



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA**



**U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA**

**LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA EN  
EDUCACION: UNA OPCION PARA LA  
PSICOLOGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO**

001  
31921  
E2  
1988-1

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA :**

**ALEJANDRO CANALES SANCHEZ**

**LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEXICO, 1988**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

JULIA Y DAMIAN

A MIS TIAS:

POMPEYA Y CATALINA

A MI HERMANO:

EDGAR

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, en primer lugar, la inapreciable ayuda proporcionada por los miembros de la comisión dictaminadora: Mario Rueda Beltrán, Miguel Escobar Guerrero y Juan Carlos -- Miranda Arroyo, sin su constante asesoría y sus siempre atinadas observaciones difícilmente hubiera sido posible concluir el presente trabajo. Sin embargo, aclaro que soy el único -- responsable de las limitaciones y los puntos de vista que se expresan en este documento.

También quiero agradecer a los compañeros del "Taller de Investigación Educativa Sobre el Salón de Clases" del CISE, - sus comentarios y sugerencias. En especial, a María Bertely R. por el material proporcionado y a Martha Corenstein Z. por la disposición de su relación bibliográfica.

De la misma manera, dejo constancia de mi agradecimiento a los compañeros que formaron parte del grupo "Espacio y Voz" incluyendo a Velia Cervantes Gonzalez y a Fernando Carrera -- Testa. A Joaquín Robles, Carmen y Caro por su permanente co-- laboración y amistad.

En general, mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas y amigos cuyos nombres no aparecen pero en los que - mi reconocimiento está presente, ya sea por sus enseñanzas, - su labor siempre crítica o por los estímulos brindados.

## INDICE

Introducción	<b>IZT.</b> 1000869	1
PRIMERA PARTE: ¿QUE ES LA ETNOGRAFIA?		5
1. Antecedentes históricos		7
2. Principales orientaciones etnográficas en el campo educativo		15
3. Algunos acercamientos a la etnografía		22
4. Un acercamiento a la etnografía		27
Notas		28
SEGUNDA PARTE: CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA		32
1. Supuestos de la investigación etnográfica		33
2. El proceso de investigación		46
3. Entrenamiento etnográfico y notas de carácter operativo		61
4. Problemas y limitaciones de la etnografía		67
Notas		70
TERCERA PARTE: LA ETNOGRAFIA: UNA OPCION PARA LA PSICOLOGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO		75
1. La psicología educativa		76
2. La investigación educativa		82
3. Características de la psicología educativa en México		88
Notas		95
Conclusiones		99
Bibliografía		106

## INTRODUCCION

Entre los métodos de investigación educativa que poseen una mayor tradición y consolidación, los de carácter cuantitativo y experimental son, sin duda, los que predominan; su uso frecuente y los productos que de ellos se derivan así lo constatan. Sin embargo, desde la década de los sesenta, básicamente en países anglosajones, se generó una recuperación de formas cualitativas de indagación de los procesos escolares cotidianos.

En especial, la investigación etnográfica se fue perfilando como una vía alternativa frente a las insuficiencias de formas tradicionales de investigación y frente a las dificultades que entraña el conocimiento cotidiano de las escuelas a partir de las corrientes estructurales de interpretación del fenómeno educativo.

El debate en el terreno educativo, con el concurso de diferentes corrientes de interpretación y las variantes que en algunas de ellas se registran, permanece vigente y, aún hoy día, se sigue problematizando el significado y la función social que cumple la escuela, así como los mejores modos de llegar a conocerla.

Preguntas sobre el papel que juegan las escuelas, a nivel cotidiano --nivel al que atiende la investigación etnográfica--, continúan siendo formuladas y están relacionadas con preocupaciones acerca de las formas en que las determinantes estructurales cobran presencia en las aulas, sobre los procesos que tienen verificación en ese acontecer cotidiano y su relevancia para la conceptualización y la práctica educativa.

La investigación etnográfica ha intentado incorporar aspec--

tos no atendidos por formas consolidadas de investigación y arrojar luz sobre la práctica educativa cotidiana; patentizando la necesidad de examinar detallada y concretamente las situaciones que se viven en el aula. Actividad cuya estimulación deberá necesariamente ser promovida, pues, importantes como pueden ser los trabajos que tratan con variables macro-sociales o aquellos que fundamentalmente abordan los productos de la educación, no los son -- menos las investigaciones centradas en el aula que, intentan esclarecer los efectos establecidos ya a otra escala y revelar el entramado de una realidad escolar que, en muchos casos, permanece en el anonimato.

El consenso que ha ido ganando la investigación etnográfica en el campo educativo, desafortunadamente no se ha visto acompañado de las precisiones necesarias acerca de lo que constituye -- esta opción. Es así que, en su designación misma permanecen diversas formas de dirigirse a ella, investigación cualitativa, interpretativa, ecológica, naturalista, antropológica, etc., constituyen algunas de ellas. Pero no sólo su designación es motivo de -- confusión, incluso su lugar en el proceso de investigación permanece en la ambigüedad; de este modo, para algunos la investigación etnográfica constituye una mera técnica destinada exclusivamente a la recopilación de datos, mientras que para otros les resultan estrechos los márgenes de la técnica y consideran que el -- trabajo etnográfico no se limita a ello sino que es una perspectiva metodológica que alcanza el producto final de la investigación.

En parte, la confusión prevaleciente respecto a la investigación etnográfica, puede hallar su explicación en su reciente -- incorporación al ámbito educativo, tanto más acentuada en nuestro país cuanto que sólo a fines de la década pasada y principios de

la actual, comenzó a tener difusión el trabajo etnográfico, debido a los estudios pioneros, en el nivel educativo básico, de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) -- del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con todo, la literatura etnográfica en español es escasa.

Nos propusimos por tanto, para este trabajo, examinar la --- identidad de la etnografía y fundamentalmente atender a su dimensión metodológica, teniendo presente que la psicología, principalmente la que se interesa por aspectos educativos, puede verse enriquecida con esta opción investigativa. Reconociendo, por supuesto, que un análisis de la educación desde el plano de la psicología necesariamente es parcial.

El trabajo lo organizamos en tres partes. En la primera, titulada: ¿Qué es la etnografía?, presentamos sus antecedentes históricos; las principales líneas etnográficas que como resultado de sus vinculaciones teóricas han tenido lugar en el ámbito educativo; las diferentes acepciones que en el terreno educativo se le han registrado y; finalmente, exponemos una idea sobre lo que para nosotros constituye la etnografía.

En la segunda parte: "Características de la investigación -- etnográfica", destinada a su dimensión metodológica, abordamos -- los supuestos con que se conduce; los componentes del proceso investigativo; su enseñanza y entrenamiento; e incluimos algunos de los problemas y limitaciones que consideramos pertinentes de la - labor etnográfica.

En la tercera y última parte, acudiendo a la investigación - educativa en general, al desarrollo de la psicología educativa y

en especial, a las condiciones que ésta presenta en nuestro país, extraemos los apoyos que juzgamos pertinentes para plantear porqué, desde nuestro punto de vista, la investigación etnográfica - constituye una opción. Al final, como resultado del trabajo, aparecen las conclusiones generales.

Esperamos que el presente documento haga eco de las preocupaciones que el lector interesado en la educación pudiera tener, principalmente aquel que dirige sus esfuerzos hacia la labor investigativa. Esperamos también que, contribuya a estimular un debate más amplio acerca de lo que aquí se plantea, así sea únicamente por las controversias que el mismo suscite.

PRIMERA PARTE

I

¿QUE ES LA ETNOGRAFIA?

## I.- ¿QUE ES LA ETNOGRAFIA?

No parece una tarea fácil precisar lo que en la actualidad se designa con la palabra etnografía, habida cuenta de las diferentes acepciones que se le han registrado. En algunos de los diversos textos de circulación en el campo educativo que como encabezado la presentan y que en su desarrollo se abocan sobre algún aspecto de ella, es común que se le refiera y se le trate indistintamente --cuestión que esconde algunos problemas-- como investigación cualitativa, método antropológico, técnica, descripción naturalista, ecológica, interpretativa, etc.; de donde resulta difícil encontrar una homogeneidad en su designación, no obstante que en no pocas ocasiones su referente sea el mismo. En otros textos su acepción se da por supuesta y solamente una o dos líneas se dedican a enunciar el punto.

Por nuestra parte nos podríamos referir a su origen como palabra, sin embargo, aunque etimológicamente es importante seguramente que con eso difícilmente se vería agotada la diversidad a la que en la actualidad ha arribado y a lo que frecuentemente se designa con esa palabra, toda vez que los alcances, vínculos e interpretaciones que se dan de la misma rechazan el margen que el sentido etimológico (descripción de los pueblos) le procura.

Nos parece que una divisa más apropiada la podría ofrecer, en primera instancia, revisar los antecedentes y relaciones que posee la etnografía; enseguida, su incorporación en el ámbito educativo; luego, examinar las formas en que ha sido tratada, con lo que podremos atisbar algunos de los problemas que frecuentemente se presentan tras de las diferentes maneras de tratarla.

Si procedemos así, estaremos en condiciones de plantear una primera idea sobre etnografía que será la que nos guíe en el presente trabajo.

## 1.- ANTECEDENTES HISTORICOS

La etnografía tiene diversos nutrientes teóricos; empero, el referente inicial y básico lo constituye la antropología, disciplina en la que se encuentra enraizada y en cuya trayectoria se ha conformado para dar respuesta a imperativos de diversa índole.

Diferentes elementos históricos pueden apreciarse: la preocupación por el conocimiento sobre las formas de vida de pueblos y culturas desconocidas, función atribuida a la antropología no exenta de implicaciones ideológicas; polémicas teóricas que, con el advenimiento de una corriente en particular, dan un giro a la antropología en el siglo XX; y un traslado de los conceptos y la virtual unidad de análisis, "la comunidad", a las sociedades industriales, implicando la discusión y el interjuego con diversas corrientes teóricas.

En efecto, las interrogantes sobre culturas que se ha dado llamar "arcaicas", "ágrafas", etc. era el principio que guiaba el acercamiento al estudio de grupos asiáticos, americanos y africanos, muchos de ellos en enfrentamiento con los colonizadores y otros a punto de desaparecer, o de los que ya sólo quedaban vestigios. Pero aquellas interrogantes que buscaban la comprensión del ordenamiento de tales grupos --labor que inicialmente desarrollaron los viajeros, comerciantes y misioneros--, no era un afán de conocimiento "per se", aun cuando no se les pueda negar a los investigadores la sensibilidad intelectual que los movía y que se

refleja en la siguiente evocación de una de las representantes de la antropología americana:

"...sólo quedaba a los espíritus investigadores, sensibles - al valor de esas venerables experiencias, la tarea de leer - las respuestas escritas por las formas de vida de los dife-- rentes pueblos. Desgraciadamente hemos sido ciegos y pródi-- gos en el uso de esos inapreciables testimonios. Hemos per-- mitido que la única información relativa a experiencias que requirieron miles de años para cumplirse, y que somos inca-- paces de repetir, fuera destruida por las armas de fuego o por el alcohol, por el evangelio o la tuberculosis. Un pue-- blo primitivo tras otro han desaparecido sin dejar rastro".<sup>(1)</sup>

En el contexto histórico de expansión de los imperios colo-- nialistas, era una necesidad latente entender a esas sociedades, en orden, para ejercer funciones de dominio político y económi-- co.<sup>(2)</sup> Necesidades que en parte había cubierto la antropología en el siglo XIX, pero que se mostraban insuficientes.

Al comienzo del presente siglo se inició un rechazo contra - el evolucionismo lineal que había sido la tendencia dominante en la antropología hasta ese momento; las principales reacciones vi-- nieron, primero, de la escuela norteamericana de antropología, y una década después de la antropología británica. No obstante que existen diferencias en las diversas corrientes y escuelas antro-- pológicas implicadas en la ruptura con el evolucionismo, se cono-- cen las principales características de la ruptura:<sup>(3)</sup>

- "El cuestionamiento a la idea de una 'evolución indepen-- diente' de las diferentes instituciones sociales, supuesto evolucionista de las recurrentes historias la religión, del matrimonio, de las leyes, del arte, de la tecnología, etc.

-La insistencia en buscar interrelaciones funcionales entre las instituciones de un grupo social, así como relaciones entre éstas y las 'necesidades básicas universales' del hombre: alimentación, trabajo, etc. (que tendían a ser olvidadas por los estudiosos decimonónicos de lo exótico).

-El cuestionamiento de la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados sin haber establecido su significación o posición dentro de una estructura; la insistencia por lo tanto en comparaciones estructurales de los diversos sistemas sociales o culturales.

-El cuestionamiento a la inferencia de las etapas evolutivas del hombre a partir de la 'distancia' entre los europeos y las sociedades 'primitivas' actuales.

-El desarrollo de las técnicas del trabajo de campo, aún incipientes en el siglo XIX, para asumir el trabajo de ser 'cronista' de las sociedades ágrafas. La insistencia en la observación directa y el aprendizaje de la lengua nativa como vía de acceso a la 'visión de los nativos' sobre su realidad.

-El desarrollo del concepto de cultura, que para muchas corrientes define el nivel de análisis específico que interesaba a la antropología, aunque en torno a la definición de este concepto no hay consenso".

Estas diversas características marcaron una reorientación en la antropología y en sus formas de investigación, incluida por supuesto, la etnografía como método y rama asociada a ella. La forma usual del trabajo etnográfico eran monografías descriptivas de los pueblos o culturas bajo estudio, labor que se vió precisada a incorporar los planteamientos que la antropología de princi-

pios de siglo había formulado.

Uno de los involucrados en la ruptura con el evolucionismo y que frecuentemente es evocado al referirse a los estudios clásicos en antropología es Malinowski --representante de la corriente funcionalista británica--, quien inicia la sistematización del método etnográfico y en cuya perspectiva del trabajo de campo se observan<sup>(4)</sup> algunas de las características que anotamos líneas --arriba.

Por ejemplo, en atención al tipo de trabajo al que el etnógrafo se enfrentaba, "llegar a captar el punto de vista del indígena", la recomendación de efectuar estudios completos e integrales; la cultura como objeto de estudio; la necesidad del aprendizaje de la lengua indígena, para tener una aprehensión más consistente; y la búsqueda del ordenamiento de las sociedades ---bajo estudio:

"Al mismo tiempo, en toda su integridad y bajo todas sus facetas, la cultura tribal debe ser el foco de interés de la investigación/.../El etnógrafo que se proponga estudiar sólo religión, o bien tecnología u organización social, por separado, delimita el campo de su investigación de manera artificial, y eso le supondrá una seria desventaja en el trabajo".<sup>(5)</sup>

"El etnógrafo puede dar un paso adelante en esta dirección - (llegar a captar el punto de vista del indígena) si aprende la lengua indígena y la utiliza como instrumento de investigación".<sup>(6)</sup>

Junto con Malinowski participaron también de la ruptura con el evolucionismo Franz Boaz y Margaret Mead, maestro y discípula

respectivamente, ambos representantes de la antropología americana. Particularmente, los trabajos iniciales de Margaret Mead,<sup>(7)</sup> - interesados en analizar las experiencias educativas, culturales - y de personalidad de las sociedades primitivas (Manus y Samoa) en contraste a las aparecidas en la sociedad norteamericana, y en -- los que la observación y participación son formas recurrentes de investigación. En general, a la línea antropológica desarrollada por Margaret Mead se le conoce como la corriente de cultura y -- personalidad.

La influencia hacia la etnografía no se limita a la antropología como única disciplina; su otro nutriente teórico proviene - de la sociología americana, especialmente del interaccionismo --- simbólico de la escuela de Chicago.

La creencia clásica del interaccionismo según Rock<sup>(8)</sup> se --- centra en "...ubicar al conocimiento en la relación sujeto-objeto. La verdad no se ve como una interrogante pre-existente, inmutable o monolítica. Pero el mundo permanece epistemológicamente infle-- xible y ontológicamente fuera del pensamiento".

Siguiendo a Walker y West en su esquema de los principios -- fundamentales del interaccionismo simbólico, sostienen que:

"Ontológica y teóricamente, los interaccionistas comienzan - con el argumento historicista germano que en las ciencias -- humanas la cultura debe analizarse tomando en cuenta (las a menudo sesgadas e ignoradas) creencias y evaluaciones de -- sus agentes humanos".<sup>(9)</sup>

Y que a la vez, dicho conocimiento sólo era posible mediante el uso de categorías que permitieran --aún con sus limitaciones inherentes en la aprehensión de la complejidad social-- el cono--

cimiento de la sociedad y posibilitaran la interacción social, -- bajo el entendido de que la categorización formal supone la existencia de la sociedad en dos planos: interna y subjetiva y, externa y objetiva.

Esas ideas, a decir de Walker y West<sup>(10)</sup>, fueron mezcladas -- por Park y Burgess con las de psicología social de G. Herbert -- Mead al formular al interaccionismo simbólico como una escuela en Chicago en los años 20.

Los planteamientos de Herbert Mead sobre psicología social -- están contenidos en una sola obra<sup>(11)</sup>, que se compone de cuatro ensayos --y que fueron recopilados y editados por C. W. Morris-- en donde recupera y sistematiza el concepto de rol para elaborar su compleja teoría acerca de la formación del sí-mismo, ponderando la cultura, la sociedad y la historia como partes constitutivas y fundamentales en el individuo; en estos ensayos también están delineadas sus divergencias con el conductismo watsoniano; -- en especial, en lo referente a la concepción de conducta social, no obstante que al trabajo de Mead comunmente se le denomina como "conductismo social". En sus comentarios al trabajo de Mead, ---- Deutsch y Krauss sintetizan la aportación de este psicólogo:

"El gran mérito de Mead y en realidad el fundamento de su -- sistema teórico, fueron sus análisis de la relación entre el desarrollo del sí-mismo y las capacidades intelectuales del hombre, especialmente su posibilidad para comunicarse mediante el empleo de símbolos significantes. En efecto, sostuvo que estas facetas del hombre únicamente humanas están -- inextrincablemente interrelacionadas..."<sup>(12)</sup>

Seguramente que es difícil en esta apretada síntesis apreciar los aportes de Mead y, aún más, la recuperación que operaron

Park y Burgess en la formulación del interaccionismo simbólico. Para lo primero invitamos al lector a recurrir a la fuente original, en cuanto a lo segundo, un dato adicional lo constituye uno de los representantes contemporáneos --y quizá el más difundido-- del interaccionismo simbólico: Herbert Blumer, quien se ha encargado de reivindicar el trabajo de Mead; de manera expresa en un texto<sup>(13)</sup>, tiene argumentado puntualmente la convergencia en el --orden ontológico y metodológico del conductismo social de Mead y su propia teoría, en respuesta a percepciones en sentido contra--rio.

Pero, ¿cómo ha influido el interaccionismo simbólico en la --etnografía?. Contra lo que pudiera pensarse por su procedencia --y sin postular regionalismos teóricos--, el mayor eco no lo ha --tenido en la investigación etnográfica norteamericana sino en la británica que ha optado por esta línea teórica.<sup>(14)</sup> La recepción se ha expresado en dos formas: en la adhesión a ciertos princi---pios fundamentales que guían la investigación y, en la incorporación de la técnica que tiene favorecida, la observación partici--pante.

La recuperación que la etnografía hace del interaccionismo --simbólico, le viene dada por los elementos que aquél trata de cap--tar, que de acuerdo con Woods son los siguientes:

"Las perspectivas a través de las cuales la gente le da sentido al mundo; las estrategias que la gente emplea para conseguir sus fines; las diferentes situaciones y contextos en los cuales define sus metas; sus culturas grupales en las --que interactúa; y sus cursos subjetivos en oposición a los --objetivos".<sup>(15)</sup>

Con respecto a la "observación participante" como técnica --

--que frecuentemente se le tiene confundida con la etnografía-- también ha emergido de la escuela de Chicago y seguido su curso.- Según Walker y West, tal técnica "...ha estado siempre explícitamente preocupada del análisis auto-consciente de las formas sus interrelaciones y precondiciones".<sup>(16)</sup>

En la breve cronología que relata Paul Willis<sup>(17)</sup> encuentra inscrita esta técnica dentro de la metodología cualitativa --cuyo origen se sitúa en la escuela de Chicago-- e identifica su desarrollo de los años 20 a los 60 con diversos autores en los Estados Unidos de América. A partir de esa última década verificó su traslado a Gran Bretaña donde tiene elaboradas, según P. Willis, dos obras<sup>(18)</sup> que reconoce como respetables, aunque no derivan directamente de la escuela de Chicago.

Principalmente la antropología, pero también la sociología --cualitativa, constituyen los referentes iniciales de la etnografía. Sin embargo, no se agotan en los que hemos enumerado; en sus prácticas verificadas más recientemente, de los años 60 al presente --que han marcado un nuevo interés por su conocimiento--, ha pasado con un encargo distinto al que originalmente la antropología le asignaba: distante de las comunidades indígenas, cercana a los fenómenos emergentes (conflicto de clases sociales, choques culturales de minorías raciales, etc.) de las sociedades que le dieron origen a esta tradición de investigación. Al mismo tiempo, ha entrado en contacto con otras opciones teóricas y metodológicas, entre las que se encuentran: a) la lingüística, en particular con las disciplinas limítrofes a que dio lugar, la sociolingüística y la etnolingüística --establecidas formalmente en la década de los 40 y 50 respectivamente--, cuyos autores representativos son E. Sapir, D. Hymes, J. J. Gumperz y W. Labov<sup>(19)</sup> --- entre otros; y b) la etnometodología --que constituye otra de las

líneas a las que se han adherido los británicos-- su herencia conceptual le viene legada de la fenomenología, algunos de los autores destacados de la etnometodología son H. Garfinkle, Sacks y A. Cicourel.

