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos.**”⁷ (Sirvent; 2003).

¿ Esto significa que las investigaciones etnográficas no poseen hipótesis ? En primer lugar, podemos 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 preconcepciones, describía lo que podía apreciar, para luego - en un segundo momento - interpretar lo observado. Esta postura, hoy revisada, nos lleva a plantear la dinámica entre observar e interpretar. En nuestro concepto, 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 postulamos, Wilcox sugiere cuatro normas fundamentales del trabajo etnográfico (Wilcox; 1995):

- 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).
- 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.

Pero volviendo a la cuestión de las hipótesis, decíamos 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, dice: “ **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**”⁸. (Gallart; 1992).

Cuando elaboramos nuestro proyecto sobre los rituales escolares, planteamos, a modo de hipótesis general que:

- 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**

⁷ SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, 2003. Pag. 19.

⁸ GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992. Pag. 115.

construir su carácter”; 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..”⁹, nos planteamos que indagar acerca de los rituales en la escuela, 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, no estábamos en condiciones de describir los rituales que sucedían en las escuelas, ni clasificarlos en diferentes categorías, ni precisar mediante que mecanismos se producía la ritualización, ni como interpretaban estos rituales los diferentes actores (alumnos, docentes, directivos, etc.). Con solo esas ideas previas, nos internamos en las escuelas.

Pero, lo observado en dos escuelas, durante un tiempo prolongado¹⁰ ¿ es suficiente para “probar” nuestras hipótesis ? Tal como hemos señalado, 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 aludíamos 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**

⁹ DA MATTA, R. **CARNAVAÍS, MALANDROS E HEROÍÍS**. Editorial Zahar. Río de Janeiro, 1983. Pag. 24. La traducción es nuestra.

¹⁰ El trabajo de campo se realizó en tres escuelas. En dos de ellas (y en tres grados) se concretó la tarea de observación sostenida y se efectuaron una serie de entrevistas en profundidad. En la tercera escuela, y a modo de triangulación de métodos, se implementó una encuesta a los docentes. El trabajo de observación se extendió durante un ciclo escolar.

dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento del hecho social.” ¹¹ (Sirvent; 2003).

En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Bertely 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".** ” ¹²

Complementariamente, podemos relacionar estos criterios con el concepto de transferibilidad enunciado por Egon Guba al referirse a la investigación naturalista. “ **La transferibilidad – señala Tójar, refiriéndose a Guba – 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 éste último las características esenciales que conforman su contexto socio-cultural.**” (Tójar; 2003)

¹³ En los hechos, tanto en cursos en los que hemos trabajado con docentes algunas de las categorías de rituales surgidas en nuestra investigación, como en consultas recibidas de colegas, que han leído nuestra publicación, muchos de ellos nos describen situaciones análogas, que bien podrían engrosar las evidencias de nuestras interpretaciones.

Otro elemento a contemplar, en la lógica etnográfica es la relación sujeto-objeto. En los estudios etnográficos se produce una interacción entre investigador e investigado, del tal suerte que como sostiene Guzmán “ **Los sistemas de valores que posee el investigador se explicitan ya que él se involucra con el sujeto investigado. Por lo tanto sus objetivos tienden a comprender e interpretar los significados de las acciones de los actores, en los que investigador e investigado establecen una relación interactiva. Desde esta mirada teoría y práctica están relacionadas, se retroalimentan permanentemente. Se trabaja con un diseño emergente, es decir, construido durante su desarrollo, de modo tal que se caracteriza por ser flexible y abierto. Abierto en tanto permite la incorporación de nuevos datos que enriquezcan el proceso de investigación; flexible porque está sujeto a cambios, aunque cuenta con una planificación o curso de acción previos.**” ¹⁴ (Guzmán, A; 2003).

Estas afirmaciones nos conducen a considerar dos aspectos estratégicos de la investigación etnográfica: el rol del Investigador y las características del proceso de investigación. Respecto al rol, hay dos cuestiones que entendemos deben tenerse en cuenta:

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

¹¹ SIRVENT, M. Op. Cit. Pag. 21.

¹² BERTELY BUSQUETS, M. Op. Cit.

¹³ TÓJAR HURTADO, J. **PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA.** Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001. Pag. 18.

¹⁴ GUZMÁN, A. **CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA.** Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

En relación con la primera cuestión, ya hemos efectuado algunas consideraciones al abordar la necesidad de contemplar el resguardo metodológico de intentar poner entre paréntesis las ideas y preconcepciones 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 que estudiamos son en realidad sujetos que por si mismos producen relatos del mundo”**¹⁵ (Hammersly y Atkinson; 1994). Ello implica la necesidad de poner en práctica el difícil arte de ir al campo con teorías; y, al mismo tiempo sostener la vigilancia metodológica necesaria para evitar que las mismas direccionen 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 preconociones 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.”¹⁶ (Bertely; 1994)

Respecto a las relaciones, es central reflexionar sobre las variadas implicancias que estas tienen. Pero entre ellas, se destaca una: la dimensión ética. Al respecto, exponemos una decisión tomada en el transcurso de la investigación 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, comprendimos que la posibilidad de plantear esta estrategia 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 nuestra presencia como observadores 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 nos llevó a decidir no implementar esta fase de la investigación.

