

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA Y LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA: DOS
ENFOQUES EDUCATIVOS QUE SE FUNDAMENTAN EN LA INVESTIGACION
CUALITATIVA.

FALLA DE ORIGEN



TESIS PRESENTADA POR:
ANGEL MARTINEZ BRAVO
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PEDAGOGIA.

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARTHA CORENSTEIN Z.

MEXICO, D.F. OCTUBRE DE 1995



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 está 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.

AGRADECIMIENTO A:

Martha Corenstein,
Patricia Ducoing, Sara
Rosa Medina, Leticia Barba
y Teresa Pacheco que con
su labor docente, sus
revisiones y críticas
oportunas han contribuido
a mi interés sobre la
investigación educativa.

A Maricela Ramírez Jiménez (q. d.e.p.), amiga y compañera de 14 años y a la Mtra. Rosario Pérez Maya (q.d.e.p.) que me motivo constantemente en la realización de este posgrado. Aunque ya no están aquí, mi pensamiento no las olvida.

A mi familia que ha sentido y vivido la trayectoria de esta investigación.

A Valentín y Dilva Lazzarotto que aún estando lejos, no les han faltado palabras de aliento para mí.

A mis amistades que han participado emotivamente al estar cerca de mí y ante todo respetando mi trabajo y los puntos de vista que sostengo.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION	7
--------------	---

CAPITULO UNO

1.	LA INVESTIGACION CUALITATIVA O INTERPRETATIVA: Antecedentes teórico-conceptuales.	12
1.1	LA FENOMENOLOGIA DE EDMUNDO HUSSERL.	12
1.2	LA SOCIOLOGIA FENOMENOLOGICA DE ALFRED SCHUTZ.	15
1.3	EL INTERACCIONISMO SIMBOLICO DE GEORGE H. MEAD	19
1.3.1	HERBERT BLUMER	22
1.4	LA ETNOMETODOLOGIA DE HAROLD GARFINKEL.	25
1.5	LA HERMENEUTICA DE HANS GEORG GADAMER	33
1.6	REPERCUSIONES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA O INTERPRETATIVA	37

NOTAS DE PIE DE PAGINA	43
------------------------	----

CAPITULO DOS

2.	LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA	46
2.1	ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA	47
2.1.1	FRANZ BOAS	51
2.1.2	BRONISLAW MALINOWSKI	52
2.1.3	EDUARD EVANS-PRITCHARD	55
2.2	LA ETNOGRAFIA EN EDUCACION	57

2.2.1	LA ANTROPOLOGIA EDUCATIVA	58
2.2.2	LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	63
2.2.3	LA EVALUACION ILUMINATIVA	70
2.2.4	LA ANTROPOLOGIA O ETNOGRAFIA POSMODERNA	75
2.3	LA METODOLOGIA DE LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA	79
2.3.1	LA OBSERVACION PARTICIPANTE	88
2.3.2	DIARIO DE CAMPO	90
2.3.3	LA ENTREVISTA	91
2.3.4	ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS	94
2.3.4.1	EL ANALISIS DE LOS DATOS	95
2.3.4.2	LA INTERPRETACION DE LOS DATOS	101
2.4	PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION EN ETNOGRAFIA EDUCATIVA	105
NOTAS DE PIE DE PAGINA		113
CAPITULO TRES		
3.	LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	118
3.1	DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	118
3.2	LA EDUCACION DE ADULTOS	125
3.3	LA EDUCACION POPULAR	127
3.4	ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	132
3.4.1	CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	138

3.5	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	143
3.5.1	TECNICAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	149
3.5.1.1	LA HISTORIA DE VIDA	150
3.5.1.2	LA SOCIOMETRIA	152
3.5.1.3	EL ESTUDIO DE CASO	153
3.6	PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN EDUCACION	155
3.7	LIMITACIONES DE LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA Y LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA	160
	NOTAS DE PIE DE PAGINA	164
	CONCLUSIONES	167
	BIBLIOGRAFIA	174

INTRODUCCION

En la actualidad para adentrarnos en la investigación educativa, debemos tener presente dos cosas, por un lado, un conjunto de aspectos filosóficos, históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que se han convertido en un soporte de esta disciplina, por el otro, no olvidemos que en la educación intervienen las personas con sus ideas, acciones, sentimientos, valores, saberes y de alguna otra manera aquellas instituciones en que se desenvuelven los investigadores.