En ese contacto con otras opciones, la etnografía tiene tejida una compleja red de influencias mutuas que hacen difícil -- precisar los límites de incidencia de las diferentes vertientes teóricas y metodológicas en el quehacer etnográfico. Y han señalado para el campo educativo diversas propuestas de trabajo etnográfico, mismas que de manera general a continuación revisaremos.

## 2.- PRINCIPALES ORIENTACIONES ETNOGRAFICAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

La "llegada" de la etnografía al ámbito de la educación, --- esencialmente en los países de habla inglesa, Inglaterra y Estados Unidos, se sitúa en los años sesenta --en nuestro país comienza a tener difusión al inicio de la presente década--, donde aparece alejada ya de las comunidades indígenas y con otras tareas por hacer.

Su arribo parece ser una reacción al nulo o escaso aporte -- que las formas tradicionales de investigación educativa --básicamente de tipo cuantitativo-- habían efectuado en este campo. En un foro de investigación en los EE.UU organizado por la revista Journal of Thought<sup>(20)</sup> sobre investigación cualitativa, entre --- otras cosas efectuaron un recuento de la trayectoria de investigación a través del análisis de lo que constituye una publicación especializada: Encyclopedia of Educational Research, patrocinada por la "American Educational Research Association", de cuyo saldo

sacan una insistencia en refinamientos metodológicos cuantitativos y lógicos que han fracasado en plantear lo significativo del hacer educativo. En gran Bretaña, de manera más específica, la etnografía ha sido tomada como una alternativa frente a la estrecha perspectiva que del aula escolar ofrecían los test y cuestionarios derivados de la psicometría y que eran las formas que prácticamente habían dominado la investigación educativa. (21)

En su incorporación al campo educativo, la etnografía presenta distintas líneas teóricas que la fuerzan a aproximarse de modos diversos. Las tradiciones que destacan son la antropología y la sociología<sup>(22)</sup>; sin embargo, en una distinción más fina de las propuestas etnográficas se advierten diversas tendencias. Una clasificación sintética y ordenada de las principales tendencias ha sido proporcionada por Elsie Rockwell<sup>(23)</sup>: "las guías de campo", "la nueva etnografía o etnografía semántica", "la micro-etnografía" y "la macro-etnografía"; enseguida efectuaremos una revisión de ellas, siguiendo las puntualizaciones de E. Rockwell.

#### a) LAS GUIAS DE CAMPO

La intención de tales guías es --a decir de E. Rockwell-- "proporcionar una serie de categorías universales, transculturales y teóricamente neutras que permitan abordar con el supuesto de objetividad el estudio de los fenómenos educativos en cualquier sociedad". (24)

No todas las guías poseen las mismas características, ni están diseñadas de igual manera, existen generales y especializadas. En particular, de las guías a las que se refiere E. Rockwell, la de J. M. Whiting y la de J. Henry, considera que la primera está centrada en los procesos de socialización primaria, en razón de las hipótesis psicoanalíticas que trataba de probar. La de J. Hen

ry, en cambio, enfocada sobre las formas de transmisión y los --- contenidos de la educación formal, sin embargo, aunque extensa su guía --o quizá por lo mismo-- presenta dificultades en su estructuración, derivada de los niveles que trata de abordar. Según parece, no existen muchos estudios que sigan exactamente las categorías de una guía, ni aun los propios trabajos de uno de sus proponentes, J. Henry.

Un ejemplo cercano de la posible aplicación de las guías en el trabajo docente, se encuentra en el texto de B. Gerson<sup>(25)</sup>; --- donde los indicadores de modelos de docente funcionarían como --- guía y, la observación participante y el diario de campo como herramientas que posibilitarían operativizar las funciones de investigador al docente.

#### b) LA NUEVA ETNOGRAFIA O ETNOGRAFIA SEMANTICA

Esta tendencia "...recoge y enfatiza la vieja meta de reconstruir la visión de los nativos, redefinida como la visión 'émi---ca".<sup>(26)</sup> Parte de una concepción de cultura --la de Goodenough-- "construída por analogía con la competencia lingüística del modelo chomskiano y definida como aquello que una persona tiene que -saber o creer para participar en determinado grupo social". Si---guiendo a E. Rockwell:

"Este enfoque supone además un grado de sistematicidad en -- los fenómenos culturales que rara vez se da al nivel global. No es casual, por lo tanto, que los estudios etnosemánticos existentes se refieran sobre todo a los conocimientos más -- formalizados, como son el parentesco o la etnobotánica, o -- bien se circunscriben a micro-situaciones poco significati--vas, ya que se describen sin relación con el contexto social más amplio".<sup>(27)</sup>

Según dice E. Rockwell, esta tendencia ha tenido un desarrollo escaso y su contribución al ámbito educativo ha sido de igual magnitud, aunque constituye un ejemplo de vinculación entre teoría y método etnográfico; su aportación a la etnografía si bien no ha sido mucha, si ha influido de manera importante.

#### c) LA MICRO-ETNOGRAFIA

Considerada como la tendencia que mayores aportes ha efectuado en el terreno educativo, ha emergido de la sociolingüística --norteamericana y posteriormente convenido con el interaccionismo simbólico y la etnometodología, especialmente sus seguidores británicos. (28)

Al menos en dos dimensiones la micro-etnografía tiene expresada su contribución: en la potencialidad para registrar procesos curriculares que frecuentemente son pasados por alto, específicamente el denominado "currículum oculto" (29) y; su propuesta de un "diferente abordaje" a la interacción profesor-alumno, como una opción distinta a la tradicionalmente empleada por el sistema de N. Flanders. (30)

El nombre de micro-etnografía --según E. Rockwell-- le viene dado por el uso del registro minucioso del proceso educativo en el aula escolar, frecuentemente con la utilización de instrumentos de precisión (grabación, cámaras de video, etc.). Aunque más exactamente la denominación sería por la unidad de análisis que aborda, el salón de clases.

#### d) LA MACRO-ETNOGRAFIA

Tendencia que surge como una crítica a la micro-etnografía y llama la atención al regreso de una aproximación más estructural:-

vincular el estudio del aula con la escuela, con la comunidad,

En esta tendencia, Rockwell identifica cuatro modelos abstractos de lo educativo: a) el que considera a la escuela como un pequeño sistema social, cuyas categorías para analizar a éste se -- pueden aplicar a aquélla; b) el que propone el análisis de sistemas, "...se usa un diagrama de flujo para codificar y analizar -- los datos etnográficos"; c) el que incluye una tipología de es--- estructuras de intercambio de información correspondiente al conjun- to de alternativas de socialización dentro de una comunidad; y d) el estudio ecológico cultural que fue propuesto por Jhon Ogbu en respuesta a las deficiencias que percibía de la micro-etnografía: fallar en el acercamiento hacia el fracaso de las minorías en las escuelas.

El estudio de J. Ogbu, sobre un enfoque ecológico-cultural -- se basa en cuatro suposiciones<sup>(31)</sup>: a) la educación formal está -- relacionada con otras instituciones; b) esa relación tiene una -- historia; c) el comportamiento de los participantes está influido por su manera de ver la realidad social y d) una etnografía edu-- cativa necesariamente tiene que incluir el "estudio de las fuer-- zas comunitarias e históricamente apropiadas".

Las tendencias que hemos enumerado constituyen las grandes -- orientaciones etnográficas en el campo educativo que E. Rockwell presenta; sin embargo, nosotros agregaríamos una quinta orienta--- ción: la etnografía crítica.

#### e) ETNOGRAFIA CRITICA

La característica distintiva de esta orientación la consti-- tuiría, la incorporación al trabajo etnográfico de análisis neo-- marxistas, Gramsci y Althosser por ejemplo, con la intención de,

más allá de lo abstracto o limitado que resultan algunas de las - propuestas de la macro-etnografía, vincular el proceso escolar -- con la estructura social, evitando caer en los moldes impuestos - por las tesis reproducionistas a nivel del aula escolar.

La orientación teórica de la etnografía crítica proviene de la "nueva sociología de la educación",<sup>(32)</sup> entre cuyos exponentes se encuentran: M. Apple, M.F.D. Young, H. Giroux y P. Willis.

El Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham en Inglaterra, a decir de Walker y West,<sup>(33)</sup> tiene trabajos elaborados que apuntan hacia la etnografía crítica; como ejemplo citan el trabajo de P. Willis, Learning to Labour, - de quien comentan:

"...combina una excelente etnografía, muy interaccionista de la forma cultural de los adolescentes obreros en su transición del status de desertores escolares al mercado de trabajo manual/.../ realiza un incisivo análisis crítico, mostrando cómo el rechazo a la escuela los conduce a los peores trabajos, incorporando su rebelión a las relaciones sociales reproductoras del capitalismo".<sup>(34)</sup>

Justo es decir que también le tienen señaladas sus deficiencias a los trabajos del Centro de Estudios: fallan en aclarar los preceptos metodológicos que unen los datos etnográficos con el -- análisis teórico.

La autora, E. Rockwell, que veníamos siguiendo en su esquema de las diferentes orientaciones, a nuestro parecer se incribiría en esta quinta orientación, la etnografía crítica. En el texto<sup>(35)</sup> que hemos utilizado plantea, entre otros, los siguientes aspectos: a) el problema teórico de fondo de la investigación etnográfica, "¿cómo lograr una descripción de la escuela como institución arti

culada orgánicamente a la estructura de determinada formación social?"; b) expresada la necesidad de incorporar al trabajo etnográfico, una teoría social que dé cuenta de ese nivel y c) esbozadas las consecuencias metodológicas que derivarían de la adopción de la teoría gramsciana. De manera más extensa, en otro trabajo de elaboración posterior<sup>(36)</sup> --publicado en colaboración con J. Ezpeleta--, tiene anotado el recorrido de sus fuentes teóricas, Gramsci y A. Heller y, de sus supuestos metodológicos. Desde nuestro punto de vista, dentro de las variadas opciones, la etnografía crítica, en especial, constituye una buena alternativa para el estudio de la cotidianidad del espacio escolar; el intento de comprender las expresiones de las determinantes sociales, dentro del salón de clases a través de análisis teóricos que han ampliado críticamente las visiones de las formaciones sociales, permite problematizar las explicaciones macro-sociales a nivel del aula y reflexionar sobre las formas e implicaciones que se construyen en ese acontecer cotidiano.

Ahora bien, las diversas propuestas que hemos enumerado dan una idea de la factibilidad de la etnografía como una opción investigativa que, si bien con un desarrollo relativamente reciente en la esfera educativa, permitiría arrojar luz sobre aspectos frecuentemente poco estudiados pero de indudable valor: el proceso cotidiano de los actores escolares, sus lógicas y vínculos que --mantienen y, las relaciones de la estructura social con la escuela, constituirían algunos de ellos. Al mismo tiempo muestran que no existe un sólo camino para abordar, desde su ángulo, el ámbito educativo, los vínculos teóricos, las unidades de análisis y los procesos que enfatizan así lo constatan.

Por otra parte, en la diversificación etnográfica reciente --tiene su asiento la confusión respecto a su identidad; las varia-

das líneas etnográficas le prescriben ciertas funciones y desconocen otras tantas, priorizan tareas que consideran fundamentales e incorporan determinados significados y rechazan otros, en fin, derivan concepciones de la etnografía diferentes. A continuación presentaremos los modos representativos de tratarla dentro de la educación.

### 3.- ALGUNOS ACERCAMIENTOS A LA ETNOGRAFIA

Para algunos autores la etnografía designa un método antropológico, identificado éste con observación participante --la que no ha emergido de la antropología sino de la sociología-- que constituye la herramienta usual de la antropología; derivando a la etnografía como técnica. Ilustrativos de esta forma de tratar a la etnografía son los siguientes planteamientos:

"Se refiere a la investigación etnográfica como un método --antropológico porque a lo largo de su historia ha estado asociada con esa disciplina en particular/.../dentro del marco del presente trabajo, el término "antropológico" generalmente significa algún tipo de observación participante". (37)

"El corazón del proceso etnográfico dentro de la antropología es el concepto de observador participante...". (38)

En otro sentido se ha considerado a la etnografía como una teoría de la descripción, vinculada estrechamente al concepto de cultura, que dependiendo a que concepto se refiera --pues al parecer hay tantas definiciones de cultura como gentes se han preocupado en tratarla-- es confinada mayormente a la parte técnica o a la parte teórica del proceso de investigación. N. Shimara,<sup>(39)</sup> apelando a la definición de E. B. Taylor de cultura ("cultura o civilización tomada en su sentido etnográfico amplio, es esa totali--

dad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, -- etc. y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad"), define la tarea etnográfica de la siguiente manera:

"En el sentido más genérico, la etnografía consiste en el -- proceso de observación de la conducta humana en un contexto cultural holístico. Una etnografía espera ofrecer una des--- cripción comprensiva y detallada de la cultura, dar cuenta - de las conductas, creencias, actitudes y valores de la gente bajo estudio. Esta es "la ciencia de la descripción cultu--- ral" como Wolcott lo ha dicho". (40)

En la misma línea que N. Shimara, sólo que adscrita a otro - concepto de cultura, aquél perteneciente a Goodenough que la conceptualiza como aquello que un individuo necesita saber para ser miembro funcional de una cierta comunidad, M. Catrileo explica -- así a la etnografía:

"La tarea de la etnografía consiste en el descubrimiento y explicación de las reglas que subyacen la conducta contex--- tualmente apropiada en una comunidad o grupo/.../En otras -- palabras, la etnografía tiene que ver con la descripción de--- tallada de la cultura de una comunidad específica. Así, las mayores ventajas de la etnografía están en su poder descrip--- tivo y en su habilidad para incorporar en forma de datos el modelo, la función y el contexto de la conducta de un grupo social específico..." (41)

Por su parte Geertz<sup>(42)</sup> también comparte la visión de la --- etnografía como teoría de la descripción; sin embargo, le añade -- otra característica, ser una "una descripción profunda", lo que -- hace la diferencia con los dos autores anteriores, inclina su plan teamiento hacia el resultado teórico de la tarea etnográfica más

que a su parte técnica. Su apreciación del trabajo etnográfico se encuentra imbuída en el concepto semiótico de cultura que adopta. En principio, Geertz establece que el hacer etnografía no está referido a los métodos o a las técnicas, esto es, a la búsqueda de informantes, al registro en el diario de campo, etc., sino que -- ésta se define "por la clase de esfuerzo intelectual empleado, el cual consiste en una elaborada aventura en el campo de la descripción profunda", es decir, una descripción extensa y un esfuerzo interpretativo en la explicación del discurso social.

Para dar cuenta más exactamente de lo que significa la "descripción profunda" y reconociendo que es término que proviene de Gilbert Hyle, Geertz alude a un ejemplo que aquél tiene señalado para ilustrarla:

"Imaginemos, dice, dos niños que contraen súbitamente el párpado de sus respectivos ojos derechos. En uno, se trata de un movimiento involuntario, en el otro, de una señal conspiratoria dirigida a un amigo. Ambos movimientos, en tanto que que tales, son idénticos; para la observación "fenomenalista", como si fuera cámara de dichos movimientos, no habría diferencia y no podría decirse cuál es un tic y cual es un guiño, o inclusive si uno sólo o ambos son una cosa o la otra. Sin embargo, a pesar de no ser fotografiable, la diferencia entre un tic y un guiño es grande, tal como lo sabe quienquiera que haya tenido la mala fortuna de tomar lo primero por lo segundo. El guiño es comunicación y lo es por cierto en una muy precisa y especial forma: 1) deliberadamente; 2) hacia alguien en particular; 3) para emitir un mensaje en particular; 4) con arreglo a un código socialmente establecido, y 5) sin el conocimiento del resto de los circunstantes".<sup>(43)</sup>

En este largo ejemplo y complicándolo con más guiños, tics y

parodias de tics, una diferencia --dice Geertz-- consistiría en lo que una descripción superficial reportaría y lo que con la descripción profunda se lograría: aprehender los diferentes significados que toman lugar en la conducta; justo ahí se centraría la etnografía "en una jerarquía estratificada de estructuras significativas bajo cuyas formas los tics, guiños y parodias son producidos, percibidos e interpretados..."(44)

De manera resumida, Geertz le tiene atribuidas ciertas características a la descripción etnográfica:

"Es interpretativa; su interpretación se dirige al flujo del discurso social; y, tal interpretación consiste en tratar de su ya pasada ocurrencia, lo "dicho" del discurso social y fijarlo de un modo que sea revisable/.../Habría que agregar una cuarta característica: es microscópica..."(45)

Así, en Geertz bajo la perspectiva de un concepto semiótico de cultura, la etnografía aparece como sinónimo de "descripción profunda", enfatizando el proceso de construcción teórica e interpretativa. A esta idea también se encuentra adherido P. A. Duijn(46), quien sigue la definición de Geertz y la ilustra con un trabajo que el mismo condujo.

De manera distinta a aquellas que reducen la etnografía a la técnica y otras que la remiten principalmente a la teoría, están las versiones que la consideran vinculada en ambas partes. A la pregunta de si es la técnica o la interpretación cultural lo que hace a un estudio etnográfico, Fatterman responde:

"Ambos, técnicas etnográficas y perspectiva cultural son necesarias. Una perspectiva cultural es substancialmente debilitada si los datos son coleccionados azarosamente. Similarmente, los datos, así sean cuidadosamente seleccionados, fa-

llan en ser etnográficos si son analizados desde una perspectiva puramente nomotética". (47)

En esta misma dirección apunta E. Rockwell<sup>(48)</sup> aunque no en atención a los auspicios de una interpretación cultural, sino expresamente en la observación del papel que como opción investigativa juega, bajo un supuesto eminentemente teórico y que frecuentemente ha sido obviado. En una de las acepciones que refiere, -- anota: "...se insiste en que es un 'enfoque' o 'perspectiva', algo que empalma con método y teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro".

Hasta aquí, hemos referido algunas de las diferentes concepciones etnográficas que se manejan; los extractos, aun cuando --- pertenecen a textos de diversas tendencias, una constante se presenta en casi todos ellos, su continua referencia a lo cultural -- como concepto central y, una diferencia substancial recurrente, el énfasis sobre una u otra etapa del proceso de investigación, -- con las consiguientes implicaciones para la identidad de la etnografía . Podríamos agrupar en tres diferentes grupos las distintas ideas etnográficas: a) aquellos que la consideran como método o técnica, un procedimiento a seguir en la investigación de -- campo, generalmente como sinónimo de la observación participante; con el agravante de restarle su participación teórica. b) Los -- que la identifican como una actividad que rebasa a la técnica, -- usualmente una teoría de la descripción; en un sentido primario -- designando una rama de la antropología que se diferencia de la -- etnología, como la tiene usada Malinowski: "empleo la palabra etnografía para los resultados empíricos y descriptivos de la ciencia del hombre, y la palabra etnología para las teorías especulativas y comparativas"<sup>(49)</sup>; en rigor una monografía descriptiva y. c) Los que la consideran una aproximación que alcanza al método y

a la teoría, en una estructuración particular.

#### 4.- UN ACERCAMIENTO A LA ETNOGRAFIA

Reconocemos que la etnografía, como aparece en casi todas -- las versiones que hemos revisado, tiene un nexo estrecho con la -- antropología y, por extensión, con su objeto de estudio, la cultura; lo que viene a explicar en parte la insistencia en su tarea -- de aprehender y describir aquel objeto. Sin embargo, aun cuando -- sigan vigentes algunos problemas que se derivan de ello, compartimos el punto de vista de que no solamente la cultura como concepto definitorio, ni la antropología como teoría pueden guiar un -- trabajo etnográfico --según lo muestran sus vinculaciones verificadas recientemente-- , sino que puede ser empleado bajo la tutela de una amplia gama de opciones teóricas y recortes conceptuales; -- por nuestra parte, estamos interesados en las posibilidades que a la psicología le podría ofrecer en el campo educativo.

En estos términos, la etnografía para nosotros designa una -- forma particular de investigación que posee una tradición y representa una opción metodológica; busca el aspecto cualitativo del -- fenómeno bajo estudio a través de una descripción interpretativa. Por ello, la comparación con una simple técnica nos parece demasiado estrecha y más bien acordamos con aquéllos que la consideran un "enfoque" o una "perspectiva", "algo que empalma con método y teoría pero que no agota los problemas de uno ni de otro". -- Su flexibilidad y la posibilidad del empleo de diferentes alternativas teóricas y herramientas técnicas, entre ellas, la observación participante, el diario de campo, la entrevista no estructurada, etc., la hacen una opción metodológica especialmente sensible a procesos que continuamente son pasados por alto. Nos pa--

rece que la etnografía más genericamente, permitiría registrar un avance teórico en aquello que se proponga estudiar, mediante una vinculación recurrente de investigación empírica y análisis teórico.

En el siguiente apartado intentaremos hacer las especificaciones que consideramos pertinentes acerca de la etnografía, a fin de aclarar la idea general aquí expuesta.

#### NOTAS

- (1) Margaret Mead, Educación y cultura. #a. ed. Trad: J. Prince. Buenos Aires, Paidós, 1972. p. 10.
- (2) Angel Palerm, Historia de la etnología; los precusores. SEP/ INAH, La Casa Chata, México, 1974.
- (3) Tomadas de: Elsie Rockwell, "Etnografía y teoría en la investigación educativa", mimeo, DIE, CINVESTAV-IPN, México, 1982, p. 36.
- (4) Las características se refieren especialmente a las planteadas en la introducción del libro: Bronislaw Malinowski, Los Argonautas del pacífico occidental, 62 ed. Barcelona, Península, 1975, pp. 19-43.
- (5) Ibid., p. 28.
- (6) Ibid., p. 40.
- (7) Margaret Mead, Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. México, Origen/Planeta, 1985. (Col. Obras maestras del Pensamiento -- Contemporáneo); M. Mead, Educación y ..., op. cit.
- (8) P. Rock cit en: H. Walker y G. West, "Estrategias de investigación y participación popular: fundamentando la investigación participativa en observación participante y etnografía crítica", Cuadernos de Formación, Chile, No. 2, 1984, p. 17.
- (9) Ibid., p. 18.
- (10) Ibid.
- (11) G. Herbert Mead, Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- (12) M. Deutsch y R. M. Krauss, Teorías en psicología social. --- Buenos Aires, Paidós, 1974, p. 177.