En cuanto a las características del proceso, 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**

¹⁵ HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. **ETNOGRAFÍA**. Editorial Paidós. Barcelona, 1994. Pag. 121.

¹⁶ BERTELY BUSQUETS, M. Op. Cit.

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.”¹⁷

Durante la investigación a la que referimos en este trabajo, nos encontramos con estos registros:

Emilia:¹⁸ Yo voy a leer y Uds. comentarán la lectura. Y el que participe mejor ¿ que premio tendrá ?

Los chicos: Un diez, un diez en el cuaderno.

Emilia: Correcto, así que muy atentos ...
(Registro de observación de clases).

Emilia: Los alumnos que no terminen la tarea se quedan sin recreo, a terminar ... (Registro de observación de clases).

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

Pablo: ¿ Y que 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.

Emilia: A mí lo que me interesa es que se respeten entre ellos.

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 ...

(Fragmento de una entrevista en profundidad)

A partir de la lectura de estas observaciones y entrevistas, realizadas luego del trabajo de campo, surgió un interrogante ¿ como 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 que te gustaría modificar en tu tarea docente ?

¹⁷ CALVO PONTÓN, B. **ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COTIDIANA**. En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). **EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS**. Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

¹⁸ Emilia es el nombre ficticio de una de las maestras observadas, utilizado con el propósito de preservar su identidad

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.

(Fragmento de una entrevista en profundidad)

La tendencia confundir autoridad y autoritarismo, nos orientaron a incluir algunas preguntas sobre esta temática, en la encuesta. 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 nuestra 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 cuál 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.”

“ El docente debe tener un poco de autoridad para controlar al grupo de niños.”

(Respuestas a preguntas abiertas de la encuesta)

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, nos parece 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 dictado 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.”

“ Con el autoritarismo no se consigue nada, solo impone temor y a los chicos no se les da el lugar que corresponde. No hay respeto.”

“ Limitaría su capacidad crítica ... ”.

“ Me gustaría trabajar con mis alumnos a través de las ideas que surjan de ellos ...”.

“ Porque el respeto no se logra con autoritarismo ”.

“ 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.”

“ 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.”

“ Para mí es importante que respeten mis ideas. Entonces, mal podría yo no respetar las ideas y opiniones de los alumnos ...”.

(Respuestas a preguntas abiertas de la encuesta)

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 nos ocurren 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.

Como se pone en evidencia, el proceso de investigación descrito ha sido de tipo espiralado, siguiendo – en términos generales – el denominado Método de la Comparación Constante propuesto por Glaser y Strauss ¹⁹. (Glaser y Strauss; 1967)

Brevemente mencionaremos ahora, las cuatro etapas propuestas por Glaser y Strauss, que permiten precisar las características del método:

¹⁹ GLASER, B. y STRAUSS, A. **THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY FOR QUALITATIVES RESEARCH**. Aldine Publishing Co. Nueva York, 1967. (Traducción en Mimmo). Si bien nuestra aproximación metodológica 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 hemos planteado respecto a dicho método, es que subyace al mismo un postulado epistemológico que no compartimos: el investigador cualitativo va al campo sin teorías preestablecidas. En esto, nuestra postura coincide 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, B. y ANDERSON, D. en WITTRICK, M. **LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA**. Editorial Paidós,. Barcelona, 1989. Pag. 113.)

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 analista 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.”**²⁰ 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; 1992).

Consideremos este proceso, desde la práctica de la investigación etnográfica:

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 a 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 ...

²⁰ GLASER, B. y STRAUSS, A. Op. Cit. Pag. 11.

(Registros de observación de clases).

A partir de estos datos, comenzamos a encontrar ciertas regularidades, percibimos que en todas estos acontecimientos el hilo conductor es el uso exhaustivo del tiempo. Empezamos a pensar en un tipo de rituales: los rituales del tiempo. Volvemos al trabajo de campo, y observamos:

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

Emilia: Ahora van a trabajar en el cuaderno.

Raúl: ¿ En cuál ?

Emilia: ¿ Hoy que día es ?

Sergio: Miércoles.

Emilia: Entonces la pregunta está demás.

(Registros de observación de clases).

También estos acontecimientos pueden ser leídos desde la misma categoría. Leemos entonces 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.” ²¹.

Nuevas observaciones suman más casos, el control sobre el tiempo aparece como un ritual característico de la escuela. Elaboramos algunas consideraciones teóricas. “**Los Rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación, es decir la delimitación exhaustiva de si 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

²¹ FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. **A ESCOLA INVISÍVEL (JOGOS DE PODER, SABER E VERDADE)**. Editora da Universidade /UFRGS. Porto Alegre, 1995. Pag. 17. La traducción es nuestra. Pag. 69.

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.”²² (Vain; 2002).

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, presentaremos 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, aquella 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.”**²³.(Geertz; 1989)

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 saquen 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.”**²⁴. (Geertz; 1989)

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.”**²⁵. (Marcus y Cushman; 1992).