De hecho, podemos ver que en la educación existe una repercusión de lo que se viene suscitando dentro de los enfoques y las teorías que han surgido para comprender al ser humano y sus interacciones, sobre todo, cuando esas posturas nos han ayudado a encontrar diferentes formas de interpretación y explicación de los fenómenos educativos y sus posibles resoluciones.

A primera vista hemos observado que en nuestro continente latinoamericano, la educación y sus áreas de investigación han estado influenciadas principalmente por escuelas de pensamiento que han tenido su origen en Europa y Norteamérica, donde gran parte de sus metodologías y técnicas se han utilizado para la comprensión de lo que sucede en la escuela. Pero esto no quiere decir, que las hayamos aceptado tal y como son, ya que en algunos casos se han enriquecido con experiencias prácticas y cotidianas, con nuevas indagaciones, adaptaciones y proposiciones metodológicas, tomando como base sus diversos contextos socioculturales.

De ahí que en las tres últimas décadas, un hemisferio de investigación educativa llamada cualitativa o interpretativa, se ha convertido en una área de trabajo oportuna y extensa al desplazar en cierto sentido a las investigaciones experimentales que sostienen sus trabajos sólo en la aplicación de instrumentos (valoración de técnicas) y bajo un método estadístico.

Nuestro trabajo toma como eje de partida a la investigación cualitativa o interpretativa en educación, ya que desde sus procedimientos viene tratando de desentrañar qué es lo que sucede en el salón de clases, por qué se dan

ciertas interacciones en y para la escuela y su comunidad enfrentándose a otro tipo de indagaciones cuantitativas y no cuantitativas, donde un número considerable de científicos sociales les han venido dando cierto peso dentro de la educación.

Vale decir que esto, nos ha llevado a reconocer que los números y las mediciones pueden proporcionarnos una gran cantidad de observaciones del ser humano, pero sus conclusiones son esquemáticas y limitadamente cuantificadas en el momento que hablamos de acciones humanas.

Por lo tanto, nos hemos atrevido a proponer en esta tesis un análisis histórico, filosófico, social y antropológico de lo que llamamos la investigación cualitativa o interpretativa en educación, puesto que se ha convertido en otro horizonte que trata de aclarar aquellos aspectos significativos del hombre que de cierta forma han resultado inaccesibles dentro de las investigaciones educativas de otras tendencias.

Así, nuestro interés en este tipo de investigación interpretativa y sobre todo en dos de sus enfoques metodológicos que la conforman nos lleva a una serie de cuestionamientos como:

- ¿Cuáles son las teorías que pueden constituir la base de la etnografía educativa y la investigación participativa?
- ¿Existe un conocimiento que unifique a esas teorías?
- ¿Quiénes son los científicos sociales y qué proponen para la investigación cualitativa o interpretativa?
- ¿Es la etnografía educativa una técnica o un enfoque metodológico?
- ¿Qué disciplinas contribuyen a la propuesta metodológica de la etnografía educativa?
- ¿Por qué la etnografía educativa y la investigación participativa pertenecen a la investigación interpretativa?
- ¿Cuáles serán los aportes y las limitaciones de estas metodologías para la investigación educativa?

Esto nos ha servido para guiar la investigación de nuestro trabajo tomando como base los siguientes objetivos: Conocer las escuelas de pensamiento que respaldan a la etnografía educativa y la investigación participativa; comprender la problemática epistemológica que encierran estos enfoques metodológicos, al no delimitar claramente su objeto de estudio; contrastar los aportes y las limitaciones que han presentado estas metodologías durante su desarrollo y aplicación en el ámbito educativo.

Los alcances de este trabajo se insertan en la consideración de que a partir de la noción comprensivo-interpretativa, la investigación cualitativa ha tratado de tener un marco referencial social que como consecuencia pueda explicar los problemas educativos.

Además, el estudio sobre la educación al estar influenciado por las diversas escuelas de pensamiento, ha provocado que los investigadores se planteen desde diversas perspectivas cuáles son las actividades que desarrollan los individuos, por qué participan en y con la escuela y cómo construyen el conocimiento sobre la realidad educativa.