- (13) Herbert Blumer, "Mead and Blumer: The Convergent Methodological Perspectives of Social Behaviorism and Symbolic Interactionism", American Sociological Review, 1980, Vol. 45, -- No. 3, pp. 409- 419.
- (14) Vgr. Peter Woods, " Educational Ethnography in Britain", --- Journal of Thought, Vol. 19, No. 2, 1980, pp. 75-94; S. Delamont & P. Atkinson, "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared", British Journal of Sociology of Education, Vol. 1, No. 2, 1980, pp. 139-152; M. Stubbs y S. Delamont, Las relaciones profesor-alumno. Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- (15) P. Woods, op. cit., p. 75. (Bastardillas en el original).
- (16) M. Walker y G. West, op. cit., p. 19.
- (17) Paul Willis, "Notas sobre método", Cuadernos de formación, - No. 2, Chile, 1984, p. 6.
- (18) Las obras a la que Paul Willis se refiere son: G.J. McCall & J.L. Simmons (eds.), Issues in Participant Observation, Reading, Mass: Addison Wesley, 1969; y W.J. Filstead (ed.), --- Qualitative Methodology, Markham, 1979.
- (19) Cfr. Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comps.), Antología de etnolingüística y sociolingüística, México, UNAM 1984.,(Col. Lecturas Universitarias No. 20).
- (20) R. Sherman; Rodman B. Webb & Samuel D. Andrews, "Research -- Forum. Qualitative Inquiry: an introduction", Journal of --- Thought, Vol. 19, No. 2, 1984, pp. 28-30.
- (21) S. Delamont y D. Hamilton, "Investigación en el aula: una -- crítica y un nuevo planteamiento", en: M. Stubbs y S. Delamont, op. cit.
- (22) Cfr. S. Delamont y P. Atkinson, op. cit.
- (23) Elsie Rockwell, op. cit.
- (24) Ibid., p. 40.
- (25) Boris Gerson, "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", Perfiles Educativos, No. 5, CISE-UNAM, México, julio-septiembre 1979, pp. 3-22.
- (26) Elsie Rockwell, op. cit., p. 41.
- (27) Ibid., p. 42.
- (28) Cfr. Las referencias anotadas en el No. 14 de éstas mismas - notas.

- (29) Elizabeth Vallance, "The Hidden Curriculum and Qualitative - Inquiry as States of Mind", Journal Of Education, Vol. 162, No. 1, 1980; Juan Carlos Miranda A., Análisis conceptual del currículo escolar "oculto", Tesis de licenciatura, ENEP - Iztacala, UNAM, México, 1986, cap. 6.
- (30) S. Delamont y D. Hamilton, op. cit.
- (31) Jhon Ogbu, "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984, p. 55.
- (32) Richard J. Bates, "New Developments in The New Sociology of Education", British Journal of Sociology of Education, Vol. 1, No. 1, 1980; Patricia de Leonardo (comp.), La nueva sociología de la educación, Ediciones El Caballito, México, 1986, (Biblioteca Pedagógica).
- (33) H. Walker y G. West, op. cit.
- (34) Ibid., p. 25.
- (35) Elsie Rockwell, op. cit.
- (36) E. Rockwell y Justa Ezpeleta, "La escuela: relato de un proceso de construcción incocluso", Ponencia presentada en reunión Claeso, Sao Paulo, Brasil, junio de 1983.
- (37) Stephen Wilson, "El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas", tomado de: Review of Educational Research, Vol. 47, No. 2, 1977. (Trad. Susan Beth Kapilian, DIE - IPN, 32 pp.)
- (38) John Ogbu, op. cit. p. 38.
- (39) Nobuo Shimara, "Anthroethnography: a Methodological Consideration", Journal of Thought, Vol. 19, No. 2, 1984, pp. 61-73
- (40) Ibid., p. 63.
- (41) María Catrileo, "Etnografía y educación", Estudios Pedagógicos, No. 10, Chile, 1984, p. 14.
- (42) Clifford Geertz, "La descripción profunda; hacia una teoría interpretativa de la cultura", tomado de: C. Geertz, The Interpretation of Culture, New York, Basic Books, 1973, Chapter I. (traducción DIE - IPN, 40 pp.)
- (43) Ibid., pp. 4-5.
- (44) Ibid., p. 6.
- (45) Ibid., p. 24
- (46) Patrick A. Duignan, "Ethnography: An Adventure in Interpretative Research", The Alberta Journal of Educational Research

Vol. XXXII, No. 3, september 1981, pp. 285-297.

- (47) David M. Fatterman, "Ethnography in Educational Research: --  
The Dynamics of Diffusion", Educational Researcher, Vol. 11,  
No. 3, 1982, pp. 18.
- (48) Elsie Rockwell, op. cit.
- (49) Bronislaw Malinowski, op. cit., p. 26.

SEGUNDA PARTE

II

CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA

## II.- CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA

Intentaremos plantear en el presente apartado las características de la investigación etnográfica, pues, aunque el apartado anterior lo hemos finalizado con una primera idea sobre lo que -- para nosotros constituye la etnografía, hace falta dotarla de -- cuerpo, y lo más importante, aún no hemos satisfecho del todo la pregunta que le daba título a lo que escribimos en aquel apartado: ¿qué es la etnografía?

Establecer y aclarar de manera precisa los componentes que -- le adjudicábamos en la idea que planteábamos nos parece una tarea ineludible, pues de la cuenta exacta de su identidad y de sus formas operativas, depende la certeza para su acceso. Así, nos referiremos en primer término a los supuestos con los que se conduce; enseguida, al proceso mismo de la investigación; después, a algunos aspectos sobre el entrenamiento etnográfico; y finalmente a -- sus limitaciones.

Entre 100

### 1.- SUPUESTOS DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA

#### esta a) Lo cualitativo

En no pocas ocasiones <sup>que</sup> se le refiere a la etnografía como investigación cualitativa, en razón de encontrarse inscrita dentro de lo "cualitativo", lo cual designa toda una orientación. Sin embargo, hay que aclarar que, aunque la etnografía constituye un tipo de investigación cualitativa, lo contrario no siempre es correcto. Dentro de aquélla existen diferentes formas y técnicas de investigación<sup>(1)</sup>, inclusive la observación participante como técnica derivada del interaccionismo simbólico o el método de documen-

tación de la fenomenología, son investigación cualitativa pero no etnográfica.

La orientación cualitativa, según Smith<sup>(2)</sup>, tiene sus raíces filosóficas en el idealismo, especialmente en los planteamientos de Weber, Dilthey y Rickert. Smith rescata tres puntos básicos: - el sujeto como inseparablemente conectado a la mente, con todas las implicaciones subjetivas, valorativas y emocionales, por lo que - la separación sujeto-objeto en el proceso de estudio queda disuelta por una relación sujeto-sujeto; la dicotomía entre hechos y valores no existe; y el propósito de la ciencia es, antes que explicativo o predictivo, interpretativo o comprensivo (verstehen). Puntos que, dice Smith, tienen una traducción en la orientación cualitativa al enfrentarse a los hechos sociales, considerándolos no como cosas sino como actos, por la significación que está presente en la relación sujeto-sujeto.

En otro nivel y en el que están subyacentes aquellos principios, Bryman<sup>(3)</sup> remite los apuntes de la orientación cualitativa a la fenomenología y al interaccionismo simbólico, de donde emerge el principio que en general guía a la investigación cualitativa. El principio es que, la incorporación (visión) de la gente bajo estudio es crucial para entender su conducta, cuestión que es obviada en la investigación cuantitativa en cuanto no entra en su modelo de objetividad.

En una breve reseña al trabajo de diversos autores (Bantock, Broadbeck y Kocklemans), Wilson tiene ilustrado el punto:

"El científico social no puede entender el comportamiento humano sin entender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones... El enfoque utilizado por las ciencias naturales en cuanto a la --

objetividad requiere que el investigador imponga limitaciones a priori sobre los datos, acto que dificulta la tarea de descubrir las perspectivas de los sujetos".<sup>(4)</sup>

El principio ha sido formulado de distintas maneras: rescatar la visión del actor; el verstehen; y lo "émic". El primer sentido es de hecho el que consigna Bryman, "el sine qua non de la investigación cualitativa-- es un cometido para ver el mundo social desde el punto de vista del actor".<sup>(5)</sup> El verstehen, interpretación subjetiva o desde dentro es el que plantea Rist<sup>(6)</sup> que dice: "presupone que un análisis completo y verdadero sólo se logra conseguir por medio de la participación activa en la vida del sujeto observado". Finalmente lo émic constituiría de acuerdo con Montero<sup>(7)</sup> una descripción desde el punto de vista interno, cuyo arribo se lograría al "desglosar la interpretación del significado con sus reglas y categorías, con el conocimiento que rige y es común para un grupo o sociedad".

A esas diferentes formas Geertz<sup>(8)</sup> las tiene catalogadas: de la primera dice que es muy ligeramente definida, la segunda como demasiado erudita y la tercera como muy técnica.

A partir de ese principio definido indistintamente, la orientación cualitativa guía el proceso de investigación, utilizando a menudo --pero no solamente-- a la observación participante como instrumento. La inscripción que la etnografía tiene en la orientación cualitativa, la inclinan a buscar lo significativo, lo cualitativo --que en realidad constituía la meta de los etnógrafos clásicos--, a descubrir las perspectivas con que se conducen los actuantes o participantes, a interpretar el significado que los sujetos investigados otorgan a sus pensamientos y acciones, desde el lugar en que ellos lo hacen, en su vida cotidiana, en el acto social.

No podemos finalizar el punto de la orientación cualitativa sin antes referirnos a su contraparte cuantitativa y aunque no -- agotaremos los distintos planos de la discusión en torno a ello, haremos una rápida ubicación.

Los principios que siguen ambas orientaciones se encuentran contrastando. La orientación cuantitativa se encuentra regida por el esquema lógico positivista de ciencia que remite a un lugar -- epistemológico preciso, a partir de lo cual, estructura sus métodos y técnicas. En una caracterización de la naturaleza epistemológica de la orientación cuantitativa, Rist tiene anotado lo siguiente:

"La metodología cuantitativa supone la posibilidad, el deseo y aún la necesidad de la aplicación de ciertas normas empíricas a los fenómenos sociales/.../ Se supone que los sucesos humanos son correctos, el hombre y su creación forman parte de la naturaleza. El desarrollo, la elaboración y verificación de las generalizaciones sobre el mundo natural es la -- primera tarea del investigador. Desde allí aspira a acumular generalizaciones empíricas; y luego a refinarlas y reestructurarlas en leyes generales, finalmente a ensamblar estas des parramadas o desiguales leyes en una teoría nomotética. En resumen, todos los esfuerzos se basan en la corrección del método científico como se practica en las ciencias naturales" (9)

Desde esos supuestos, se derivan preocupaciones por la objetividad, las definiciones operacionales, la confiabilidad, la replicabilidad, etc, que guían el proceso de investigación, frecuentemente denominada empirista; a la vez que dictan las formas de aproximarse al fenómeno: el diseño experimental, la encuesta, la entrevista formal, etc.

Comparativamente podemos observar el contraste de las orien-

taciones cualitativas y cuantitativas en un cuadro de Robert L. -  
 Crain, traducido y adaptado por Montero<sup>(10)</sup>, en el cual están ---  
 planteadas las respuestas que da cada orientación a 12 factores -  
 que componen una investigación:

10  
 Etnografica  
 cualitativa

Factores	Cuantitativa	Cualitativa
1. Selección de variables	Específico y limitado sólo para aquellas variables seleccionadas	Las variables se -- van agregando y refinando en el campo
2. Costo	Alto	Bajo
3. Muestra	Grande	Pequeña
4. Tipo de control de errores	Confiabilidad	Validez
5. Tipo de análisis	Estadístico o modelos de lógica	Marcos teóricos y - presentación verbal de incidentes: cualidad
6. Método de análisis principal	Causal, correlacional	Descriptivo, interpretativo
7. Número y base de variables en el análisis	Enfatiza relaciones múltiples entre las variables	Define nuevas variables
8. Efectos de la interacción	Pocos	Muchos
9. Marco teórico -- disciplinario	Psicometría, economía sociología	Ciencias políticas antropología, sociología
10. Perspectiva conceptos de sociología	Teoría de la enseñanza, investigación descriptiva de encuestas estratificación, teoría de organización, experimentos, psicología social	Socialización, funcionalismo, interacción simbólica, cultura, normas, etnometodología
11. Informes	Tablas de interpretación	Teoría y material - sobre casos únicos

De las respuestas que da cada tipo de investigación a los -- diferentes factores, se puede desprender que existe una polaridad entre ambos; no obstante, algunos autores han explorado las posibilidades de complementación. Por ejemplo, Rist<sup>(11)</sup> con mayor imparcialidad confronta puntos nodales: confiabilidad -vs- validez, -- objetividad -vs- subjetividad y análisis de componentes -vs- análisis holístico, asociados a los paradigmas cuantitativos y cualitativos respectivamente; donde las antinomias se diluyen en la -- propuesta de su correspondencia a distintos niveles de análisis y a diferentes niveles de abstracción, y a la consideración de que un solo paradigma no cubre todos los aspectos de un fenómeno, ni agota las posibilidades de su explicación, aunque todavía queda -- pendiente la elaboración de un discurso y un esquema conceptual -- que articule las dos orientaciones.

Otro ejemplo, menos imparcial, es el de Stromquist<sup>(12)</sup> quien tiene declarada convicción por los enfoques cuantitativos y su -- función en la ciencia social, su propuesta la efectúa marcando -- los aportes que dan o debieran dar ambos enfoques en tres momentos del proceso de investigación: diseño de la investigación, recolección de datos y análisis de datos.

En realidad la discusión que parece existir alrededor de las orientaciones cuantitativas y cualitativas --en ocasiones aludidas como enfoques, paradigmas o metodologías--, es una discusión a diferentes niveles: filosófico, epistemológico y metodológico. Punto que han anotado algunos autores<sup>(13)</sup>, llamando la atención a situar la discusión en orden, antes de proceder a tratar su complementación, pues no siempre aparecen claros y frecuentemente se confunden.

Segundo supuesto de (



Etnografía

b) El contexto

U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

Bajo este supuesto se orienta la etnografía que, se propone verificar la investigación en el lugar ~~en el lugar~~ donde el fenómeno ocurre; de ahí que también se le denomine observación naturalista. La premisa que se encuentra tras el papel que juega el contexto es que, el comportamiento se encuentra decisiva y fundamentalmente influido por el contexto en el que tiene lugar su ocurrencia.

IZT- 1000869

Wilson<sup>(14)</sup> destaca tres líneas de investigación y teoría en ciencias sociales que han señalado la importancia del contexto, - mismas que desde su punto de vista conforman la perspectiva naturalista ecológica que constituye una de las dos hipótesis --la otra es la cualitativa-fenomenológica-- que conducen la investigación etnográfica. Las líneas son: psicología ecológica, sociología de las organizaciones y psicología social; de la primera expone la afirmación de que:

"...si uno pretende aplicar de modo general los resultados de la investigación al ámbito de la vida diaria en que ocurren la mayoría de eventos humanos, se deben realizar las -- investigaciones en contextos similares a aquéllos sobre los que los investigadores esperan generalizar, donde esas mismas fuerzas que se pondrán en movimiento un día determinado no sean interrumpidas!"<sup>(15)</sup>

De los teóricos de las organizaciones, reconoce que si bien no afirman la necesidad de efectuar las investigaciones en el campo, no dejan de aceptar la importancia de "las tradiciones, roles, valores y normas que forman parte de la vida de las organizaciones" y de reconocer muchas de las fuerzas que los especialistas -



en psicología ecológica ven como importantes.

De la investigación realizada por los psicólogos sociales, - Wilson destaca la distinción que implica efectuar un estudio en - una situación experimental a uno efectuado en el campo, refiriéndose al trabajo de aquéllos anota que: "encontraron que la situación experimental --el cuestionario, la entrevista o el laboratorio-- constituía un contexto único en sí con su propia dinámica e influencias sobre la conducta". Apelando a un trabajo de Rosen---thal y Rosnow, Artifact in Behavioral Research, Wilson reseña las influencias que a menudo se dan en la situación experimental:

"...un recelo en cuanto a la intención de la investigación, - una apreciación del comportamiento que es apropiado o esperado, una especial relación interpersonal con el experimenta--dor y un deseo de ser evaluado en términos positivos. Todas estas fuerzas pueden moldear el comportamiento de un modo -- que es ajeno al punto central de la investigación!"<sup>(16)</sup>

De otra referencia, la de Mishler<sup>(17)</sup>, también se advierte - sobre la importancia del contexto. En una anotación crítica a los métodos de investigación en las ciencias sociales y psicológicas, Mishler plantea que éstos se han regido bajo los supuestos posi--tivistos de ciencia y, por lo mismo, han incurrido en un modelo que puede caracterizarse como "procedimientos desprovistos de contex--to" (Context-stripping procedures), en el que la búsqueda de le--yes generales asumidas con independencia del contexto son su ra--zón de ser y a la vez han ignorado el argumento de que:

"La acción humana puede ser entendida únicamente en su pro--pio contexto de reglas fundadas socialmente por definición, categorización e interpretación de nuestro manejo".<sup>(18)</sup>

Su anotación crítica lo lleva a plantear una preocupación -- por encontrar métodos de investigación apropiados que consideren la dependencia contextual del fenómeno. Descartando la aproximación ecológica --en especial la propuesta de Bronfenbrenner de un estudio en contextos múltiples-- por su limitación y adherencia a la lógica de los procedimientos tradicionales, acude a la fenomenología, la sociolingüística y la etnometodología como aproximaciones que proveen prescripciones metodológicas más cercanas a sus preocupaciones. En especial la etnometodología que, junto con la semiología --a decir de Mishler-- constituyen un avance más -- significativo en referencia a los modelos tradicionales, pues en ellas aparece explícitamente disuelta la distinción entre sujeto y contexto: "el significado está siempre en contexto y el contexto incorpora el significado".

En los apoyos que tenemos reseñados se funda la noción de la importancia del contexto, mismo que incorpora la investigación -- etnográfica, en tanto se propone --en el campo educativo-- ubicar el estudio en un aula, una escuela o una comunidad. No obstante -- tampoco debemos dejar de advertir que el lugar de investigación -- no es el objeto de investigación, ni tampoco contra el peligro de sobrestimar los datos seleccionados en el contexto, únicamente por que provienen de ahí:

"Igualmente perniciosa ha sido la noción de 'laboratorio natural', no sólo porque la analogía es falsa --¿qué clase de laboratorio es ése, donde ninguno de los parámetros puede ser manipulado?-- sino también porque lleva a la idea de que los datos derivados de los estudios etnográficos son más puros o más esenciales, o más consistentes, o menos condicionados que los obtenidos en otros campos de la investigación social/.../ Los hallazgos etnográficos no son privilegiados,

sino específicos: considerarlos algo más (o algo menos) que eso distorsiona tanto a los hallazgos mismos como a sus derivaciones". (19)

c) La teoría

La omisión de este supuesto, la teoría, en la etnografía ha derivado en la conceptualización de esta última como técnica. --- Existen quienes han señalado el peligro de esa conceptualización y han avanzado en la aclaración del papel que juega la teoría.

Por nuestra parte, reconocemos la ineludible implicación --- teórica en el proceso de investigación etnográfica que, no por -- buscar el dato "empírico" clama por su carácter puro; aspecto que ha sido identificado en las posiciones empiristas y remite a un - lugar epistemológico:

"...se sintetiza en la supuesta separación entre conceptualización teórica y observación de la realidad, o bien, que postula un supuesto acceso inmediato, directo y ateórico a la - 'realidad social'. Este supuesto, descartado ya hace años -- por la ciencia epistemológica se reproduce aún, implícita o explícitamente, en posiciones teórico-metodológicas de diverso origen". (20)

En efecto, no sólo en las aproximaciones positivistas, cuyo modelo de objetividad destaca la distancia entre el sujeto y el - objeto, y la separación entre la teoría y la observación de la -- realidad; también se encuentra en otras aproximaciones que por -- distinto camino acuerdan la separación. E. Rockwell<sup>(21)</sup> lo tiene advertido:

"Por otra parte hay quienes defienden con fundamentos feno--

menológicos este ateoricismo (o incluso antiteoricismo) como rasgo esencial de la descripción etnográfica, cuya meta sería 'conocer el mundo, tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente'. El debate sucede así entre una concepción que exigiría al investigador la mayor objetividad posible en su tarea de 'describir' la realidad, y otra que exigiría la mayor fidelidad posible a la 'subjetividad' de los miembros de una cultura".

La fuente que tenemos citada --y que de hecho ha sido punto de referencia constante-- esta abocada a tratar el problema de la relación entre etnografía y teoría, mismo que desde el punto de vista de su autora, Rockwell, es uno de los que menos atención ha evocado. En el tratamiento que le da a este problema y que apunta a rescatar la imbricación entre teoría y descripción en el trabajo etnográfico, efectúa un rastreo del desarrollo histórico de la etnografía y una revisión somera de las diferentes versiones etnográficas, aspectos que apoyan su planteamiento de integración teoría-descripción en la tarea etnográfica; particularmente, en la observación de las posibilidades que la teoría gramsciana ofrece a estudios de tipo etnográfico y en el intento de fundamentar una línea alternativa de etnografía educativa.