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

²² VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Revista Electrónica **Education Policy Analysis Archives** (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.

²³ GEERTZ, C. **EL ANTROPÓLOGO COMO AUTOR**. Editorial Paidós. Barcelona, 1989. Pag. 11.

²⁴ GEERTZ, C. (1989).Op. Cit. Pag. 26.

²⁵ MARCUS, G. y CUSHMAN, D. en REYNOSO, C. (Compilador) **“ EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA ”**. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pag. 176.

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.”²⁶

Nos 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. Lamentablemente, algunos discípulos de Geertz, forzaron estos análisis, llevando la discusión, en una dirección – a nuestro juicio - inapropiada.²⁷

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 consuencia 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 describimos el diseño metodológico que utilizamos en una de nuestras investigaciones e intentamos dar cuenta del sustento teórico-metodológico del mismo, estamos de este modo explicitando el camino que hemos elegido.

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

²⁶ MARCUS, G. y CUSHMAN, D. Op. Cit. Pag. 185.

²⁷ En este sentido, es interesante el comentario de Calvo Pontón, quien afirma “ Esta reflexión llevó a un grupo de etnógrafos, casi todos alumnos de Geertz, a definir su interés por el análisis de textos etnográficos más que por el hecho de realizar etnografía. Se trata de un cambio radical en el objeto de estudio, pues esta corriente se orienta más al análisis del modo en que los textos etnográficos están constituidos, de las estrategias discursivas y narrativas de los etnógrafos como autores, es decir, de cómo se dice o se escribe, más que del qué se dice. (...)La etnografía posmoderna alcanza a definir una identidad que ya debe poco o nada al programa de la descripción densa (‘thick description’, concepto utilizado por Geertz) y que se ocupa más de los textos sobre la cultura que de abordar la cultura como texto. (Reynoso 1991, 31) Este, considero, es un lamentable desvío de la etnografía, pues para producirla necesariamente hay que hacerla, y para hacerla, hay que “estar allí”. Para una discusión a fondo, ver Carlos Reynoso, El surgimiento de la antropología posmoderna, México: Gedisa Editorial, 1991.” (Ver CALVO PONTÓN, B. Op. Cit.)

interpretativa y la densidad descriptiva de sus conceptos. (Erickson; 1989. p.280. ”²⁸ (Sarlé; 2003). Compartimos esta iniciativa, que cumpliría, a nuestro 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 abríamos este trabajo.

Bibliografía.

AMY, A. **INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.** Edit. Roca Viva. Montevideo, 1990.

BERTELY BUSQUETS, M. **RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN.** Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

CALVO PONTÓN, B. **ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COTIDIANA.** En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). **EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS.** Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

DA MATTA, R. **CARNAVAÍS, MALANDROS E HEROÍIS.** Editorial Zahar. Río de Janeiro, 1983.

FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. **A ESCOLA INVISÍVEL (JOGOS DE PODER, SABER E VERDADE).** Editora da Universidade /UFRGS. Porto Alegre, 1995.

GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II.** Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

GEERTZ, C. **EL ANTROPÓLOGO COMO AUTOR.** Editorial Paidós. Barcelona, 1989.

GEERTZ, C. **LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS.** Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

GLASER, B. y STRAUSS, A. **THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY FOR CUALITATIVES RESEARCH.** Aldine Publishing Co. Nueva York, 1967. (mimeo)

GUZMÁN, A. **CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA.** Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. **ETNOGRAFÍA.** Editorial Paidós. Barcelona, 1994.

HOSKIN, K. en BALL, S. **FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER.** Editorial Morata. Madrid, 1993.

KUHN, T. **LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS.** Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1991.

LLOBERA, J. **HACIA UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.** Editorial Anagrama. Barcelona, 1980.

²⁸ SARLÉ, P. **LA HISTORIA NATURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** Revista IICE. Año XI. N° 21. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Buenos Aires, 2003. Pag. 28.

MARCUS, G. y CUSHMAN, D. en REYNOSO, C. (Compilador) **EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA**. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

TÓJAR HURTADO, J. **PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA**. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

SARLÉ, P. **LA HISTORIA NATURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**. Revista IICE. Año XI. N° 21. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Buenos Aires, 2003.

SIRVENT, M. **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2003.

VAIN, P. **LA PEDAGOGÍA: ¿ CIENCIA DE LA EDUCACIÓN ?** Ponencia presentada en el III° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 1997. (Inédito).

VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.

VAIN, P. **EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COM-PLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES**. En: VOGLIOTTI, A. DE LA BARRERA, S. y LANZ. M. (Compiladoras). **LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA**. Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.

VAIN, P. **LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Revista Electrónica **Education Policy Analysis Archives** (EPAA). Volume 10 Number 13. College of Education. Arizona State University. Tempe (USA), 2002.

WILCOX, K. **LA ETNOGRAFÍA COMO UNA METODOLOGÍA**. en VELASCO MAILLO, J. y Otros. **LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES**. Ed. Trotta. Madrid, 1995.

WITTROCK, M. **LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA**. Editorial Paidós,. Barcelona, 1989.