El trabajo constará de 3 capítulos. En el primero presentamos a los representantes y a las escuelas de pensamiento que se integran bajo la noción comprensivo-interpretativa de Wilhelm Dilthey, es decir, la fenomenología de E. Husserl; la fenomenología social de A. Schutz; el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead y Herbert Blumer; la etnometodología de Harold Garfinkel y su grupo numeroso de seguidores, y por último la hermenéutica de Hans Georg Gadamer.

En una segunda parte y dentro de este capítulo, nuestro propósito ha sido determinar las repercusiones de la investigación cualitativa o interpretativa, primeramente exponiendo cuáles son las posibilidades y limitantes investigativas de las escuelas de pensamiento mencionadas anteriormente; en segundo lugar, presentamos la crítica de Bourdieu como propuesta para esta indagación, ante la carencia de una limitación de su objeto de estudio, su estructura e insuficiente vigilancia epistemológica.

El segundo capítulo se caracteriza por una descripción

amplia de lo que es la etnografía educativa, partiendo de sus orígenes antropológicos, sociales y culturales, así como de la perspectiva visual de tres grandes fundadores de la teoría de la interpretación en antropología: Franz Boas, Bronislaw Malinowski y Eduard Evans-Prichard. En otro punto, nos adentramos sobre lo que precisamente es la etnografía en educación y su relación con otras ciencias que la han fortalecido como: la antropología educativa, la sociología de la educación, la evaluación iluminativa y actualmente la antropología o etnografía posmoderna. Otro tema que detallaremos es su metodología y sus técnicas que se caracterizan por una flexibilidad y capacidad para recolectar gran número de datos, en el último punto hacemos una mención de los trabajos y las posibilidades etnográficas que se han desarrollado en Latinoamérica y también de sus propuestas que han estado contribuyendo al esclarecimiento del fenómeno educativo.

La investigación participativa es el siguiente tema presentado en nuestro tercer capítulo, puesto que se ha convertido en uno de los enfoques investigativos que aproximadamente en los 30 años que lleva de existencia, ha llegado a ocupar un lugar de importancia dentro del ámbito de investigación educativa. En primer lugar, explicamos su origen latinoamericano a partir del período histórico de la década de los sesentas caracterizado por reunir una serie de factores económicos, políticos, sociales, culturales y educativos, donde la participación popular toma un lugar relevante dentro de todos ellos. Aquí veremos tres proposiciones fundamentales sobre los cuales se gestan los estudios que involucran a este tipo de investigación: el desarrollo de la comunidad, la educación de adultos y la educación popular. En segundo lugar, reconocemos por qué su base teórico-práctica se ha constituido en una verdadera urdimbre interdisciplinaria y sin dejar de mencionar sus diversos fundamentos nos encaminamos hacia el punto de vista comprensivo-interpretativo.

En tercer lugar describimos las características de la investigación participativa tomando como base a algunos investigadores sudamericanos, por ejemplo, el colombiano Orlando Fals Borda y el brasileño Carlos Rodrigues Brandão que continúan trabajando con esta tendencia y a su vez, la siguen fortaleciendo en sus fundamentos indagatorios. En otro punto, ahondamos en su propuesta metodológica y en sus técnicas que se han desarrollado bajo una extensa experiencia

de indagación práctica con los sectores más desposeídos de diversas poblaciones. En cuarto lugar, se mencionan las perspectivas que le han constituido como uno de los enfoques cualitativos importantes y característicos por su tendencia socioeducativa y que últimamente ha venido a llamar la atención de investigadores norteamericanos. Posteriormente exponemos las limitantes de este enfoque y la etnografía educativa para la investigación que han venido desarrollando en nuestro continente dentro de las escuelas y sus comunidades.

Es necesario aclarar que existen otros enfoques metodológicos que tampoco trataremos en este trabajo, pero, que no descartan que una parte de su marco teórico lo pueden encontrar en la noción comprensivo-interpretativa, entre ellos podemos mencionar a la investigación acción, el enfoque naturalista y la sociología cualitativa o cognoscitiva.