Pro no sólo en formulaciones recientes se clama por el papel de la teoría, también se ubica en los pioneros del trabajo etnográfico que "...distinguían su proceso de investigación de campo de los relatos de viajeros y misioneros justamente por la utilización de teoría".<sup>(22)</sup> Y en efecto, Malinowski que representa uno de los clásicos, recomendaba:

"Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas

preconcebidas. Las ideas preconcebidas son perniciosas en todo trabajo científico, pero las conjeturas son el don principal de un pensador científico, y tales conjeturas le son posibles al observador sólo gracias a sus estudios teóricos. El investigador de campo se orienta a partir de la teoría. Desde luego, se puede ser pensador teórico e investigador al mismo tiempo, en cuyo caso uno puede buscar en sí mismo los estímulos..."(23)

Según dice Rockwell, Clifford Geertz es un ejemplo de aquella tradición antropológica que buscaba la vinculación teoría-etnografía. Geertz<sup>(24)</sup>, se ha referido a la teoría vinculada con una práctica de interpretación etnográfica, como la forma en que avanza conceptualmente una disciplina, donde el papel que juegan las ideas teóricas en la investigación son de orientación con posibilidades de ajuste y reelaboración. La distinción entre descripción y explicación que aludimos líneas atrás, en todo caso --dice Geertz-- en una ciencia interpretativa aparece y de un modo más relativo entre "inscripción" (descripción profunda) y "especificación" (diagnóstico):

"...entre el registro de la significación específica que los actos sociales tienen para sus protagonistas, y la formulación lo más explícita que podamos lograrla, de lo que el conocimiento así obtenido demuestra acerca de la sociedad de que se trate y, más allá de ello, acerca de la vida social misma".(26)

De manera más precisa Geertz ha enunciado el rol de la teoría en la investigación etnográfica:

"En la etnografía, el papel de la teoría es proporcionar un vocabulario a través del cual lo que las acciones simbólicas tengan que decir acerca de sí mismas --es decir, acerca de

la función de la cultura en la vida humana-- pueda expresarse". (26)

Por otro lado, Paul Willis<sup>(27)</sup> también ha advertido el peligro de la omisión teórica en los métodos cualitativos --lugar en el que se inscribe la etnografía--. Lo declara como "riesgo oculto" que, llevaría a hacerle el juego al enfoque positivista, en tanto buscar una aprehensión del objeto sin dictum teórico: "... sugiere desde ya que el 'objeto' se observa desde la misma forma unitaria y distanciada --aun si se cambia el 'modo'-- ahora Ud lo mide, ahora lo siente". (28)

Riesgo en todo caso que P. Willis considera superable, si se acepta el componente teórico inherente a toda aproximación metodológica, y particularmente en la opción cualitativa, su potencialidad de creación y precisión teórica, bajo el agotamiento del camino tradicional de objetividad y la incorporación de una teorización surgida de las tensiones, contradicciones y confrontaciones en el trabajo de campo, mismo que, dice Willis, no se constriñe a un uso apriorístico de técnicas.

Nos parece que los ejemplos que tenemos citados son suficientes para mostrar la importancia de la teoría en cualquier opción metodológica, particularmente nos interesa --y por ello aludimos a su papel-- la función que la teoría juega en la etnografía. No obstante debemos precisar --y nuevamente insistir-- en que la teoría en la investigación etnográfica no determina de antemano el proceso de observación, como tampoco está destinada a la parte final de la tarea, sino su uso es recurrente a lo largo del proceso de investigación, propiciando al mismo tiempo su reelaboración. - Es decir, va precisando continuamente la relación entre los conceptos teóricos y lo observado, en un proceso simultáneo de obser

ción e interpretación, "construye el contenido de los conceptos - iniciales, no los presuone"; no se guía por un procedimiento en el que esté delimitado lo que ha de observarse. Así, en nuestra - inclinación hacia la opción etnográfica la tomamos como profunda- mente teórica, rechazamos por tanto aquellas conceptualizaciones que la consideran una técnica, proveedora del "dato objetivo" o - "fidedignamente subjetiva".

## 2.- EL PROCESO DE INVESTIGACION

De la vinculación de la etnografía con diferentes teorías y de lo que hemos anotado sobre el supuesto cualitativo se podrá -- preveer que no existe un solo camino para delinear el proceso de investigación. Como por ejemplo en la forma tradicional que, de-- signa una serie de pasos (definición del problema, formulación de hipótesis, etc.) para cumplir su cometido. Esto no quiere decir, sin embargo, que en la etnografía estén ausentes criterios de ri- gurosidad y "validez científica".

En general el proceso de investigación se conduce de acuerdo a los supuestos que tenemos anotados líneas atrás, lo cualitativo, lo contextual y la teoría; de donde se derivan prescripciones me- todológicas de acuerdo con lo que se proponga destacar de un lu-- gar preciso y orientado por la vinculación teórica que posea. Y - aunque no existe un procedimiento estandarizado que los etnógra-- fos sigan, pues se registran variaciones en su uso, se pueden en- contrar aspectos generales, haciendo abstracción de las diferen-- tes tendencias etnográficas.

#### a) Problemas de investigación

Para Shimara<sup>(29)</sup> éstos derivan de dos fuentes: del proceso mismo de la investigación y de teorías ya constituidas. Tales problemas --considera-- pueden comprender dos distintos niveles, micro o macro, dependiendo de la unidad social (el aula, la institución, la comunidad, etc.) a la que se acceda. Más adelante volveremos sobre esta relación entre la unidad empírica y los problemas de investigación.

Orientada por una pregunta inicial que resulta de investigaciones previas que se han realizado y de avances teóricos de diferentes lados, la investigación etnográfica puede dedicarse, en el transcurso de la investigación, al tratamiento en forma más específica de problemas que van surgiendo, dado que no rigidiza un esquema que la obligue a cumplir ciertos objetivos o a probar determinadas hipótesis al modo en que se plantea en las investigaciones cuantitativas y experimentales, sino que deja abierta la posibilidad para irse nutriendo de los hallazgos que se van verificando conforme se va avanzando en la investigación.

Huelga decir que además, el dictado para la selección y --atención del problema a investigar está en función del investigador, quien pondrá en juego diversos elementos para tomar su decisión.

#### b) Elección del lugar de investigación

El lugar de investigación en su forma tradicional lo constituía la "comunidad indígena", sin embargo en su incorporación al campo educativo, el lugar ha pasado a ser un salón de clases, una institución o una comunidad (barrio o zona). El interés que guíe

al investigador lo inclinaran por éste o aquel sitio; con frecuencia la adopción de uno u otro lugar y los alcances de la investigación, designan un nombre particular al trabajo etnográfico, micro o macro etnografía por ejemplo.

Es pertinente aclarar que los determinantes que implica la - unidad de análisis, no deben ser a su vez los determinantes del - alcance final de la investigación, pues, como Rockwell lo ha señalado:

"...¿será necesario que el tamaño de la unidad empírica que delimita un estudio etnográfico defina también los límites - teóricos de la investigación? Creemos que no. Toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; es imposible hacer un mapa del tamaño del -- mundo/.../No es la naturaleza o distribución de los datos lo que da la posibilidad de reconstruir la estructura o los procesos históricos de una sociedad; esa posibilidad la da más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados en el análisis de los datos". (30)

Nos parece que ya sea que un estudio micro (en un aula o una institución) o macro (en un barrio o comunidad) se efectúe, no debe soslayarse un esfuerzo por lograr un máximo alcance teórico -- que tenga presente las particularidades del proceso que estudia -- e intente buscar sus relaciones con un entorno más amplio.

c) La entrada y establecimiento del rol del investigador.

En tanto el investigador se propone trasladarse al lugar en que quiere verificar su estudio, seguramente que se verá interpe-lado sobre su presencia y los fines que lo mueven a estar presen-

te en una situación en la que resulta un extraño.

Referente a este punto, Wilson<sup>(31)</sup> recomienda atender en orden a cinco factores para lograr un buen acceso al lugar de estudio: a) decidir el grado en que llegará a participar de las actividades del grupo; b) "vigilar el modo en que se inicia su entrada a la comunidad"; c) esforzarse porque no se le identifique con algún grupo en particular de los que están presentes en el lugar de estudio; d) notar a lo largo del proceso de investigación, las opiniones que los miembros tienen de él y; e) lograr de los participantes su "confianza" para que puedan transmitirle sus pensamientos más "íntimos" y responderle a las preguntas que les formule.

En la investigación etnográfica existe la posibilidad de reconocer y canalizar la influencia que tiene el investigador en lo observado y, lo observado en el investigador, en vez de preocuparse por eliminar los efectos de uno y otro lado. En el prefacio al trabajo de G. Deveraux, Weston La Barre comenta que:

"...Deveraux, un personaje claramente detestable, ha planteado la alarmante posibilidad de que la etnografía (y con ella toda ciencia social), tal como se practica en la actualidad, pudiera ser una especie de autobiografía".<sup>(32)</sup>

De hecho, G. Deveraux --psicoanalista y etnógrafo-- ha dedicado la obra que es objeto del comentario de La Barre, a reexaminar su trabajo previo para ubicar las reacciones y angustias como investigador ante los datos, mejor que negarse a reconocerlas en un intento por conservar cierta "objetividad", o tratar de suprimirlas por medio de filtros (experimentos, cuestionarios, test, etc.) que en última instancia revelan más sobre el investigador que sobre lo observado.

Zigarmi y Zigarmi<sup>(33)</sup> han estudiado el stress psicológico de

los investigadores, concerniente a siete aspectos de la labor investigativa: entrada y mantenimiento del acceso; sobre-carga de trabajo; participación-intervención; aceptación e identidad; reciprocidad; presentación de los datos y; autonomía - credibilidad de la investigación de campo. De los cuales, dicen los autores, - no todos son negativos; de manera general --concluyen-- le permiten al investigador, previa reflexión de los mismos, ser más perceptivo y comprender mejor lo que está observando.

d) La recopilación de datos

Dos factores se encuentran involucrados en este punto: qué - tipo de datos son pertinentes y cómo efectuar su captura. Sobre - el primero, Wilson<sup>(34)</sup> considera que los siguientes tipos son los adecuados:

- La forma y el contenido de la interacción verbal entre los participantes.
- La forma y el contenido de la interacción verbal con el investigador.
- El comportamiento no verbal.
- Patrones de 'no acción'.
- Indicios, registros de archivo, instrumentos, documentos.

Los tipos de datos que tenemos enumerados pueden ser considerados como los más importantes, sin embargo estos pueden variar - en su énfasis, incorporación u omisión de acuerdo al interés y focalización del investigador. De cualquier manera, nos parece que una investigación etnográfica necesariamente debe contemplar e incluir los datos relativos al escenario en que se realiza la investigación; los datos provenientes de archivos y documentos, y en general, la consulta de toda fuente que se considere relevante para la investigación.

Las prescripciones para la focalización de los datos pueden ser dos al menos. Algunos como Shimara<sup>(35)</sup> recomiendan efectuar una primera fase de observación para hacer un reconocimiento, tener una orientación e identificar categorías que después pueden ser importantes. Otros<sup>(36)</sup> proponen realizar un registro de "todo lo que se vea", con la consigna de ampliar el "margen de la mirada" y de registrar "por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo", siguiendo exhaustivamente "pistas" o "indicios":

"La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se 've' todo a otro, en que se definen 'cosas' específicas para observar, sino al revés. Inicialmente la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para 'ver' más. Esto se logra inicialmente mediante la apertura a 'detalles' que aún no encajan en ningún esquema o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones".<sup>(37)</sup>

En estos términos, la opción puede oscilar en aislar puntos o proceso de referencia y luego avocarse a ellos, o de manera contraria, inicialmente identificar puntos y acceder gradualmente a una visión de "conjunto" de lo que se este observando. La decisión le pertenece al investigador. Lo que es preciso anotar es que éste, debe efectuar una búsqueda incesante del "dato" que se quiera procurar; ahí dondese presente, en sus códigos no escritos, en documentos, archivos, etc.

Ahora bien, ¿cómo efectuar la captura del dato? esta pregunta nos remite directamnete a la técnica y evidentemente está relacionada con lo que anteriormente hablamos, el tipo de datos que se busca. Existe una gama más o menos amplia de técnicas que se -

podrían utilizar, consideradas básicamente como cualitativas. En la etnografía el instrumento privilegiado ha sido la observación participante, que no está divorciado de la entrevista no estructurada, el uso de informantes clave --en la observación participante se distingue entre un informante y un respondiente-- o del uso de mecanismos más sofisticados de registro, como el viseo, la audio-grabación, la cámara, etc. Veamos detenidamente algunas de --ellas.

#### d.1) Observación participante

Existen diversas definiciones sobre la observación participante, por nuestra cuenta nos adherimos a la definición que Becker y Geer han consignado:

"...aquél método en que el observador participa en la vida cotidiana de la gente que estudia, ya sea abierta o encubiertamente con un papel disfrazado, observando las cosas que --pasan, escuchando lo que se dice y cuestionando a la gente, a través de algún lapso."<sup>(38)</sup>

Sin embargo, hemos de aclarar que la observación participante no se constrañe a estar presente en un lugar determinado y observar lo que ahí ocurre, sino que designa una estrategia para la tarea de observar, de acuerdo a ciertos supuestos. T.S. Bruyn<sup>(39)</sup> proporciona tres axiomas para efectuar el trabajo de observador participante:

- "El observador comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca.
- El observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación.
- El papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad".

De estos axiomas se desprende una guía para realizar la la--

bor de observación, a la vez que se desprenden diferentes grados de involucramiento del investigador con lo observado.

Raymond L. Gold<sup>(40)</sup>, ha explorado las implicaciones de cuatro diferentes roles, siguiendo los roles teóricamente posibles que B. Junker ha enunciado. Tales roles son: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. Más cercanos los dos primeros a un involucramiento con el grupo bajo estudio y por añadidura a las demandas que puedan surgir del mismo, con las posibilidades de lograr un mayor aprendizaje de los aspectos conductuales que a un observador no participante se le escaparían, pero con el riesgo de olvidar su papel de observador, riesgo en todo caso menos probable en el segundo rol, cuya misión --a diferencia del primero-- si conocen los informantes; los dos últimos roles explorados por Gold --también más cercanos entre sí y distanciados de la dinámica del grupo por su menor participación en las actividades de aquel --nula en el último rol--, los cuales evidentemente no contarán con las ventajas de cercanía de aquellos pero al mismo tiempo el distanciamiento no los hace sujetos de demandas por parte del grupo; no obstante, dice Gold, el último rol --observador completo-- es el que menos se usa o en todo caso se subordina a otro.

#### d.2) Entrevista no estructurada

Esta técnica se dirige a explorar de modo más preciso diferentes aspectos que se considera son importantes, propiciándolos o identificándolos a lo largo de una entrevista a una persona o serie de personas, en un lugar y en un momento que se considera pertinente llevarla a cabo; su uso es complementario a la observación participante y de hecho es incluida en su estrategia general.

Dado que la exploración intenta develar diferentes facetas, el --  
tratamiento de los temas se va desarrollando conforme estos van -  
apareciendo y requiere de parte del investigador cierta dosis de  
"ingenio" y "sensibilidad" para llevar a buen término su tarea.

Schwartz y Jacobs<sup>(41)</sup> consideran que las entrevistas no es--  
tructuradas se conducen con ciertos supuestos en relación a las -  
preguntas pertinentes, a las que se incluirán o excluirán y a la  
forma en que serán presentadas; señalan que en última instancia -  
el entrevistador no conoce anticipadamente qué preguntas son las  
apropiadas, se supone surgen en el proceso de interacción entre--  
vistado-entrevistador, proceso que a la vez provee al entrevista-  
dor de "sensibilidad" --noción inventada por H. Blummer, dicen  
Schwartz y Jacobs-- para identificar preguntas que son relevantes  
y que pueden ser incorporadas a la guía de la entrevista en un --  
momento posterior. En relación a la eficacia de la entrevista no  
estructurada, Schwartz y Jacobs comentan que:

"El éxito de esta actividad depende en última instancia de -  
la destreza y la sensibilidad del entrevistador, quien debe  
preguntar las preguntas 'correctas' en el momento correcto, -  
abstenerse en el momento correcto, de hacer preguntas y en -  
general aparecer como oyente no amenazador, comprensivo y --  
empático. La capacidad propia para alcanzar éxito en esta ac-  
tividad puede descansar más en la competencia social preexis-  
tente que en la capacidad de entrevistador que ha aprendi---  
do". (42)

La entrevista no estructurada puede ser efectuada por el ob-  
servador participante o bien por otra persona, lo importante en -  
cualquiera de los dos casos sería tener presente el contexto etno-  
gráfico de la entrevista. En la omisión del contexto etnográfico

radicaría la debilidad de la entrevista no estructurada, pues según Becker y Geer<sup>(43)</sup>, sus limitaciones se presentan cuando "se le utiliza como una fuente de información sobre eventos que han ocurrido en otra parte y que un informante nos describe". Tales limitaciones podrían ser evitadas, dicen Becker y Geer, si fueran tomadas en cuenta las sugerencias de un observador participante.

#### d.3) Los medios mecánicos

La etnografía también puede auxiliarse de medios más sofisticados como la filmación, la audio-grabación, fotografías, etc. --la tendencia etnográfica denominada micro-etnografía ha acudido a este tipo de registros--; medios con los que se supone hay una máxima fidelidad en el registro del evento, con la ventaja adicional de conservar toda la información.

Sin embargo, los medios mecánicos también tienen sus desventajas, principalmente en dos ordenes: económico y ético-metodológico. En el primero, especialmente problemático para un país como el nuestro, donde en muchos casos no se cuenta con los recursos económicos mínimos indispensables para efectuar una investigación y se tiene que trabajar con lo que se "tenga a la mano", es difícil que se cuente con cámaras de video u otros instrumentos audio-visuales de manera sencilla; pero no solamente el problema económico estriba en poseer o no tales instrumentos, sino que aún si se tienen, incrementan el costo de la investigación, en virtud de que gastos adicionales se tendrán que erogar para transcribir y codificar la información.

En cuanto al orden ético metodológico, McCall y Simmons<sup>(44)</sup> consideran que el uso de tales instrumentos, puede resultar inti-

midatorio para los sujetos y, por lo tanto, podrían resistirse a tal tipo de registros o comportarse de manera diferente; y aunque eso se podría evitar camuflando (ocultando) los aparatos, advierten, que éticamente es una práctica cuestionable, pues se viola el derecho a la privacidad sin el consentimiento de los sujetos. McCall y Simmons agregan que "el método más práctico de registro es el tomar-notas", no obstante, esa actividad frecuentemente es incompatible con un involucramiento en la situación y también puede tener efectos intimidatorios como los provocados por los instrumentos mecánicos, y comentan que "los más experimentados observadores participantes generalmente prefieren hacer únicamente notas mentales durante la observación o entrevista, vaciándolas al papel inmediatamente después". Con todo, en esta última ocasión -- tampoco están ausentes los problemas, pues la omisión de detalles es posible, y aunque las notas en clave o el uso de símbolos son un recurso, no siempre lo salvan del todo.

En general, todas las técnicas, la observación participante, la entrevista no estructurada, el registro de campo, los medios mecánicos, etc., tienen sus ventajas y limitaciones, las cuales -- deberán ponerse en la balanza para optar por una, otra o su alternancia, lo importante, nos parece, es clarificar qué es lo que se quiere investigar y cuál es el instrumento o los instrumentos más adecuados para hacerlo.

No queremos dar por concluido este punto, sin antes hacer -- una precisión en relación a las técnicas. Se refiere a la posibilidad de llegar a sobrevalorar la función de una técnica o metodología en la conducción de la investigación, con el riesgo de: -- primero, predominar por sobre la naturaleza de lo que se quiere -- investigar, determinando las preguntas y dictaminando los modos -- de pensar, manejándose con el supuesto de que son éstas quienes

determinan la teoría y; segundo, excluir otras opciones metodológicas e incluso desconocer que existen diferentes formas de abordar un problema, con el recurso adicional de presentarse como las únicas vías correctas que agotan y resuelven un fenómeno, recurso en el que más bien prevalecen preocupaciones metodológicas que parecen encerrar un fin en sí mismas. Nos parece que en cuanto al primer riesgo, la preeminencia de las técnicas con respecto a la teoría, aun cuando no se opere una derivación mecánica de la teoría hacia la técnica, no es esta última quien toma el papel protagónico, pues acordamos en que:

"...es precisamente el interés teórico el que induce al investigador a desarrollar ciertas técnicas, establecer búsquedas comparativas, inventar o invertir cánones metodológicos seleccionar ciertos 'problemas' para una explicación analítica. A pesar de que las técnicas son importantes y a pesar de que debemos preocuparnos de su validez, nunca reemplazarán a la conciencia teórica y al interés que surge del reconocimiento del rol que uno tiene en una relación social y de inestable configuración. Debemos resistir, por lo tanto, la tendencia hegemonzadora de la técnica". (45)

En esta recomendación a resistir la "tendencia hegemonzadora de la técnica", contemplamos incluso la posibilidad para la etnografía de emplear técnicas de orientación cuantitativa como la encuesta, la entrevista formal, el cuestionario, etc. que provienen de un discurso que se enfrenta a la etnografía en tanto método, pues como lo señalamos al inicio de este apartado cuando abordamos el supuesto cualitativo, existe un debate en distintos niveles en torno a la dicotomía cuantitativo - cualitativo, debate que toca a la etnografía por cuanto su inscripción en una orientación cualitativa. Sin embargo creemos que en los avances -

pronunciados por Rist<sup>(46)</sup>, en las consideraciones de Strom-----  
quist<sup>(47)</sup> y sobre todo en aquel dictum de que "la naturaleza del  
fenómeno determine la forma de abordarlo" y no viceversa, se pue-  
de encontrar un mejor ángulo para plantear la discusión acerca de  
la oposición cuantitativo- cualitativo, encontrando una justifica-  
ción para utilizar y complementar una investigación etnográfica -  
con técnicas cuantitativas, pues como Erickson ha comentado:

"Pienso que lo esencial en la investigación cualitativa o na-  
turalista no es evitar el uso de datos estadísticos, sino --  
decidir que cosas tiene sentido que se cuenten, y ocuparse -  
en definir la cualidad de las cosas de la vida social".<sup>(48)</sup>

Donde los antagonismos cuantitativo- cualitativo puedan dis-  
tenderse y al menos contemplar una posible colaboración, pues se-  
gún Rist:

"...comienza a emerger un conjunto terminológico, en el cual  
varios enfoques reconocen la necesidad de una 'coexistencia  
pacífica', aunque existan tensiones profundas y orientacio--  
epistemológicas diferentes entre ellos".<sup>(49)</sup>

#### e) La objetividad

Este aspecto constituye uno de los principales blancos de --  
crítica hacia la etnografía. Los ataques se dirigen a cuestionar  
bajo los criterios del "metodo científico" a la manera en que se  
aplica en las ciencias "naturales", su falta de objetividad en el  
fenómeno estudiado, caracterizándola metodológicamente sin riguro-  
sidad, débil, subjetiva, especulativa, etc. Wilson aludiendo a es-  
te punto ha dicho que:

"La investigación etnográfica que se lleva a cabo con propie

dad utiliza una técnica llamada 'subjetividad disciplinada', la cual es tan minuciosa e intrínsecamente objetiva como lo son otro tipo de investigaciones..."<sup>(50)</sup>

El eje de tal técnica lo constituiría una constante vigilancia de las reacciones del investigador, para establecer una distinción entre su propia subjetividad y la de los participantes, -tratando de ubicar lo observado desde al menos dos perspectivas: la suya, puesta a prueba constantemente, y la de los diferentes -grupos que están presentes.

Nos parece que la crítica de una falta de objetividad en la etnografía, sustentada en posiciones epistemológicas que han planteado una supuesta separación entre sujeto y objeto como requisito de objetividad y rigurosidad "científica", son insostenibles a la luz de perspectivas también epistemológicas que han cuestionado ese modelo. La etnografía no debiera preocuparse por lograr -una objetividad al modo en que la reclaman sus oponentes, sino --buscar rescatar la subjetividad del investigador y la de los participantes, en un intento por lograr una verdadera objetividad: -

"El investigador del comportamiento no puede ignorar la acción recíproca del sujeto y objeto con la esperanza de que, durante bastante tiempo hace como que no existe, acabará por desaparecer bonitamente. El negarse a utilizar estas dificultades creativamente sólo puede llevar a la recolección de datos cada vez menos pertinentes, más segmentarios, periféricos y aun triviales, que no derramarán ninguna luz sobre lo que hay de vivo en el organismo o de humano en el hombre!"<sup>(51)</sup>

#### f) El análisis de los datos

Aunque no podríamos asegurar que el análisis de datos es la actividad más importante en el proceso de investigación etnográfica, si podemos decir que de ella depende el alcance y relevancia de la investigación como producto. Pues, si tomáramos a la etnografía meramente como una técnica proveedora del dato, le anularíamos la virtud que le teníamos consignada: la posibilidad de construir y precisar conceptos teóricos. Virtud que radica en el análisis del dato.

Por lo demás, el análisis es una labor que se despliega a lo largo de toda la investigación y en estrecha vinculación --por fuerza-- con el cúmulo de información obtenida por fuentes y medios diversos (la observación participante, documentos, entrevistas, etc.); labor en la que es una constante la descripción de lo observado y las inferencias, interpretaciones, reflexiones y opiniones que se hacen de la misma. En el proceso mismo de la etnografía, toma lugar la vinculación investigación empírica y construcción teórica, teniendo presente una relación continua y precisa de los conceptos teóricos y lo observado, construyendo y reconstruyendo los conceptos, no dándolos por hechos. En estos términos podemos decir que en el análisis de los datos descansa la potencialidad para hacer progresar el desarrollo teórico, mismo que como hemos citado en el inciso (b) de este mismo apartado, no está limitado por el tamaño de la unidad empírica que se adopte, sino en función de la construcción teórica que se logre articular con base en los datos y con aquellas investigaciones y teorías --referentes al problema que se estudia.

### 3.- ENTRENAMIENTO ETNOGRAFICO Y NOTAS DE CARACTER OPERATIVO

En este punto deseamos incluir básicamente: a) dos formas en las que se puede transmitir la enseñanza de la aproximación etnográfica y b) como complemento, citamos algunas indicaciones prácticas de entrenamiento. Pues, aunque de lo que llevamos escrito se podría derivar una guía para su transmisión --y no obstante que su enseñanza no constituye estrictamente una de sus características, tema que le da título a este apartado--, nos parece pertinente referirnos de manera más específica a este aspecto, pues, creemos que en principio es necesario contar con una preparación sobre lo que se intenta manejar --criterio que nos ha regido en este trabajo-- y también, no menos importante, resolver el dilema de cómo acceder a ella.

#### a) La enseñanza de la etnografía

Recurrimos a dos referencias que plantean opuestas maneras de transmitir la enseñanza de la investigación etnográfica. La --primera de Janesick<sup>(52)</sup> quien conduce cursos de métodos de investigación etnográfica durante un semestre (cuatro meses), como parte del doctorado a investigadores educativos, opina que "la mejor forma de aprender el método etnográfico es practicándolo" y consecuentemente organiza la secuencia de sus cursos de la siguiente manera (versión sintetizada):

-En las primeras clases, entrenamiento en habilidades de observación; donde después de mostrarles de mostrarles formas de descripción, los estudiantes gradualmente van describiendo un objeto, una persona y un cuadrante dentro del salón de clases. Después, realizan la misma actividad pero ahora en una cafetería, la biblioteca o un bar. Finalmente, discuu

ten y hacen anotaciones grupalmente --los alumnos y el conductor-- sobre las notas que han elaborado, chequeando el lenguaje, el tiempo empleado, su validez y adecuación.

-Después, entrenamiento en habilidades para entrevistar. Los estudiantes en clase se entrevistan uno al otro y graban -- esa entrevista, para posteriormente hacer comentarios al -- respecto; luego, efectúan una entrevista en un lugar externo a alguien desconocido --otro estudiante de la misma universidad--, sobre un tópico en especial. De manera similar a la actividad anterior, el material de la entrevista, la experiencia obtenida y los problemas encontrados, son -- puestos a consideración del grupo.

El tiempo empleado en el entrenamiento en observación y entrevista como trabajo de campo, es la mitad (ocho semanas) del -- curso; el tiempo restante se distribuye en discusiones, lectura -- de textos sobre aspectos relacionados (diseño, construcción teórica, aplicaciones, etc.) y técnicas de análisis.

Otra forma de transmitir la enseñanza de la investigación etnográfica es la que plantea Rist<sup>(53)</sup>, cuyo modelo de transmisión no se centra estrictamente en la etnografía sino en la investigación cualitativa, de cualquier manera, ya hemos indicado la inscripción de aquella en esta última. Rist --dice-- ha estado vinculado con los métodos cualitativos desde mediados de 1960 y a partir de 1982, los cursos que él imparte --que eran de un semestre-- se han extendido a dos semestres. Rist organiza sus cursos en -- dos fases semestrales. En el primer semestre, los estudiantes permanecen únicamente en el salón de clases, revisando los estadios de un proyecto de investigación con un apoyo bibliográfico de 28 páginas, referido a diversos aspectos:

-Antecedentes y supuestos epistemológicos.

- Conceptualización y diseño.
- Acceso y entrada.
- Estrategias para la colección de datos.
- Observación participante.
- La entrevista.
- Materiales históricos, autobiográficos y públicos.
- Análisis de datos y presentación de resultados.
- Ética, confidencialidad y reciprocidad.
- Vinculación con otras metodologías.
- Aplicaciones a política y evaluación de programas..

En el segundo semestre, Rist se centra sobre el trabajo de campo, desarrollando los siguientes puntos:

"Cada estudiante desarrolla una pregunta de estudio; trabaja sobre los problemas de acceso y entrada; negocia con los encargados aspectos de confidencialidad, ética, reciprocidad, uso del reporte, etcétera; conduce la recolección de datos; formula un esquema de códigos para organizar los datos y; finalmente escribe y presenta un análisis del lugar".

De las formas que brevemente hemos descrito, se desprenden dos guías para la enseñanza de la etnografía. Desde nuestro punto de vista, el proceso que debiera seguir es el indicado por Rist --que sin duda es más completo--, pues creemos que un conocimiento sobre las limitaciones, procedimientos, antecedentes y alcances, son necesarios antes de efectuar el trabajo de campo, ya que sino se podría correr el riesgo de reproducir prácticas erróneas u omitir las directrices principales. No subestimamos el procedimiento que señala Janesick, pues como reconoce Rist, es diferente organizar un curso en un semestre a disponer de dos para ello, y además, es diferente centrarse en la etnografía en particular a desarrollar los métodos cualitativos en general.

## b) Notas de carácter operativo

Hemos querido incluir aquí la transcripción de unas notas -- publicadas por la revista Cuadernos de Formación<sup>(54)</sup>, bajo el rubro de "Apuntes etnográficos (sugerencias prácticas)", a fin de proporcionar un complemento sobre lo que sería el entrenamiento -- etnográfico. Las notas que bien podrían haber sido agregadas en -- el punto 2 de este apartado, "El proceso de investigación", nos -- pareció por su inclinación antropológica y el ordenamiento de su -- carácter operativo, eran más pertinentes en este punto, cuya revisión de cualquier manera deberá ser contemplada como parte de la investigación etnográfica.

Tales notas son las siguientes (textualmente transcritas):

I.- Tomar notas de entrevistas y observaciones es una actividad -- selectiva, a la vez que arbitraria e incompleta. Para decidir -- qué anotar, empiece por preguntarse:

- ¿Porqué tomo notas?
- ¿Cómo podría yo usar esta información más tarde?
- ¿Cómo puedo proceder a analizarla?

### Algunas advertencias:

1. No confíe en la grabadora. Siempre tome notas.
2. El principio verbatim: trate de escribir sus notas exactamente como habla la persona. Subraye las palabras clave a las que Ud. puede referirse y preguntar después.
3. No deje de dar una explicación inicial sobre por qué es tá tomando notas, para que el informante se sienta cómo do con ello.
4. Tenga un lapicero que escriba fácil y legiblemente de -- acuerdo a su estilo de escribir.
5. Y recuerde, a veces es inapropiado tomar notas. (Por -- ejemplo, en una ceremonia. Hay lugares en que no se pue de).

## II.- Algunos puntos importantes acerca de tomar notas:

1. Recuerde los detalles básicos:
  - a. el escenario físico.
  - b. quiénes son los participantes, su edad, sexo, posición (social) en la comunidad.
  - c. cómo están ubicados espacialmente los participantes y cómo interactúan unos con otros.
  - d. la ropa que lleva la gente.
  - e. la secuencia de los eventos. (deben ser dinámicos, por -- ejemplo, qué vino primero, qué le siguió después, la duración de cada uno aproximadamente).
  - f. las reacciones de los participantes, unos a otros. (cómo estaban emocionalmente. Si se sintió cómodo o inhibido, -- etc., se trata de apreciaciones subjetivas).
  - g. todo lo que sea de valor para el estudio.
2. Sea descriptivo antes que evaluativo. Trate de describir, -- antes que poner membrete.
3. Tome notas completas. Siempre siga su versión condensada -- con una extendida lo más pronto posible.
4. Tome nota de las palabras textuales (citas directas).
5. Tome notas inmediatamente.
6. Encuentre una manera sistemática de guardar sus notas, poniendo la fecha y enumerando las páginas. (Hacerlo ojalá con copia y guardarlas en lugares diferentes).
7. Anote el contexto -- el escenario y las circunstancias.
8. Haga que sus notas estén bien enfocadas. Trate de tomar en cuenta las preguntas principales de la investigación y cómo lo que Ud observa o anota, se relacionará con ellas.
9. Mantenga la confidencialidad y la confianza de los que comparten información con Ud. Cuando la información es confidencial, haga una nota de ello en su libreta de campo para verificar la información con cuidado.
10. Comparta versiones resumidas de las notas con los informantes para comentarios (feedback) y precisión. (Ejemplo: "Algunos dicen que este es el caso; qué piensa Ud.?").

III.- Partes de un documento etnográfico: las partes de un documento etnográfico son cinco:

1. Notas condensadas tomadas durante la entrevista: conversación.
2. Notas extendidas escritas después de la entrevista (inmediatamente, si es posible, y siempre dentro de 24 horas). Muchos antropólogos planean tres o cuatro horas de tomado de notas por cada hora de entrevista. Así que dos entrevistas al día es un buen cálculo para el trabajo de este tipo.
3. Resumen de cada entrevista, escrito después de las notas condensadas para resumir la información recogida.
4. Diario para uno mismo del proceso de recoger información; reacciones personales que no son analíticas ni descriptivas, preocupaciones personales - puede ser catártico.
5. Cuaderno de análisis e interpretación, para "pensar en papel", sobre temas, explicaciones, categorías, etc., en general.

Estas partes no representan necesariamente cinco cuadernos o documentos físicamente distintos, aunque sí los pueden ser. Antes que eso, el punto importante es que el investigador esté consciente de las distinciones conceptuales, y que este consciente de cuándo y dónde hacer cada tipo de documento.

IV.- Una distinción fundamental en el tomado de notas (y en el análisis y escritura de la etnografía) está entre el poner el membrete y la descripción.

La descripción se refiere al reporte de información básica - en unidades pequeñas o discretas.

El profesor estaba silencioso. Los estudiantes murmuraban y se movían en sus asientos.

El poner membrete sintetiza una descripción y la interpreta desde el punto de vista del observador.

El silencio del profesor intranquilizaba a los estudiantes.

Nos parece que estas largas notas sintetizan muy bien el nivel operativo de la investigación etnográfica y procuran recomendaciones efectivas para efectuar la labor de campo y aun la de gabinete.

#### 4.- PROBLEMAS Y LIMITACIONES DE LA ETNOGRAFIA

Para finalizar este segundo apartado, quisieramos referirnos en último término a algunos de los problemas y limitaciones que se presentan en la etnografía, reconociendo que cuando se accede a lo que se tiene por una forma alternativa --en este caso, una aproximación investigativa--, uno tiende a hacer una apología de ella, exaltando sus méritos y virtudes, escondiendo sus defectos y problemas. Como sabemos, la etnografía no esta exenta de problemas, nos proponemos aquí hacer un recuento de ellos, con la posibilidad --siempre presente-- de que quizás los que atendemos no sean los más punzantes o de que tal vez muchos de ellos se nos es capen, con todo, intentaremos que no ocurra lo uno ni lo otro.

Desde nuestro punto de vista, son tres las fuentes de problemas en la investigación etnográfica: la inseguridad en cuanto a su identidad; su credibilidad como forma de investigación y; el riesgo de tomarla, ahora, como forma de investigación que cubre to do género de expectativas.

Como intentamos mostrar en el primer apartado de este trabajo, la investigación etnográfica si bien posee una tradición dentro de la antropología, su incorporación al campo educativo es todavía relativamente reciente; de modo que se puede considerar que, aún no están completamente resueltos los problemas que implica su encuentro con teorías y metodologías diversas, ni tampoco evaluado su traslado a ambientes distintos a los que originalmente tenía y los nuevos retos que ello supone. La discusión en torno a la dicotomía cuantitativo - cualitativo, la persistencia del concepto de cultura en la tarea etnográfica, las diferentes versiones que circulan en relación a su identidad y los intentos por aclarar sus referentes, son una muestra de que todavía está por

precisarse su verdadero significado en el campo educativo, a pesar de que hayamos señalado que representa más que una técnica -- que se detiene en lo descriptivo del nivel inicial de la investigación y de los peligros de tomarla como una actividad ateórica. El enfoque etnográfico es aún inacabado y necesariamente tendrá -- que seguirse discutiendo sobre las formas que adopta y las posibilidades que ofrece en el terreno de la educación.

La credibilidad de la etnografía como forma de investigación parece volverse significativa cuando se le califica de especulativa, subjetiva, asistemática, etc., se le hacen preguntas en relación a la validez, confiabilidad, tamaño de la muestra, procedimientos de verificación, generalización, etc., preguntas todas -- ellas en observación a las reglas impuestas por la tradición de -- investigación positivista; el enfoque etnográfico, no acepta una evaluación en los términos en que lo requieran sus detractores, -- preocupados por la "objetividad" y empeñados en la cuantificación. Esto, sin embargo no quiere decir que la investigación etnográfica se guíe sin ningún tipo de criterios y al margen de todo rigor tan solo que sus bases son otras --ya hemos hablado anteriormente de ello--, las cuales evidentemente están a discusión. De hecho, aunque no en la medida en que fuera deseable, los etnógrafos en -- anexos o apéndices a sus trabajos hablan<sup>(55)</sup> sobre los datos de -- campo que les sirvieron de base, de los problemas con que se encontraron y de su relación con lo investigado.

Más aún, han sido señalados por LeCompte y Goetz<sup>(56)</sup>, en un intento por acercarse a los cánones que rigen a los críticos de -- la investigación etnográfica, algunas vías por las que los etnógrafos se acercarían a ellos. Específicamente se han referido a -- la validez y confiabilidad externa e interna, como constructos -- que posibilitarían la replicabilidad y generalización, puntos cen

trales en la "credibilidad científica" y cuya atención sería posible en la etnografía, si el investigador en su reporte y en su -- proceso de investigación, sigue ciertos criterios con miras a maximizarlas y controlarlas.

Finalmente, el creer que mediante la etnografía se puede investigar todo lo que haya que investigar, dando por concluida la búsqueda y la discusión de formas distintas, nos parece un problema en la medida en que se desconocen u omiten otras opciones, e implícitamente se asume una actitud de simplicidad hacia el fenómeno. Riesgo probable en la investigación etnográfica por su irrupción novedosa que cubre expectativas o regiones que no habían sido satisfechas y por su carácter metodológico abierto y flexible. Creemos que cambiar el monopolio de las aproximaciones cuantitativas por el de las aproximaciones cualitativas, derivaría en un -- cierto "cualitativo-centrismo" que al cabo reproduciría vicios que se debe procurar corregir: creer que existe una sola vía de conocimiento. Del debate y los avances que tenemos registrados en torno al antagonismo cuantitativo - cualitativo, se puede deducir -- que al menos existe la posibilidad para una complementación de diferentes puntos de vista, aunque todavía resta por forjar un discurso y unas categorías que los articulen.

Una limitación que se deja ver en el párrafo precedente es -- que, la investigación etnográfica no agota la explicación de un fenómeno --el educativo por ejemplo--; aún cuando existan dentro de la etnografía alternativas que intentan una aprehensión más -- estructural --la macro-etnografía en lugar de la micro-etnografía --, encuentran sus límites en la unidad empírica que les da lugar; los alcances que se logren, están remitidos al concurso de teorías pertinentes en el nivel analítico; pero no se puede finalizar un fenómeno --en términos explicativos-- de una vez por todas.

Una última limitación deviene en el cuestionamiento sobre lo que la etnografía no hace: generar o decir como cambiar las cosas<sup>(57)</sup>; aunque el cuestionamiento nos parece justo, no creemos que la etnografía esté obligada a dar una respuesta. Las versiones etnográficas que han intentado vincularse a análisis neo-marxistas (la etnografía crítica), han procurado tomar posición en relación al poder y han incorporado el necesario componente histórico, para superar los trabajos en sus vertientes funcionalistas como los de Malinowski, o incluso el de Jackson<sup>(58)</sup>; sin embargo, de ahí a elaborar o propiciar exactamente un cambio, dista mucho. Es cierto que no basta explicar o decir qué está pasando, pero al menos es un avance. Por otro lado, existen alternativas de investigación que han explicitado su vinculación con las causas populares en general<sup>(59)</sup>, o bien, con un sector en especial.<sup>(60)</sup>

#### NOTAS

- (1) Cfr. Elliot W. Eisner "On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research", Educational Researcher, Vol. 10, No. 4, 1981, pp. 5-9.
- (2) Jhon K. Smith, "Quantitative versus Qualitative Research: an Attempt to Clarify the Issues", Educational Researcher, Vol. 12, No. 3, 1983, pp. 6-13.
- (3) Alan Bryman, "The Debate About Quantitative and Qualitative - Research: a Question of Method or Epistemology?", The British Journal of Sociology, Vol. XXXV, No. 1, 1984, pp. 75-93.
- (4) Stephen Wilson, "El uso de las técnicas etnográficas en las - investigaciones educativas", tomado de: Review of Educational Research, Vol. 47, No. 2, 1977. (Trad. Susan Beth Kapilian, - DIE-IPN, 32 pp.).
- (5) Alan Bryman, op. cit., p. 77.
- (6) Ray C. Rist, "De las relaciones entre los paradigmas de la investigación científica: de la guerra a la coexistencia", tomado de: Anthropology and Education Quarterly, Vol. III, No. 2, 1977. (traducción DIE-IPN, 22 pp.).

- (7) Martha Montero, "La investigación cualitativa en el campo educativo", Educación, OEA - EUA, Vol. 28, No. 96, 1984, pp. 19-31.
- (8) Clifford Geertz, "La descripción profunda: hacia una teoría - interpretativa de la cultura", tomado de: C. Geertz, The Interpretation of Culture, New York, Basic Books, 1973, Chapter I. (traducción DIE - IPN, 40 pp.)
- (9) Ray G. Rist, op. cit., pp. 6-8.
- (10) Martha Montero, op. cit., p.22.
- (11) Ray G. Rist, op. cit.
- (12) N. P. Stromquist, "La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos", mimeo s.p.i. 28 pp.
- (13) Alan Bryman, op. cit.; Jhon K. Smith, op. cit.
- (14) Stephen Wilson, op. cit.
- (15) Ibid., p. 6.
- (16) Ibid., p. 7.
- (17) E. Mishler, "Meaning in Context: is There Any Other Kind?", Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 1, 1979, pp. 1-19.
- (18) Ibid., p. 8.
- (19) Clifford Geertz, op. cit., p. 27
- (20) Elsie Rockwell "Cómo observar la reproducción", Crítica, No. 28, UAP, México, 1986, p. 160.
- (21) Elsie Rockwell, "Etnografía y teoría en la investigación educativa", DOCUMENTO MIMEO, DIE, CINVESTAV-IPN, México, 1982, pp. 31 y 32.
- (22) Ibid., p. 33.
- (23) Bronislaw Malinowski, Los Argonautas del pacífico occidental, Edit. Península, 62a. ed., 1975, pp. 26 y 27.
- (24) Elsie Rockwell, "Etnografía y ...", op. cit., p. 33
- (25) Clifford Geertz, op. cit., p. 33.
- (26) Ibid., p. 34.
- (27) Paul Willis, "Notas sobre método", Cuadernos de Formación, - NO. 2, Chile, 1984, pp. 5-14.
- (28) Ibid.
- (29) Nobuo Shimara, "Anthroethnography: A Methodological Consideration", op. cit., p. 10.