La misma actividad de investigación nos ha conducido hacia un grupo de estudiosos e investigadores del ámbito filosófico, sociológico, antropológico, lingüístico, educativo, etc., y que aún, siendo numerosos observamos que no sólo la investigación cualitativa se puede circunscribir a ellos, pues subsisten otros estudios de científicos de estas áreas del conocimiento que pueden enriquecer todavía más nuestra investigación, principalmente en el capítulo que trata sobre los fundamentos teóricos, entre ellos están: Ferdinand Tönnies, Karl Mannheim, Gregorg Simmel, Ludwig Wittgenstein, José Ortega y Gasset, Antonio Gramsci, Karl Otto Apel, Agnes Heller, Karl Marx, Claude Levi-Strauss, Alain Touraine, y algunos latinoamericanos entre otros.

Por último debemos tener presente que este trabajo podrá observar ciertas limitaciones, aún así, consideramos que contribuye a ubicar un posible marco teórico, sus perspectivas y limitaciones de estos enfoques, puesto que, día a día seguirán buscando un lugar y una reafirmación dentro de la educación latinoamericana.

1. LA INVESTIGACION CUALITATIVA O INTERPRETATIVA: Antecedentes teórico-conceptuales.

Este capítulo constituye el fundamento teórico conceptual de la investigación cualitativa-interpretativa, el cual se constituye por los siguientes objetivos: primeramente se presentan cuatro escuelas que giran entorno al método comprensivo-interpretativo, ellas son: La fenomenología y la sociología fenomenológica, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la hermenéutica. El segundo objetivo pretende delinear aquellos puntos que les han servido de "sustancia" a cada una de ellas: la intersubjetividad, la acción, la actitud natural o sentido común y el lenguaje. En el tercero, se intenta hacer un planteamiento crítico desde la epistemología o teoría del conocimiento hacia las propuestas conceptuales de esas escuelas.

Es conveniente señalar que existe una fuente en los trabajos de Wilhelm Dilthey que entrelazan a estas escuelas tradicionales de investigación, la cual mencionamos como la noción comprensiva-interpretativa que se ocupa de una u otra manera de los significados que se presentan tanto en las relaciones o acciones humanas como en nuestro lenguaje.

1.1. FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL (1859-1938).

La fenomenología es uno de los movimientos que germina a comienzos de este siglo en Alemania, tanto en Gotingen como en Munich entre 1905 y 1913. Su representante es Edmund Husserl, intelectual que en cierto sentido es influenciado por el filósofo e historiador Wilhelm Dilthey y su teoría de las concepciones del mundo o *weltanschauung* (1). Por lo que tiende a considerar que si la ciencia es parte de la concepción del mundo, entonces debe tomarse en cuenta al hombre, sus vivencias y su contexto histórico.

La influencia de este filósofo es bastante amplia en diversas áreas del conocimiento humano, pues existen trabajos que han tomado como base esta metodología para desarrollar otras perspectivas dentro de las ciencias sociales. Tal es el caso de Alfred Schütz en sociología; Maurice Merleau-Ponty en filosofía; Jean P. Sartre en la filosofía existencialista; Max Scheler en antropología filosófica y Karl Mannheim en

sociología del conocimiento. Estas ramificaciones han hecho que a menudo se le reconozca a esta corriente como Escuela Fenomenológica.

Ahora bien, Lyotard considera que el término fenomenología designa: "... el estudio de los 'fenómenos', es decir, de lo que aparece en la conciencia de lo 'dado'. Se trata de explorar la 'cosa misma' en que se piensa, de la que se habla, evitando forjar hipótesis tanto sobre la relación que liga el fenómeno con el ser del cual es fenómeno, como la relación que lo une al yo para quien es un fenómeno...(debe) ...limitarse a describirlo tal como se da..."(2).

Podemos entender que su fenomenología recalca que la realidad está constituida por la percepción. En donde los individuos contribuyen a esa percepción de la realidad de una forma determinante. Esto es lo que comienza a desarrollar Husserl como una oposición a los intelectuales europeos que llegan a experimentar una aguda crisis social en su época, así como una rígida objetividad. Por lo que este filósofo tiende a caracterizar su trabajo como una teoría de la subjetividad individualizante.