- ration", Journal of Thought, Vol. 19, No. 2, 1984, pp. 61-74.
- (30) Elsie Rockwell, "Etnografía y ...", op. cit., p. 48.
- (31) Stephen Wilson, op. cit.
- (32) George Devereaux, De la ansiedad al método en las ciencias -- del comportamiento, Siglo XXI, México, 1983, p. 12.
- (33) Drea Zigarmi & P. Zigarmi, "The Psychological Stress of Ethnographic Research", Education and Urban Society, Vol. 12, No. 3, 1980, pp. 291-322.
- (34) Stephen Wilson, op. cit., p. 19.
- (35) Nobuo Shimara, op. cit.
- (36) Nos estamos refiriendo a las notas metodológicas de: Elsie - Rockwell y J. Ezpeleta, "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", Ponencia presentada en reunión --- Clacso, Sao Paulo, Brasil, junio de 1983 (versión revisada - en 1984).
- (37) Elsie Rockwell, "Etnografía y ...", op. cit. p. 55.
- (38) H. Becker y G. Blanche, "Observación participante y entrevista; una comparación", tomado de: What We Say / What We Do, I Deutscher (ed), Scolt, Forema, 1973.
- (39) Cit en: Boris Gerson, "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", Perfiles Educativos, No. 5, -- CISE - UNAM, México, julio-septiembre 1979, p.6.
- (40) Raymond L. Gold, "Roles in Sociological Field Observations", en: G.J. McCall & J.L. Simmons (eds.), Issues in Participant Observation: a Text and Reader, Addison - Wesley, 1969.
- (41) Howard Schwartz y Jerry Jacobs, "La entrevista no estructurada", en: Sociología Cualitativa; método para la reconstrucción de la realidad, Trillas, México, 1984, pp. 65-72.
- (42) Ibid., p. 65.
- (43) H. Becker y B. Geer, op. cit.
- (44) G.J. McCall & J.L. Simmons, op. cit., pp. 73-74.
- (45) Paul Willis, op. cit., p. 12.
- (46) Ray c. Rist, op. cit.
- (47) N. P. Stromquist, op. cit.
- (48) F. Erickson, "Algunos enfoques para el estudio etnográfico - de las comunidades escolares", Dialogando, No. 8, Chile, --- 1985.

- (49) Ray C. Rist, op. cit., p. 3.
- (50) Stephen Wilson, op. cit., p. 24.
- (51) George Deveraux, op. cit., p. 21.
- (52) Valerie Janesick, "Reflections on Teaching Ethnographic Research Methods", Anthropology & Education Quarterly, Vol. 14 No. 3, 1983, pp. 198-202.
- (53) Ray C. Rist, "Transmitting the Craft of Qualitative Research", Anthropology & Education Quarterly, Vol. 14, No. 3, 1983, pp. 202-205.
- (54) "Apuntes etnográficos (sugerencias prácticas)", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984, pp. 105-108.
- (55) Stephen Wilson, op. cit., p. 32.
- (56) Margaret D. LeCompte and Judith P. Goetz, "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research", Review of --- Educational Research, Vol. 52, No. 1, Spring 1982, pp. 31-60.
- (57) Courtney Cazden, "¿Es la investigación etnográfica capaz de superar el status quo?", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984, pp. 85-94.
- (58) P.W. Jackson, La vida en las aulas, Marova, Barcelona, 1975.
- (59) H. Walker y G. West, "Estrategias de investigación y participación popular: fundamentando la investigación participativa en observación participante y etnografía crítica", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984.
- (60) N.P. Stromquist, "Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación-acción", Foro Universitario, No. 56, -- STUNAM - UNAM, México, 1985, pp. 47-56.

TERCERA PARTE

III

LA ETNOGRAFIA: UNA OPCION PARA LA  
PSICOLOGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO.

### III.- LA ETNOGRAFIA: UNA OPCION PARA LA PSICOLOGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO.

Hemos intentado a través de los dos apartados anteriores --- precisar los orígenes, la identidad y el proceso mismo de la investigación etnográfica, para tener una certeza de lo que representa, así como de sus alcances y limitaciones; esto, en la perspectiva de que puede ser una opción factible para la psicología - en el ámbito educativo.

La vinculación de la etnografía con diferentes teorías, ha - mostrado que si bien de sus orígenes acarrea ciertas prescripciones, producto de su génesis antropológica, es posible cambiar el herraje conceptual y la unidad empírica. Nos parece, que con ese antecedente y con la metodología que en principio sólo con la propuesta radical del análisis experimental de la conducta se con---fronta, no existe oposición a vincularla con la psicología.

Sin embargo, creemos pertinente ancyar y plantear bajo qué - argumentos consideramos que, la investigación etnográfica repre--senta una opción para la psicología en el campo educativo y cuá--les son las características de esa relación. Justamente para ello hemos dedicado este último apartado.

Nos parece que, el surgimiento y desarrollo de la psicología educativa, y el panorama de la investigación en el terreno educativo, como puntos de referencia, nos auxiliarán para derivar y --destacar los apoyos necesarios. A la vez, una referencia a las --condiciones específicas de nuestro país nos parece indispensable.

## 1.- LA PSICOLOGIA EDUCATIVA

### a) Los orígenes

Los antecedentes de la psicología educativa parecen situarse en las postrimerías del siglo pasado, donde según J. Beltrán<sup>(1)</sup> - diversas figuras y acontecimientos sentaron las bases para que, -- hacia las dos primeras décadas del presente siglo, fuera establecida formalmente como disciplina. Las figuras a que apela Beltrán son: Galton (1822-1911), Hall (1844-1924), James (1842-1910), -- Cattell (1860-1944), Binet (1857-1911) y Dewey (1859-1952); los acontecimientos se refieren en especial a la apertura de cursos, departamentos --en universidades americanas-- y experimentos que perfilaban la aplicación o vinculación de la psicología en el campo educativo, expresamente la aparición del libro de L. Hopkins - cuyo título era Psicología de la educación.

En conjunto, dice Beltrán, los trabajos, acciones o principios de aquéllos y lo significativo de éstos---los acontecimientos--, constituyeron y posibilitaron el surgimiento formal en los años que corren de 1900 a 1918, de la psicología educativa. Un -- personaje central en ese período y con una fuerte influencia para la constitución de la disciplina, parece ser E. L. Thorndike:

"...ha sido el primero a quien se le dió el nombre de psicólogo de la educación. Su obra más señalada es Educational -- Psychology/.../ Su aspiración era lograr una ciencia completa de la psicología, unir definitivamente esos dos mundos, - psicología y educación --la idea de Dewey era también construir una ciencia puente entre la psicología y la práctica educativa--, pero la promesa, que una vez realizada podría - abrir las puertas del éxito en la nueva ciencia, encerraba - en su propio seno --en la formulación originaria-- las raíces

de su esterilidad. Y lo que pudo ser una ciencia modélica, bien asentada en el presente y con carga de futuro, quedó -- convertida, al menos por entonces, en una aplicación a los problemas educativos, de la ciencia de la conducta".<sup>(2)</sup>

En efecto, la preocupación estribaba --haciendo eco de los antecedentes-- en proporcionar un status de ciencia a la disciplina, optando por el rigor objetivo y la cuantificación como regla de investigación. M. Rueda<sup>(3)</sup> ha señalado los fundamentos que se esgrimían:

- "La importancia de la educación tanto para los individuos como para las naciones;
- el carácter distintivo de la psicología educativa en relación a las disciplinas de las cuales se nutre: psicología general, biología, historia y filosofía;
- la utilización de términos matemáticos y gráficos para demostrar los resultados de las investigaciones realizadas en la escuela o en condiciones similares;
- el establecimiento de cursos de ciencias y de cursos en investigaciones experimentales dentro de los programas de formación de los psicólogos educativos".

Con tales fundamentos y con la promesa de Thorndike de que, "nos va decir todo acerca de la conducta de cada uno, la causa -- del cambio operado en la naturaleza humana y los resultados que producirá cada influjo educativo"<sup>(4)</sup>, la psicología educativa conoció su período de florecimiento. Sin embargo, tal no se prolongó por mucho tiempo, pues, dice Beltrán, estuvo a punto desaparecer por los años 40 --inicialmente bien asentada como división 15 de la American Psychological Association (APA)-- por las dificultades que enfrentaba en cuanto a la precisión de su campo, lo li-

mitado de su investigación, sus programas inoperantes y los curricula ambiguos. De hecho, desde sus inicios Hall Quest<sup>(5)</sup> comentaba que "está insuficientemente organizada, no hay acuerdo en cuanto a su contenido y la terminología es enorme y confusa".

Al parecer los problemas devenían --como ya se adelantaba en la primera cita-- del intento de ponerla del lado de las ciencias exactas, con las implicaciones epistemológicas y metodológicas --que ello traía consigo. Siendo Thorndike el que sentó las bases --para que se erigiera la disciplina, las críticas se dirigieron --principalmente a su posición; Jackson<sup>(6)</sup> le formuló cuatro cuestionamientos:

- "No sabe distinguir entre las metas y los métodos de las -- ciencias físicas y los de las ciencias sociales;
- no presta atención suficiente al contexto histórico y natural en que los hombres viven y aprenden;
- profesa, además una fe ciega en el poder de los psicólogos de la educación para controlar la conducta humana y, de forma especial en los beneficios que se pueden derivar de la investigación científica;
- olvida la dimensión estética del trabajo científico, ignorando lo que se ha dado en llamar el arte de la psicología educativa".

#### b) El desarrollo

La psicología educativa si bien orientada predominantemente por la directriz que ya marcábamos, no ha tenido un desarrollo --exento de problemas; los desacuerdos que ya señalábamos en lo referente a sus contenidos, metas propuestas y características --discursivas son una muestra. El panorama puede ser visto como un



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACAL

reflejo de los problemas que la psicología general también enfrenta.

IZT. 1000869

En una síntesis de las tendencias en psicología educativa,-- M. Rueda<sup>(7)</sup> ha destacado tres y ha señalado el doble movimiento -- que en términos generales se ha observado. La tendencia principal e inicial --y que aún hoy día parece gozar de privilegios-- giraba alrededor de la "construcción de una teoría general del aprendizaje", en las leyes que gobiernan a este fenómeno; después, se "centró en el desarrollo de teorías específicas para todo campo importante, tales como el aprendizaje, la motivación, el desarrollo, la enseñanza y la instrucción" y; una última tendencia es el viraje del enfoque basado sobre un modelo "mental health" derivado de la práctica clínica, a uno "predominantemente educativo". El doble movimiento estriba en el lugar de investigación:

"...el uno, dirigido hacia la investigación hecha en laboratorio, con el fin de construir una psicología concebida principalmente como ciencia de la naturaleza, que intenta tener un sitio entre las 'ciencias duras'; y el otro hacia la investigación emanada de una acción directa en las escuelas -- mismas".<sup>(8)</sup>

De ambos lados se enfrentan problemas, quizás más agudos en la primera dirección, la investigación hecha en laboratorios, por el descuido permanente en que se tiene a los problemas reales en aras de un control y un refinamiento metodológico; de cualquier manera, ha sido una constante la preocupación por la vinculación entre la investigación y su aplicación, de hecho, es una cuestión que toca el papel de la psicología educativa:

"...algunos autores insisten, por ejemplo, en el carácter de ingeniería de la psicología educativa, cuya función es apli-



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACAL

car los conocimientos que se han señalado como los más importantes a la problemática educativa; sin embargo, otros autores la consideran como la ciencia aplicada que debe generar su propia investigación básica".<sup>(9)</sup>

Se puede prever que existe una discusión en torno a la relación entre la teoría, la investigación y su aplicación. Esto, ha llevado a plantear algunas recomendaciones para enfrentar la problemática de la relación teoría - práctica; M. Rueda<sup>(10)</sup> las tiene anotadas:

- El uso de un modelo interactivo entre la aplicación, la tecnología y la ciencia básica;
- la construcción de un cuerpo de conocimientos empíricos que permitiera a los maestros y planificadores de la educación tomar las decisiones apropiadas;
- el análisis de las tareas de la instrucción en el salón de clases como un medio para ayudar al desarrollo de los conceptos teóricos generales y a la formulación de preguntas teóricas importantes;
- la especificación del papel del psicólogo escolar que se dirige hacia el modelo del profesional que ayuda a la comunidad escolar a definir sus metas, que señala las funciones de cada uno, que facilita las interacciones y que evalúa la eficacia del trabajo en relación a las metas previamente fijadas".

Aun cuando nos parece que el esbozo que hemos hecho de la psicología educativa es demasiado breve y parcializado, pues resulta evidente que los 70 años de historia, en sus diferentes vertientes y aristas no se encuentran reflejados en las líneas que hemos escrito, creemos es ya suficiente para hacer algunas anota-

ciones y apoyar el empleo del enfoque etnográfico.

En términos generales, nos parece que en el desarrollo de la psicología educativa podemos observar el distanciamiento de su -- formulación originaria, mediante la búsqueda de alternativas que intentan ensanchar su perspectiva y afianzar su status, pero que, un consenso en relación a su terminología, temáticas y aplicaciones prácticas, está lejos de tenerse. Una expresión adicional de ello, lo constituye el texto de Bardon<sup>(11)</sup> quien después de documentar la polémica entre las dos principales asociaciones de psicólogos en los Estados Unidos (la NASP y la APA), en referencia -- al título y papel del psicólogo en las escuelas, considera tres -- requerimientos para proveer de identidad -- como una especialidad -- a la psicología aplicada al campo educativo: el movimiento de -- escuela a educación, es decir, ampliar el margen de la psicología educativa, no restringiéndola a la escuela como institución sino -- remitirla a todo lugar y en toda persona que tenga verificación -- alguna práctica educativa; el cambio de una orientación "mental -- health" por una predominantemente educativa; y la confianza en la psicología educativa como base de conocimiento para la práctica. Bardon, agrega que, "la psicología educativa está tratando de --- determinar aproximaciones investigativas más adecuadas a los dife -- rentes problemas".

Particularmente, ese último comentario de Bardon designa una orientación actual en la psicología, que reconoce las limitacio-- nes de tener un solo camino para abordar los problemas y, por lo tanto, busca incorporar diferentes versiones epistemológicas y me -- todológicas. Beltrán comenta:

"La salida actual de la psicología de la educación no puede ser otra que la liberación de los reduccionismos esteriliza-- dores del pasado y la aceptación de un pluralismo epistemoló

gico acorde con la naturaleza pluridimensional de su objeto propio de estudio y, consiguientemente, una apertura conciliadora que se traduzca en flexibilidad temática, status diversificado y contexto multisituacional". (12)

En el orden metodológico, M. Rueda señala:

"Una tendencia de la psicología contemporánea se expresa en el reconocimiento de metodologías que ponen de relieve la -- obtención de datos cualitativos y en el uso de muestras pequeñas". (13)

Tomando en cuenta que la investigación etnográfica destaca el "aspecto cualitativo del fenómeno, mediante una descripción e interpretación en el terreno mismo, buscando incorporar su sentido en el contexto particular, construyéndolo mejor que presuponiéndolo; nos parece que la psicología en el ámbito educativo, -- atendiendo al enfoque etnográfico, reconocería la complejidad del objeto que trata de estudiar, sus múltiples determinantes y las formas particulares que asume, cesando y relevando prácticas y temáticas investigativas que lo restringen de antemano.

## 2.- LA INVESTIGACION EN EL CAMPO EDUCATIVO

A fin de no suscitar expectativas que después no podamos cumplir, aclaramos que no pretendemos hacer un recuento del estado -- que guarda la investigación en este terreno, tan sólo destacaremos algunos hechos que consideramos importantes en relación a la investigación etnográfica y a nuestro planteamiento.

Al parecer, la tradición de investigación predominante en el ámbito educativo, ha sido aquella derivada del esquema positivis-

ta de ciencia, preocupada por la objetividad, la cuantificación -- y el control experimental. No es desconocida la gran cantidad de investigación reportada en las revistas especializadas en educación que, frecuentemente siguen el formato designado para la experimentación, concebida a la manera en que se practica en las -- llamadas ciencias naturales; como tampoco el status que este tipo de investigación tiene:

"La investigación cuantitativa es la dominante en la investigación educativa. Es mucho más conocida, enseñada, aceptada y considerada. Entre los círculos de investigación cuantitativa se caracteriza con un equivalente al método científico". (14)

Sin embargo, a pesar de ser la tradición dominante y de tener un buen número de años de práctica, ese tipo de investigación parece no haber rendido los frutos que de ella se esperaban. Como indicabamos en el primer apartado de este trabajo, en un foro de investigación se hacía un balance de la investigación educativa -- que mostraba, "una insistencia en refinamientos metodológicos --- cuantitativos y lógicos que habían fracasado en plantear lo significativo del hacer educativo" y, que no obstante que desde 1925 se le habían hecho cuatro señalamientos en referencia a su práctica (15): la complejidad de la educación, la insuficiente atención tanto al individuo como a los aspectos menos tangibles de la educación y la inadecuación de sus teorías; se seguía insistiendo en sofisticar el método en la misma lógica, antes que considerar la viabilidad de otras opciones e incluso las metas mismas de la investigación.

Good (16) considera que el escaso valor de la investigación -- tradicional, se debía a la inadecuación de su metodología y a las presiones ejercidas para proponer soluciones rápidas y simples a

los problemas del salón de clases; pero también constata el progreso reciente que se ha efectuado en materia de investigación, anota que en los pasados 15 años, la calidad en su conceptualización y en su metodología se ha incrementado, en parte por el trabajo de investigaciones previas<sup>(17)</sup> y en parte por los eventos promovidos por el National Institute of Education (NIE), en especial, una conferencia celebrada en el verano de 1974 destinada a mejorar la investigación en el salón de clases, mediante la procuración de trabajos sistemáticos y las sugerencias sobre áreas prioritarias de investigación; según Good aquella conferencia:

"...no únicamente ayudó a enfocar estudios cuantitativos sobre áreas específicas, sino también propició el desarrollo de preguntas alternativas (vgr. enfatizar sobre lo que los profesores piensan así como lo que hacen) y promovió un nuevo referente para los métodos de investigación cualitativa".<sup>(18)</sup>

No solamente en los Estados Unidos se ha vuelto la cara a otras opciones que intentan suplir las deficiencias de la tradición dominante en investigación. En Gran Bretaña, la Universidad de Lancaster celebró una conferencia en 1970 sobre investigación en las aulas, de esa conferencia un grupo de investigadores decidieron retirarse en virtud de la "ortodoxia reinante" con que se seguía tratando la investigación educativa y se propusieron conjuntar sus esfuerzos para presentar sus alternativas, éstas se hallan compiladas en una obra.<sup>(19)</sup> El descontento de los investigadores se debía al olvido recurrente que generalmente se hacía del aula escolar que, pasaba por ser la "caja negra"; pero no solamente derivaba del alejamiento del aula escolar como lugar de investigación, sino aún, en el caso de efectuar la investigación en el aula, de la forma en que tal era conducida, es decir, de la ina-

decuación metodológica con que se intentaba aproximarse a registrar lo que acontecía en el salón de clases:

"En Estados Unidos, sin embargo, la investigación en las aulas ha sido profusamente financiada y vigorosamente promovida durante toda una década/.../ Pese a tan amplia atención, la investigación en las aulas no careció de problemas. Por más que los resultados hayan adquirido formidables proporciones, su aportación a la comprensión ha sido desproporcionadamente pequeña/.../ argüimos que este 'fiasco' es debido a -- una reiteración excesiva sobre un tipo de observación, 'el análisis de interacción', a expensas de los restantes tipos que llamaremos antropológicos". (20)

La crítica de los autores de donde proviene la cita, se dirige al sistema de N. Flanders, al que le señalan: sus limitaciones debido a su "simplicidad"; la descontextualización social y temporal de sus registros; su menosprecio por aspectos menos evidentes pero quizás más significativos; lo fragmentario de su aprehensión y; lo apriorístico de sus categorías. En contraste, proponen una aproximación conocida como micro-etnografía --cuyas características las hemos anotado anteriormente, apartado I--, misma que desde su punto de vista resultaría más pertinente para acercarse a la complejidad del salón de clases; sin embargo, no pretenden erigirla como la forma por excelencia que deba predominar, ahora, en el ámbito de la investigación, sino como el inicio de una actitud de tolerancia a diferentes perspectivas, bajo el supuesto de que, si existe un verdadero interés por llegar a captar los procesos del salón de clases, instituir un sólo método o teoría en la indagación, no es el mejor modo de llegar a hacerlo.

De los ejemplos que tenemos relatados, sin duda insuficien--

tes pero al cabo ilustrativos e incluso significativos, podemos - considerar que una parte importante de lo que vendría a ser investigación educativa, está retornando o, más precisamente, incursio nando en las aulas, enfatizando el nivel empírico de la investigación y desplazando el laboratorio por el lugar donde el fenómeno ocurre, la escuela; espacio que nos parece decisivo e importante para comprender lo educativo --al menos su versión escolarizada--, lo que no quiere decir que, en un afán por atender y preservar el valor del aula, se deba dejar de considerar el más amplio contexto social y educativo en el que se inscribe --un estudio que lo deje de lado será insuficiente cuando no erróneo--. Además, la in cursión en las aulas reconoce la viabilidad y aun, la necesidad, de contar con diversas aproximaciones metodológicas que den cuenta de la complejidad del fenómeno.

La investigación etnográfica, todavía con un incipiente desa rrollo, ha venido a sumarse a los esfuerzos por lograr encontrar mejores modos de abordar el terreno educativo, habida cuenta de - las insuficiencias de las formas tradicionales. En su incorpora-- ción, ha propuesto una nueva forma de "mirar" a la escuela, en la que tiene cabida los aspectos subjetivos que de ella emanan, las lógicas particulares con que sus actores principales se conducen, las formas concretas que asumen las explicaciones macro-sociales ya establecidas, los conflictos y mediaciones que en ella ocurren, en fin, ha revelado que la trama de las escuelas es compleja y -- por lo mismo ha buscado incorporar los aportes de diferentes teorías en su quehacer investigativo.

En contraste, la situación de la investigación en la psicolo gía aplicada al campo educativo, ya se podía creer en lo que ano tabamos con respecto a su origen y desarrollo, esto es, una pree minencia metodológica basada en los supuestos de la concepción --

positivista de ciencia<sup>(21)</sup>, la centralidad del aprendizaje como -  
área temática y un desacuerdo sobre el lugar de investigación, el  
aula o el laboratorio.

En una revisión de los trabajos publicados en la revista ---  
Journal of Education Psychology desde 1977 a 1983, J. Beltrán en-  
contró los siguientes porcentajes:<sup>(22)</sup>

- Aprendizaje: modelos, estrategias, motivación: 24.7
- Tareas: procesos cognitivos, memoria, pensamiento, creativi-  
dad, habilidades y destrezas: 24
- Características del sujeto: estilo cognitivo, auto-concepto  
ansiedad, actitudes, status: 18.8
- Instrucción: evaluación, intervención, diseño: 14.2
- Profesor: expectativas, interacción: 8.3
- Variables ecológicas: clima social, estructura de meta, edi-  
ficación, escuela abierta: 5.3

A pesar de la existencia de diversas temáticas periféricas -  
se puede observar, en los porcentajes anotados, la mayor atención  
dada al aprendizaje y factores relacionados. Importantes como pue-  
den ser esos procesos que, han orientado y sido motivo de una ---  
gran cantidad de investigación, no sólo en el ámbito de la inves-  
tigación psicológica sino de la investigación educativa en gene--  
ral, también han sido un obstáculo para atisbar la complejidad --  
del fenómeno educativo y, en no pocas ocasiones, ha llevado a pen-  
sar que lo educativo se reduce a lo psicológico, desdeñando la -  
importancia de las formulaciones planteadas por disciplinas afi--  
nes.

Al plantear a la investigación etnográfica como una opción -  
para la psicología en el terreno de la educación, estamos por que  
ésta última destaque los aspectos que resultan pertinentes a su -  
discurso, sin menoscabo del reconocimiento de sus limitaciones y

por una apertura, en la tarea investigativa, a diferentes aproximaciones que capturen la riqueza del fenómeno educativo, pues, -- acordamos en que:

"...debemos primero entender nuestro problema y decidir qué preguntas son pertinentes, para entonces seleccionar el modo de estudio disciplinado más apropiado a aquellas preguntas. Si los métodos propios son altamente cuantitativos y objetivos, si ellos son más subjetivos o cualitativos, podemos --- usarlos responsablemente". (23)

Siendo la psicología una disciplina que ha enfrentado serias limitaciones y recibido fuertes cuestionamientos, pero que ha comenzado a tomar distancia frente a la estrechez de sus miras iniciales y que pugna por encontrar o solidificar alternativas teóricas y metodológicas, nos parece que, en el campo educativo, el enfoque etnográfico podría ubicar el trabajo que intenta desarrollar.

### 3.- CARACTERISTICAS DE LA PSICOLOGIA EDUCATIVA EN MEXICO

Sin duda, en nuestro país, con un desarrollo económico y social más cercano a la realidad latinoamericana que a la de los -- Estados Unidos, la psicología presenta diferencias importantes -- con respecto a aquel.

Por principio posee una corta existencia. Se han dado diferentes versiones sobre el origen de la psicología en México, mismas que fluctúan desde la época prehispánica hasta las primeras -- décadas del presente siglo. (24) No obstante, sin desconocer los -- antecedentes que dieron lugar a su configuración y sin intentar --

equiparar su aparición con la fecha de su enseñanza formal, no -- fue sino en 1937 cuando la psicología en nuestro país se erigió -- en profesión; <sup>(25)</sup> obteniendo su reconocimiento legal en 1966 en -- el Estado de Veracruz y sólo hasta 1973, en México: "El Congreso de la Unión modificó la Ley de Profesiones y Servicio Social otorgando la licenciatura a la carrera de psicología". <sup>(26)</sup> También en 1973 el hasta entonces Colegio de Psicología de la Facultad de Fi losofía y Letras --primer lugar en México en el que se impartió tal carrera-- se convirtió en la Facultad de Psicología de la --- UNAM, con edificio propio, constituyendo la primera Facultad de - Psicología en América Latina. <sup>(27)</sup>

Otro punto importante es el crecimiento experimentado por la psicología en México. Según los datos de algunos estudios que reporta Valderrama, <sup>(28)</sup> las escuelas, de dos que eran en 1951 (la UNAM y la UIA) llegaron a ser más de 70 en 1983; al iniciar la -- presente década se consideraban, aproximadamente, un total de 25, 698 alumnos en todo el país. <sup>(29)</sup> Desafortunadamente este creci--- miento no parece haberse visto acompañado de una planeación y un control, <sup>(30)</sup> según lo muestran las dificultades que enfrenta en su demanda y en su reconocimiento como profesión:

"...la dislocación especialmente grave que experimenta esta profesión actualmente frente al mercado de empleo indica que el enorme crecimiento de este tipo de carreras se sustentó -- más en las presiones del gremio profesional por expandirse y por conformar una identidad que en una planeación fundamenta da en las necesidades y características del mercado y en las mismas posibilidades de expansión racional de la propia disciplina". <sup>(31)</sup>

Se considera la década de los setenta como el momento en que se registró el aumento más considerable en la población de psico-

logía, aunque tal no puede ser contemplado como privativo de esa disciplina, pues la demanda en educación superior se vió particularmente acentuada en esa década y ello en parte por la expansión del sistema escolar nacional desde la década de los 50's. (31)

Por su parte la psicología educativa, sólo ha llegado a diferenciarse como campo aparte dentro de los programas de las instituciones que ofrecen la licenciatura en psicología, pero no da lugar a un profesionista con tal título, psicólogo educativo. Generalmente la organización de los planes de estudio en las escuelas que imparten la carrera de psicología, les permite a los estudiantes hacia la segunda mitad de la licenciatura optar por un área determinada: psicología social, clínica, educativa, educación especial, etc., mientras que la primera es común para todos. (33) Al parecer sigue siendo válido para la enseñanza de la psicología, - en el nivel superior, uno de los señalamientos que Velasco Fernández (34) hacia en 1977 en el Segundo Congreso Mexicano de Psicología Clínica: "las instituciones deben buscar en el nivel licenciatura, formar psicólogos generales, con una firme base de conocimientos. La especialización compete al nivel de postgrado".

Asociaciones que representen específicamente a los psicólogos que laboran en el campo educativo son inexistentes, aunque sí las hay de psicólogos; el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, afirma M. Rueda, (35) es la más importante. El CNEIP fundado en 1971 agrupa a 28 escuelas de psicología, dos centros de investigación y cuenta con el apoyo de organismos como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). (36) Tal vez su importancia radique, además de las instituciones que agrupa y de las relaciones que mantiene, en la serie de eventos que hasta

1982 había efectuado:

"...30 asambleas en diferentes partes del país. 8 reuniones sobre la Enseñanza de la Psicología abiertas a estudiantes, maestros y profesionistas. Una serie de talleres entre los - que sobresale el taller de Jurica(1978) en el que se elaboró el perfil profesional del psicólogo, y el primer Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Psicología (1981)"<sup>(37)</sup>

Al igual que con las organizaciones, tampoco existen revistas de psicología expresa y únicamente destinadas a la divulgación de la producción que esta disciplina efectúa en la educación, hecho para el que sin duda han contado las dificultades y esfuerzos que representa sostener una publicación. Según parece, una de las revistas de psicología en nuestro país que se ha mantenido regularmente es Enseñanza e Investigación en Psicología, fundada en 1975, con una periodicidad semestral y editada por el CNEIP.

Su corta existencia, la ausencia de organizaciones y publicaciones propias, quizás expliquen en parte la escasa producción -- que sobre psicología educativa existe. En una revisión de 1975 a 1986 del índice de Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía y Humanidades (CLASE) --editado trimestralmente por el Centro de Información Científica y Humanística de la UNAM (CICH)-- que compila los índices de diferentes publicaciones periódicas latinoamericanas, encontramos registradas nueve revistas de psicología, cuatro mexicanas y el resto de centro y sudamérica. En el conjunto de revistas solamente hayamos 47 títulos que abordaban contenidos como aprendizaje --los más--, instrucción personalizada, modelos de enseñanza, etc., la mayoría de títulos, 26, correspondieron a la revista mexicana Enseñanza e Investigación en Psicología; únicamente siete textos --seis de ellos de la anterior revista--, se referían directamente a la psicología educativa, de los cuales:

uno está dedicado a tratar de esbozar de manera muy general su -- desarrollo,<sup>(38)</sup> cuatro relatan diferentes experiencias curricula-- res,<sup>(39)</sup> otro, destinado a justificar el uso del método científico en la investigación,<sup>(40)</sup> y un último que sugiere algunos lineamien-- tos para regir el papel del psicólogo en las escuelas de enseñan-- za básica.<sup>(41)</sup>

Aun cuando la información extraída de CLASE tiene ciertas -- restricciones: existe discontinuidad en los números revisados de las diferentes revistas; publicaciones no suscritas evidentemente no han sido incluidas y no toda la producción que la psicología -- ha efectuado en el terreno de la educación, necesariamente se en-- cuentra en revistas de psicología. De cualquier manera, nos pare-- ce que la información obtenida, constituye al menos un indicador del estado que guarda la psicología educativa en nuestro país, la que ciertamente no ha logrado desarrollarse de manera significati-- va, no obstante que desde hace una década se le consideraba como el segundo centro de interés para la mayoría de escuelas de psico-- logía.<sup>(42)</sup>

Al parecer, pues, la psicología en nuestro país ha incurso-- nado en la educación de manera limitada, privilegiando también te-- mas como el aprendizaje, haciendo eco de formas tradicionales de investigación.<sup>(43)</sup> y descuidando su papel profesional. Ciertamen-- te, como profesional, el psicólogo escolar no tiene reconocimien-- to legal:

"El status del psicólogo permanece ambiguo, sobre todo en el campo escolar, en el que había asumido inicialmente la fun-- ción de consejero de orientación en el nivel de secundaria/.  
../ pero el papel del psicólogo ofrece ambigüedad porque se ha diversificado sin lograr un reconocimiento oficial al mis-- mo tiempo".<sup>(44)</sup>

Sin embargo, el problema no es únicamente que el desempeño - de su labor esté sin un reconocimiento legal, si no también que - su actividad se desarrolle sin una orientación y dirección precisa. Por ello consideramos que los esfuerzos encaminados a tratar de resolver este problema deben ser redoblados. Podemos ser optimistas si pensamos en contribuciones como la de M. Rueda<sup>(45)</sup>, --- quien a la luz de un análisis del papel del psicólogo en las escuelas norteamericana, francesa y mexicana --destacando de las dos primeras, características que juzga importantes--, lejos de --enumerarnos una serie de actividades limitadas o ilimitadas para los psicólogos --advirtiendo los peligros que ello encierra--, nos propone una serie de criterios como base de discusión necesaria y que difícilmente podrían ser omitidos en un intento serio - de considerar el papel del psicólogo en las condiciones específicas de nuestro país.

En la parte precedente a este último punto, hemos planteado la necesidad que tiene la psicología de amplificar su temática y abrirse a opciones metodológicas más acordes con la naturaleza -- del problema que intenta estudiar, ello con la mira puesta en la etnografía como un enfoque viable. En nuestro país, los desajustes que presenta la psicología entre oferta y demanda, una producción limitada en cuanto a contenidos y formas de investigación se refiere y, una ambigua práctica profesional, revelan una problemática que, sin pensar que su vastedad quedó aquí asentada, obliga a asumir el reto que plantea la búsqueda de alternativas que podrían contribuir a resolverla.

Ahora bien, en una impaciencia por incorporar a la etnografía como una opción y con ello sugiriendo una vinculación etnografía - psicología, hemos hecho referencia a los problemas, carencias y necesidades de una de las partes y a los ofrecimientos y -

bondades que la otra le hace; sin embargo, una propuesta que in--  
tente vincular a la etnografía y a la psicología necesariamente -  
tendrá que ir más allá de ello, todavía más cuando los linderos -  
de lo que podría ser psicología educativa no están bien defini--  
dos. Por el momento y de manera provisional dejemos la vincula---  
ción como posibilidad factible que permitiría a la psicología de--  
dicada a los aspectos educativos, dejar de destacar prácticas y -  
temáticas investigativas que lo restringen de antemano; ubicando  
el trabajo que intenta desarrollar al reconocer la complejidad --  
del objeto que trata de estudiar.

Sabemos que una interpretación psicológica de la educación -  
por sí sola es insuficiente y parcial, por lo que no estamos plan--  
teando regir la investigación etnográfica bajo la guía de aquélla,  
sino que tomando en cuenta los desarrollos actuales de las dife--  
rentes versiones etnográficas, pueda colocarse en un mejor lugar  
para "mirar" el campo educativo, tratando de destacar los proce--  
sos que resultan pertinentes a su discurso, confrontando y reform--  
ulando las ideas, nociones y conceptos que al respecto las dife--  
rentes líneas que coexisten en su interior proponen.

Evidentemente, al proponer el enfoque etnográfico como una -  
opción, estamos hablando de una labor de investigación de parte -  
del psicólogo tolerante a diferentes aproximaciones metodológicas  
e informada de conceptualizaciones alternativas de lo educativo y  
lo social; de una labor ejecutada en el salón de clases que, si -  
bien no por el sólo hecho de verificarse ahí será más valedera, -  
pues tendrá que hacerse bajo ciertos criterios --ya hemos hablado  
anteriormente sobre las formas y los peligros que representa con--  
ducirse de manera errónea en el lugar de investigación-- pero se--  
guramente de este acercamiento saldrá beneficiada una práctica --  
profesional que en nuestro país se encuentra operando tal vez de

manera diversificada, pero quizás sin mucho conocimiento de lo que sucede en los escenarios en que efectúa su labor, permitiendo que los posibles atisbos de un trabajo investigativo se diluyan ante una mirada indiferente. Creemos que la investigación como una actividad prioritaria no debiera dejar de ejercerse.

La problemática de la psicología como ciencia y profesión es bastante compleja, sería ingenuo de nuestra parte pensar que con una vinculación etnográfica ya tenemos la fórmula para la solución de sus múltiples problemas. Más bien pensamos que, con sus limitaciones y restricciones como metodología perfectible, el enfoque etnográfico, contribuirá en parte a propiciar la discusión que logre superar viejas prácticas en la psicología. Al mismo tiempo, reconocemos en la educación un campo vasto y complejo, donde la participación de diferentes disciplinas para su abordaje es necesario, por lo mismo no constituye un campo exclusivo de la psicología, ni tampoco sus aportaciones y explicaciones en este terreno son las más fundamentales, pretender lo contrario sólo es posible en un desconocimiento total tanto de la psicología como de la educación.

#### NOTAS

- (1) J. Beltrán Llera, "Psicología de la educación: una promesa histórica", Revista Española de Pedagogía, Vol. XLI, No. 162, octubre-diciembre, 1983, pp. 524-544.
- (2) *Ibid.*, pp. 524 y 525.
- (3) M. Rueda Beltrán, "Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos", Perfiles Educativos, No. 33, CASE - CISE, UNAM, México, julio-septiembre 1986, p. 20.
- (4) Cit. en: J. Beltrán Llera, *op. cit.*, p. 530.

- (5) Ibid.
- (6) Ibid.
- (7) M. Rueda Beltrán, op. cit., p. 22.
- (8) Ibid.
- (9) Ibid.
- (10) Ibid., p. 23.
- (11) Jack I. Bardon, "Psychology Applied to Education. A Speciality in Search of an Identity", American Psychologist, No. 38, - 1983, pp. 185-196.
- (12) J. Beltrán Llera, op. cit.
- (13) M. Rueda Beltrán, op. cit., p. 22.
- (14) Ray C. Rist, "De las relaciones entre los paradigmas de la - investigación científica: de la guerra a la coexistencia", - tomado de: Antropology and Education Quarterly, Vol. III, -- No. 2, 1977. (traducción DIE/IPN, 22 pp.).
- (15) R.B. Sherman, et al., "Research Forum. Qualitative Inquiry: An Introduction", Journal of Thought, Vol. 19, No. 2, 1984, p. 29.
- (16) Thomas L. Good, "Classroom Research: A Decade of Progress", Educational Psychologist, Vol. 18, No. 3, 1983, pp. 127-144.
- (17) Los Trabajos a los que Thomas L. Good se refiere son: P.W. - Jackson (1968), Life in Classroom, Holt, Rinehart and Winston; B. Rosenhine (1971), Teaching Behavior and Student --- Achievement, London: Newfield Founaction for Educational Research; N. Gage (1972), Teacher Effectiveness and Teacher -- Education: The Search for a Scientific Basis, Palo Alto, CA. Pacific Book Publishers; M. Dunkin & Bidle, B. (1974), The - Study of Teaching, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (18) Thomas L. Good, op. cit., p. 128.
- (19) M. Stubbs y S. Delamont (eds.), Las relaciones profesor-alum- no, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- (20) Ibid., pp. 18 y 19.
- (21) E. Mishler, "Meaning in Context: Is There Any Other Kind?", Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 1, 1979, p. 3.
- (22) J. Beltrán Llera, op. cit., p. 541.
- (23) L.S. Shulman, "Disciplines of Inquiry in Education: An Over- view", Educational Researcher, No. 23, 1981, p. 12.

- (24) Las referencias son múltiples, como ejemplos: Rigoberto ---- León, Historia de la psicología en México: la época prehis-- pánica, Trabajo presentado en la mesa redonda: "Historia de la psicología en México", dentro de los festejos del X ani-- versario de la fundación de la Facultad de Psicología, UNAM, diciembre de 1983; Germán Alvarez, et al., "Notas para la -- historia de la psicología en México: I", en: G. Alvarez y J. Molina (eds), Psicología e historia, México, UNAM, 1981, pp. 43-65; P. Valderrama I., "En torno al inicio de la psicolo-- gía en México", versión breve de un trabajo intitulado: So-- bre la génesis de la psicología en México. Un ensayo de his-- toria de la ciencia mexicana, manuscrito inédito, 1983, 17pp; Xochitl Gallegos y V. Colotla, "A Brief History of Psycholo-- gy in México", trabajo presentado en La Reunión Anual de la American Psychological Association, Los Angeles California, agosto 24-28, 1981.
- (25) Alejandro J. López Sierra, "la psicología en México: necesi-- dad de una política educativa a nivel nacional", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 8, No. 2, 1982, p. 277.
- (26) German Alvarez, et al., op. cit., p. 60.
- (27) Ibid.
- (28) P. Valderrama I. "Un esquema para la historia de la psicolo-- gía en México", mecanograma para ser utilizado como biblio-- grafía básica para el tema: La psicología en México. Breve - panorama histórico. Facultad de Psicología, UNAM, 1983, p.28.
- (29) Alejandro J. López Sierra, op. cit., p. 279.
- (30) Ibid.
- (31) Rollin Kent Serna, "los profesores y la crisis universita--- ria", Cuadernos Políticos, No. 46, abril-junio de 1986, p.45
- (32) Ibid., pp. 41 y 42.
- (33) Blanca Álvarez, "La psicología educativa en México", Ense-- ñanza e Investigación en Psicología, Vol. 5, No. 1, 1979, -- p. 418.
- (34) Cit. en: Alejandro J. López Sierra, op. cit., p. 279.
- (35) Mario Rueda Beltrán, "El papel del psicólogo en la escuela", Perfiles Educativos, NO. 35, CASE - CISE, UNAM, México, ene-- ro-marzo de 1987, pp. 38-48.
- (36) Alejandro J. López Sierra, op. cit., p. 280.
- (37) Ibid.

- (38) Blanca Alvarez, op. cit.
- (39) Xavier Aguilar, "Psicología educativa en la UNAM: el sistema de enseñanza modular", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 2, No. 1, 1977, pp. 30-34; Lore Aresti, et al., "Psicología educativa en la UAM-Xochimilco", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 7, No. 2, 1981, pp. 235-241; Antonio Pineda, et al., "¿Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica?", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 4, No. 7, 1978, pp. 132-136; Quijano Barocio, et al., "La intervención del psicólogo en la educación preescolar: descripción de una experiencia", -- Acta Psicológica Mexicana, Vol. 1, No. 1, 1981.
- (40) Serafín Mercado Domenech, "El método científico en la investigación y desarrollo de sistemas educativos desde la perspectiva psicológica", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 5, 1977, pp. 36-40.
- (41) Luis Castro, "Algunas actividades que podría realizar el psicólogo en la escuela primaria", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 6, 1977, pp. 104-108.
- (42) M. Rueda Beltrán, "El papel ...", op. cit.
- (43) Serafín Mercado Domenech, op. cit., p. 39.
- (44) M. Rueda Beltrán, "El papel ...", op. cit., p. 45
- (45) Ibid.