Husserl en su fenomenología trata de reafirmar que las ciencias del espíritu (sociales), no deben de adoptar (emulando totalmente) el método de la causalidad que es característico de las ciencias físico-matemáticas, más bien deben inclinarse por la método comprensivo-interpretativo, porque en el mundo de las ciencias del espíritu (sociales) lo más importante es la persona, su vida, y sus motivaciones quedando en segundo término las cosas, ya que en los fenómenos tanto sociales como culturales lo principal es comprender las vivencias o las relaciones de existencia que mueven a los seres humanos a actuar.

"Husserl subrayaba... entre 'mundo natural' y 'mundo del espíritu' -Geistswissenschaften-...(existe)... la prioridad ontológica absoluta de éste sobre aquél...(3).

Otro de los puntos que resalta Husserl en su fenomenología es la actitud natural que tiene como finalidad describir las vivencias sin dejar de apoyarse sobre el ser-en-sociedad o el ser-en-el-mundo. Es decir que esta ciencia de la actitud natural se engloba en un mundo

circundante que es mucho más que un mundo de cosas universales, es un mundo de valores y bienes, es un mundo intemporal porque su "horizonte" es infinito, implicando con esto, lo conocido y lo desconocido, lo vivo y lo no vivo, el pasado y el futuro.

Así Husserl dice: "...Este mundo está persistentemente para mí 'ahí delante', yo mismo soy miembro de él, pero no está para mí ahí como un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico ...encuentro las cosas... así como con cualidades de cosa, también con caracteres de valor encontrándolas bellas y feas, gratas e ingratas, agradadas y desgraciadas, agradables y desagradables, etc. En forma inmediata hay ahí cosas que son objeto de uso, la 'mesa' con sus 'libros', el 'vaso', el 'florero', el 'piano', etc... lo mismo vale, ... así como para las meras cosas, también para los hombres y animales de mi contorno. Son ellos mis 'amigos' o 'enemigos', mis 'servidores' o 'jefes', 'extraños' o 'parientes', etc..."(4).

Agrega Husserl que su filosofía es una ciencia que propone la descripción y distinción de lo que es en sí la vida, lo que está frente a nuestros ojos, nuestras vivencias, además busca explicar la intersubjetividad, los valores, al sujeto y su existencia. Así en todo vivir cotidiano se lleva implícito una posibilidad de existir.

"Por lo que toca a la fenomenología, quiere ser una ciencia descriptiva de las esencias de las vivencias puras trascendentales en actitud fenomenológica, y como toda disciplina descriptiva, no constructiva y no idealizante, tiene su propio derecho a la existencia"(5).

En los estudios de Husserl se observa que fue tratando de encontrar en la filosofía trascendental una reconciliación entre el objetivismo y el subjetivismo, entre el saber abstracto y la vida concreta, es a lo que se refiere con el nombre de una filosofía de la vida, que más bien es un mundo de vida o lebenswelt, cayendo en un nuevo concepto de objetividad que no se separa del sujeto. Con esto intenta unificar el método de la explicación o erklären de las ciencias naturales y el método comprensivo o verstehen de las ciencias del espíritu o culturales con la finalidad de

establecer una nueva ciencia enfocada con base en el sujeto.

1.2 LA SOCIOLOGIA FENOMENOLOGICA DE ALFRED SCHÜTZ (1899-1959)

Con Alfred Schütz se prosigue una serie de cuestionamientos para tratar de encontrar los "elementos" que caracterizan a la ciencia social y a la investigación del sujeto, ante todo haciendo referencia al mundo de la vida cotidiana o de las vivencias, a la intersubjetividad, a la comprensión de la realidad y al origen de la acción.

Dentro de todas sus interrogantes que se va formulando sobresalen tres: ¿Cómo busca la ciencia social el significado subjetivo?, ¿todas las ciencias se interesan por tener leyes generales?, ¿son todas las ciencias realmente objetivas y carecen de suposiciones valorativas?

Durante sus trabajos Schütz va tratando de indagar lo que es la ciencia social. Esto lo hace recapacitar en obras de otros científicos sociales para lo cual se interesa en las investigaciones de Max Weber, Edmund Husserl y George Herbert Mead. En estos dos últimos y principalmente en Husserl es donde encuentra los elementos para fundamentar su indagación social.