## CONCLUSIONES

A manera de conclusión quisieramos señalar las puntualizaciones que como resultado del trabajo se pueden extraer. Primeramente, debemos anotar que la investigación etnográfica posee una fuerte herencia arraigada en la antropología, disciplina que constituye su referente inicial y en cuyo movimiento se ha conformado.

Su función inicial de describir las comunidades o pueblos --bajo estudio --labor que primeramente estuvo en manos de viajeros comerciantes y misioneros--, se vió sistematizada con la incorporación de los diferentes planteamientos que en el presente siglo tuvieron lugar en la antropología. En especial, la insistencia en lo cultural como concepto central del trabajo etnográfico, ha venido a ser una de las influencias más palpables que continúa vigente en la etnografía.

Sin embargo, la antropología no constituye su único referente, la sociología cualitativa es otro de sus nutrientes. Específicamente, corrientes como el interaccionismo simbólico --a través de sus principios y la técnica que tiene favorecida, la observación participante--, la sociolingüística, la etnolingüística, la etnometodología, etc., han venido a ser líneas teóricas y metodológicas con las cuales la etnografía --alejada ya de las comunidades indígenas y de las tareas que la antropología le asignaba-- ha entrado en contacto para responder a nuevas demandas investigativas que la sociedad contemporánea le formula.

Un campo para el cual la etnografía ha constituido una opción investigativa ha sido el educativo, en donde se ha tomado como una vía alternativa que permitiría cubrir las insuficiencias -

de las tradiciones dominantes en investigación, cuantitativas y -  
experimentales.

Hemos señalado que en su incorporación al terreno educativo, a partir de la década de los sesenta, se advierten diferentes --- propuestas etnográficas, especialmente destacamos que, desde nuestro punto de vista, la llamada etnografía crítica constituye una buena alternativa, toda vez que la integración de análisis neo--- marxistas en el quehacer etnográfico de esta propuesta, posibilita problematizar las explicaciones macro-sociales a nivel del aula y al mismo tiempo, permite cuestionar aquella reiterada evidencia de que la escuela, únicamente, actúa como reflejo y refuerzo de un orden social desigual.

Consideramos que en las variadas propuestas etnográficas y - en su reciente incorporación al ámbito educativo, tiene su asiento la confusión respecto a su identidad. Aspecto cuyo esclarecimiento era una de las intenciones del presente trabajo. Es así -- que planteamos que, en nuestra opinión la etnografía no se reduce a una técnica destinada a la recolección de datos en el nivel inicial de la investigación, sino que es un "enfoque" o "perspectiva" metodológica que, busca el aspecto cualitativo del fenómeno bajo estudio a través de una descripción interpretativa del mismo; donde el análisis teórico y la descripción tienen una vinculación recurrente.

Atendiendo a la dimensión metodológica de la investigación - etnográfica --que era otro de los propósitos que nos habíamos planteado-- y haciendo abstracción de sus diferentes nutrientes, señalamos que lo cualitativo, lo contextual y lo teórico, constituyen los supuestos generales con que se conduce.

Desde esos supuestos, nos parece que la investigación etno--  
gráfica: a) busca incorporar la visión o significado que los suje-  
tos le dan a su conducta, interpretar sus pensamientos, sentimien-  
tos y acciones, ver el mundo social desde el punto de vista de --  
los sujetos, es decir, busca lo cualitativo. b) Se propone verifi-  
car la investigación en el lugar donde ocurre el fenómeno que le  
interesa estudiar, pues, considera que el comportamiento humano -  
se encuentra, decisiva y fundamentalmente, influido por el contex-  
to. c) Trata de vincular la descripción y el análisis teórico en  
el proceso mismo de la investigación, por ello, la teoría no de--  
termina de antemano el proceso de investigación, como tampoco es-  
tá destinada a la parte final de la tarea.

Por otro lado, Hemos señalado seis componentes del proceso -  
de investigación etnográfica:

a) Los problemas de investigación, que pueden surgir tanto -  
de teorías ya constituidas como del proceso mismo de la investiga-  
ción, pues, la investigación etnográfica deja abierta la posibili-  
dad para irse nutriendo de los atisbos que se van verificando con  
forme avanza la investigación; a su vez, los problemas de investi-  
gación pueden comprender dos distintos niveles, dependiendo de si  
el interés está centrado en un aula, micro-etnografía, o si se --  
está interesado en una unidad empírica más amplia, macro-etnogra-  
fía.

b) Elección del lugar de investigación, relacionado con el -  
problema a investigar, el lugar puede ser un aula, una escuela, -  
un barrio o una zona, de cualquier manera es importante conside--  
rar que, aunque no es posible ampliarlo más allá de los límites -  
propios de un estudio etnográfico, su tamaño no determina el al--  
cance final de la investigación.

c) La entrada y establecimiento del rol del investigador, --  
momento en el que deberá tomar decisiones acerca del modo y grado

en que llegará a involucrarse en la situación bajo estudio y, especialmente, reconocer y canalizar la influencia que tiene sobre lo observado y lo observado en él.

d) La recopilación de datos que, bajo una mirada que intenta comprender los procesos que operan en un determinado lugar, incluye tanto los datos relativos a los sujetos, al investigador y a su interacción (la forma y contenido de la conducta verbal y no-verbal, patrones de acción y no acción, etc.), como a los proveenientes del escenario, de archivos y documentos; y en cuya captación, que impone una búsqueda a donde quiera que ellos se presenten, intervienen no solamente técnicas como la observación participante, la entrevista no estructurada y medios sofisticados como la filmación, la audio-grabación, etc., sino incluso técnicas consideradas cuantitativas como la encuesta, la entrevista formal, el cuestionario, etc.

e) La objetividad, que plantea rescatar y analizar la subjetividad de los participantes y del propio investigador --como aspecto inherente a todo proceso de observación--, en un camino hacia una verdadera objetividad, en vez de seguir el modelo que plantea la separación del sujeto y el objeto como requisito de objetividad.

f) El análisis de los datos, actividad de cuyo resultado depende el alcance y relevancia de la investigación, pero que no está destinada a la parte final de la tarea, sino que paralelamente a la descripción se va efectuando en el transcurso de la investigación, articulando la descripción y la construcción teórica.

Aun cuando pudiera resultar esquemático, los componentes aludidos, nos parece, ilustran el proceso de investigación etnográfica.

Especial mención requieren los problemas y limitaciones de la etnografía. Como lo indicamos, la inseguridad en cuanto a su

identidad, su credibilidad como forma de investigación y el riesgo de tomarla, ahora, como única forma de investigación, son algunos de los problemas que inicialmente tenemos presentes. Pero -- sobre todo, creemos que una evaluación que intente mostrar a la etnografía como una opción que cubre todo género de expectativas y justifica toda práctica "innovadora" en el terreno de la investigación educativa, es por principio falsa. La investigación etnográfica, al menos en nuestro país, aún necesita mostrar sus productos y demostrar su eficacia en los diferentes niveles educativos.

Ahora bien, hasta donde hemos podido avanzar en este trabajo la etnografía en la investigación educativa, de hecho, encuentra su justificación en las insuficiencias de formas tradicionales de investigación --aunque ello no quiere decir que dichas formas deban ser anuladas--; sin embargo, aun cuando tales insuficiencias puedan ser pertinentes también para la psicología que se ha dedicado al terreno educativo, no se deduce de ahí una aplicación directa de la etnografía a esa parte de la psicología. Especial atención requiere una propuesta que integre a la etnografía y a la psicología, cuestión que en este trabajo --al nivel que fuera deseable-- hemos pospuesto, por el momento, debido a la imposibilidad de consultar ciertas fuentes. No obstante, hemos querido --dejar esa vinculación de manera provisional y como posibilidad --factible, a la luz de las condiciones generales pero también, y principalmente, regionales que la psicología en el ámbito educativo presenta.

Y aún podemos decir de esa vinculación que, a pesar de que -- el margen de un enfoque etnográfico supere una interpretación y -- una dimensión psicológica del fenómeno bajo estudio --sus vinculaciones teóricas así lo muestran--, su empleo favorece y fortalece

una labor de investigación que permitiría descubrir, interpelar o consolidar las formulaciones que las diversas líneas psicológicas proponen, en escenarios y con procedimientos que tratan de conservar la complejidad del fenómeno, en vez de restringirlo de antemano o de trasladarlo a ambientes más seguros pero quizás menos significativos; labor por lo demás necesaria en una disciplina en la que persiste una fuerte polémica en torno a sus aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos. Permitiría también, una actitud más abierta en el fenómeno que intenta estudiar, menos restringida a las discusiones internas de la psicología, ya que, el enfoque etnográfico, no determina apriorísticamente lo que ha de observar, va construyendo los conceptos en el transcurso de la investigación. Propiciaría además, una tolerancia metodológica que no ignora la existencia de diversas formas de abordar un fenómeno y que busca incorporarlas en un afán por encontrar el mejor modo de lograrlo; actitud tanto más deseable cuanto que al interior de la psicología se han privilegiado determinadas aproximaciones metodológicas y en cuya defensa parecen imperar criterios encerrados en sí mismos, mejor que la naturaleza del problema a estudiar.

Sin duda, la problemática de la psicología como ciencia y profesión no se verá resuelta con una vinculación etnográfica, pero al menos se puede considerar como un intento por explorar las posibilidades de nuevos horizontes que logren contribuir a superar algunos problemas; es el caso del estudio del campo educativo desde el plano de la psicología que, por principio, reconoce las restricciones de su análisis.

Por lo demás, reconocemos que el presente trabajo es un ini-

cio, que está por desarrollarse un análisis de la vinculación etnografía y psicología, y un examen de los diferentes planos de la etnografía así como de sus productos. Y fundamentalmente, hace -- falta la puesta en práctica de una labor en esta línea de investigación. Con todo, esperamos que lo aquí expuesto, contribuya al debate y a la difusión de lo que la tarea etnográfica representa y de las posibilidades que puede ofrecer.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, X. "Psicología educativa en la UNAM: el sistema de enseñanza modular", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 2, No. 1, 1977, pp. 30-34.
- Alvarez, B. "La psicología educativa en México", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 5, No. 1, 1979, pp. 415-423.
- Alvarez, German, et al. "Notas para la historia de la psicología en México: I", en: G. Alvarez y J. Molina (eds.) Psicología e historia, UNAM, México, 1981.
- Aresti, Lore, et al. "Psicología educativa en la UAM-Xochimilco", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 7, No. 2, 1981.
- Bardon, J. I. "Psychology Applied to Education. A Specialty in -- Search of an Identity", American Psychologist, No. 33, 1983, - pp. 185-196.
- Barocio, Guijano, et al. "La intervención del psicólogo en la educación preescolar: descripción de una experiencia", Acta Psicológica Mexicana, Vol.1, No. 1, 1981.
- Bates, J.R. "New Developments in the New Sociology of Education", British Journal of Sociology of Education, Vol. 1, No. 1, -- 1980, pp. 67-79.
- Becker, Howard y G. Blanche, "Observación participante y entrevista: una comparación", tomado de: What We Say / What We Do, I Deutscher (ed.), Scolt Forema, 1973.
- Beltran Llera, J. "Psicología de la educación: una promesa histórica", Revista Española de Pedagogía, Vol. XLI, No. 162, octubre-diciembre 1983, pp. 524-544.
- Bryman, A. "The Debate About Quantitative and Qualitative Research a Question of Method or Epistemology?", The British Journal of Sociology, Vol. XXXV, No. 1, 1984, pp. 75-93.
- Blumer, H. "Mead and Blumer: the Convergent Methodological Perspectives of Social Behaviorism and Symbolic Interactionism", American Sociological Review, 1980, Vol. 45, No. 3, pp. 409-419.

- Castro, L. "Algunas actividades que podría realizar el psicólogo en la escuela primaria", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 6, 1977, pp. 104-108.
- Catrileo, M. "Etnografía y educación", Estudios Pedagógicos, No. 10, Chile, 1984.
- Cazden, C. "¿Es la investigación etnográfica capaz de superar el status quo?", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984, -- pp. 85-94.
- Delamont, S. & P. Atkinson, "The Two Traditions in Educational -- Ethnography: Sociology and Anthropology Compared", British - Journal of Sociology of Education, Vol. 1, No. 2, 1980, pp. 139-152.
- Delamont, S. y D. Hamilton, "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento", en: Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.) Las relaciones profesor-alumno, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- Deutsch, M. y R.M. Krauss, Teorías en psicología social, Buenos - Aires, Paidós, 1974.
- Devereux, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, Siglo XXI, México, 1983.
- Duignan, A.P. "Ethnography: an Adventure in Interpretative Re---- search", The Alberta Journal of Educational Research, Vol. - XXII, No. 3, september 1981, pp. 285-297.
- Eisner, W.E. "On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research", Educational Researcher, Vol. 10, No. 4, 1981, pp. 5-9.
- Erickson, F. "Algunos enfoques para el estudio etnográfico de las comunidades escolares", Dialogando, No. 8, Chile, 1985.
- Fatterman, M.D. "Ethnography in Educational Research: the Dyna--- mics of Diffusion", Educational Research, Vol. 11, No. 3, -- 1982.
- Gallegos, X. y V. Colotla, "A Brief History of Psychology in Mé--- xico", trabajo presentado en la Reunión Anual de la American Psychological Association, Los Angeles California, agosto -- 24-28, 1981.

- Garvin, P.L. y Iastrá, Y. (comps.) Antología de etnolingüística y sociolingüística, México, UNAM, 1984. (Col. Lecturas Universitarias No. 20).
- Geertz, C. "La descripción profunda: hacia una teoría interpretativa de la cultura", tomado de: Geertz, C. The Interpretation of Culture, New York, Basic Books, 1973, Chapter I. (--- traducción DIE-IPN, 40 pp.).
- Gerson, B. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", Perfiles Educativos, No. 5, CISE-UNAM, México, julio-septiembre 1979.
- Gold, I.R. "Roles in Sociological Field Observations", en: McCall, G.J. & J.L. Simmons (eds.) Issues in Participant Observation: a Text and Reader, Addison - Wesley, 1968.
- Good, I.T. "Classroom Research: a Decade of Progress", Educational Psychologist, Vol. 18, No. 3, 1983, pp. 127-144.
- Jackson, P.W. La vida en las aulas, Marova, Barcelona, 1975.
- Janesick, V. "Reflections on Teaching Ethnographic Research Methods", Anthropology & Education Quarterly, Vol. 14, No. 3, 1983, pp. 198-202.
- Kent Serna, R. "Los profesores y la crisis universitaria", Cuadernos Políticos, No. 46, abril-junio 1986.
- Le Compte, M.D. y J.P. Goetz, "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research", Review of Educational Research, Vol. 52, No. 1, Spring 1982, pp. 31-60.
- León Sánchez, R. Historia de la psicología en México: la época prehispánica, trabajo presentado en la mesa redonda: "Historia de la psicología en México", dentro de los festejos del X aniversario de la fundación de la Facultad de Psicología, diciembre 1983.
- López Sierra J.A. "La psicología en México: necesidad de una política educativa a nivel nacional", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 2, 1982, pp. 276-285.
- Malinowski, B. Los Argonautas del Pacífico occidental, 62a. ed. - Barcelona, Península, 1975, pp. 19-43.

- McCall, G.J. & J.I. Simmons (eds.) Issues in Participant Observation: a Text a Reader, Addison - Wesley, 1969.
- Mead, G. Herbert, Espíritu, persona y sociedad, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Mead, Margaret, Educación y cultura, 3a. ed. Trad. J. Prince, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Mead, Margaret, Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. México, -- Edit. Origen-Planeta, 1985. (Col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo).
- Mercado Domenech, S. "El método científico en la investigación y desarrollo de sistemas educativos desde la perspectiva psicológica", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 5, 1977, pp. 36-40.
- Miranda Arroyo, J.C. Análisis conceptual del currículo escolar -- "oculto", Tesis de licenciatura, ENEP-Iztacala, UNAM, México, 1986, Cap. 6.
- Mishler, E. "Meaning in Context: is There Any Other Kind?", Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 1, 1979, pp. 1-19.
- Montero, M. "La investigación cualitativa en el campo educativo", Educación, OEA - EUA, Vol. 23, No. 96, 1984, pp. 19-31.
- Ogbu, John, "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984.
- Palerm, A. Historia de la etnología; los precusores. SEP - INAH, La Casa Chata, México, 1974.
- Pineda, A. "Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 4, No. 7, 1973, pp. 132-136.
- Rist, C. R. "De las relaciones entre los paradigmas de la investigación científica: de la guerra a la coexistencia", tomado de: Anthropology & Education Quarterly, Vol. 3, No. 2, 1977, (traducción DIE-IPN, 22 pp.).
- Rist, C. R. "Transmitting the Craft of Qualitative Research Methods", Anthropology & Education Quarterly, Vol. 14, No. 3, -- 1983, pp. 202-205.

- McCall, G.J. & J.I. Simmons (eds.) Issues in Participant Observation: a Text a Reader, Addison - Wesley, 1969.
- Mead, G. Herbert, Espíritu, persona y sociedad, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Mead, Margaret, Educación y cultura, 3a. ed. Trad. J. Prince, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Mead, Margaret, Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. México, -- Edit. Origen-Planeta, 1985. (Col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo).
- Mercado Domenech, S. "El método científico en la investigación y desarrollo de sistemas educativos desde la perspectiva psicológica", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 3, No. 5, 1977, pp. 36-40.
- Miranda Arroyo, J.C. Análisis conceptual del currículo escolar -- "oculto", Tesis de licenciatura, ENEP-Iztacala, UNAM, México, 1986, Cap. 6.
- Mishler, E. "Meaning in Context: is There Any Other Kind?", Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 1, 1979, pp. 1-19.
- Montero, M. "La investigación cualitativa en el campo educativo", Educación, OEA - EUA, Vol. 23, No. 96, 1984, pp. 19-31.
- Ogbu, John, "La etnografía escolar: un método de niveles múltiples", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984.
- Palerm, A. Historia de la etnología; los precursores. SEP - INAH, La Casa Chata, México, 1974.
- Pineda, A. "Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica", Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 4, No. 7, 1973, pp. 132-136.
- Rist, C. R. "De las relaciones entre los paradigmas de la investigación científica: de la guerra a la coexistencia", tomado de: Anthropology & Education Quarterly, Vol. 3, No. 2, 1977, (traducción DIE-IPN, 22 pp.).
- Rist, C. R. "Transmitting the Craft of Qualitative Research Methods", Anthropology & Education Quarterly, Vol. 14, No. 3, -- 1983, pp. 202-205.

- Rockwell, E. "Cómo observar la reproducción", Crítica, No. 28, -- UAP, México, 1986, pp. 159-163.
- Rockwell, E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", Documento MIMEO, DIE, CINVESTAV-IPN, 1982.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta, "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", Ponencia presentada en reunión --- Clacso, Sao Paulo, Brasil, junio 1983 (versión revisada en - 1984).
- Rueda Beltrán, M. "Características del discurso sobre la educa--- ción: el caso de los psicólogos educativos", Perfiles Educa- tivos, No. 33, CASE-CISE, UNAM, México, julio-septiembre --- 1986, pp. 19-30.
- Rueda Beltrán, M. "El papel del psicólogo en la escuela", Perfi-- les Educativos, No. 35, CASE-CISE, UNAM, México, enero-marzo 1987, pp. 38-43.
- Schwartz, Howard y J. Jacobs, "La entrevista no estructurada", en Sociología cualitativa; método para la reconstrucción de la realidad, Trillas, México, 1984, pp. 65-72.
- Sherman, R. Et al. "Research Forum. Qualitative Inquiry: an Intro- duction", Journal of Thought, Vol. 19, No. 2, 1984.
- Shimara, N. "Anthroethnography: a Methodological Consideration", Journal of Thought, Vol. 19, no. 2, 1984, pp. 61-74.
- Shulman, L.S. "Disciplines of Inquiry in Education: an Overview", Educational Researcher, No. 23, 1981.
- Smith, J.K. "Quantitative -vs- Qualitative Research: an Attempt - to Clarify the Issues", Educational Researcher, Vol. 12, No. 3, 1983, pp. 6-13.
- Stromquist, N.P. "Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación-acción", Foro Universitario, No. 56, STUNAM--- UNAM, México, 1985, pp. 47-56.
- Stromquist, N.P. "La relación entre los enfoques cualitativos y - cuantitativos", mimeo s.p.i. 23 pp. (sin fecha).
- Stubbs, M. y S. Delamont, Las relaciones profesor-alumno, Oikos-- Tau, Barcelona, 1973.

- Valderrama Iturbe, P. "En torno al inicio de la psicología en México", versión breve de un trabajo intitulado: Sobre la génesis de la psicología en México. Un ensayo de historia de la ciencia mexicana, manuscrito inédito, 1983.
- Valderrama Iturbe, P. "Un esquema para la historia de la psicología en México", mecanograma para ser utilizado como bibliografía básica para el tema: La psicología en México. Breve panorama histórico. Facultad de Psicología, UNAM, 1983.
- Vallance, E. "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind", Journal of Education, Vol. 162, No. 1, 1980.
- Walker, H. y G. West, "Estrategias de investigación y participación popular: fundamentando la investigación participativa - en observación participante y etnografía crítica", Cuadernos de Formación, No. 2, Chile, 1984.
- Willis, P. "Notas sobre método", Cuadernos de Formación, No. 2, - Chile, 1984, pp. 5-14.
- Wilson, S. "El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas", tomado de: Review of Educational Research, Vol. 47, No. 2, 1977. (Trad. Susan Beth Kapilian, DIE -- IPN, 32 pp.).
- Woods, P. "Educational Ethnography in Britain", Journal of Thought Vol. 19, No. 2, 1980, pp. 75-94.
- Zigarmi, D. & P. Zigarmi, "The Psychological Stress of Ethnographic Research", Education and Urban Society, Vol. 12, No. 3, 1980, pp. 291-322.