Ante todo este investigador social hace un estudio histórico, que abarca de finales del siglo XIX y los años que principian el actual, con la finalidad de llegar a resaltar la importancia de las ciencias sociales sobre las ciencias de la naturaleza y sus seguidores, ya que estos últimos recalcan que las primeras carecen de certeza o de un falta de científicidad. En conjunto podemos señalar que estas son las primeras razones que le dan motivo para llevarlo a elaborar sustancialmente su investigación y en consecuencia dirigirse a la formulación de una propuesta metodológica que este en estrecha relación con las ciencias sociales. Así, llega a sostener que dentro de la investigación filosófica se dan las bases iniciales para explicar el origen de la acción social.

"...resulta claro que es esencial realizar una investigación filosófica exhaustiva de la naturaleza de

la acción para poder formular de modo coherente la materia propia de las ciencias sociales y su metodología"(6).

Basándose en la filosofía de la vida, Schütz encuentra en la comprensión-interpretación (verstehen), el método que mediante el análisis fenomenológico da forma a los conceptos de las ciencias sociales. Realmente este método es una forma particular de pesamiento del sentido común, puesto que presupone el conocimiento de las acciones del ser humano, convirtiéndose en el elemento principal para llegar a conocer el mundo social.

Schütz, al hablar de la comprensión-interpretación toma como base el conocimiento de sentido común práctico que no es otra cosa, más que el mundo de la vida diaria o el mundo cotidiano en donde "... la verstehen significa, simplemente, que en la vida diaria de los hombres interpretan su mundo, desde un primer momento, como dotado de sentido. Además de comprender el cuerpo del otro como parte integral de una unidad psicofísica, sus actos son tratados similarmente como el comportamiento de un ser dotado de propósitos"(7).

De hecho, este mundo de sentido común es el escenario de toda acción social, ya que en él hay una mutua relación de los seres humanos donde tratan de entenderse unos con otros; y el término se puede ampliar todavía más, como el actuar, el mirar e interpretar este mundo cotidiano; así, el mundo de la vida diaria es en una palabra el mundo de sentido común (8).

Con esto, Alfred Schütz va tratando de aclarar sus cuestionamientos y llega a afirmar que el lebenswelt o mundo de la vida está ligado al significado de la verstehen, ya que este último puede ser el método específico de las ciencias sociales que busca el significado subjetivo o intersubjetivo.

A partir del mundo de vida o lebenswelt -que es un término denominado por Husserl-, considera que se dan todos los elementos necesarios para el proceso de investigación de las ciencias sociales. Pues, por un lado, se presenta el conocimiento del mundo que abarca tanto el pensamiento común como la ciencia misma, y por otro lado, surgen en él, todos los conceptos científicos y lógicos que las ciencias

requieren.

"...Dentro de este lebenswelt, se originan... todos los conceptos científicos y hasta lógicos, es la matriz social dentro de la cual, surgen situaciones no aclaradas, que deben ser transformadas por el proceso de investigación en asertibilidad garantizada,... (puesto que)... tanto el pensamiento de sentido común como la ciencia, supone construcciones mentales, síntesis, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones específicas del nivel respectivo de organización del pensamiento"(9).

El mundo de las vivencias o lebenswelt es el elemento central que tanto las ciencias naturales como las sociales y humanas utilizan para hacer sus abstracciones, pero esto, no quiere decir que estas últimas tengan que utilizar los recursos teóricos de las ciencias de la naturaleza, aunque coincidan ambas en el mundo de la realidad social. Realmente la teoría que se refiere a las disciplinas sociales y humanas tiene que elaborar sus propios recursos particulares y diferentes a las áreas naturales y a su vez, deben estar sus recursos encaminados a concordar en la experiencia del mundo social.

Por tanto, a cada especialista y su disciplina de investigación le corresponde definir su campo de observación, así como determinar los hechos y elementos significativos de acuerdo con su problema o según su propuesta científica y dependiendo de las reglas o leyes con las que procede su ciencia, pues no es lo mismo explorar el mundo de vida como lo hace el científico de las ciencias naturales, ya que para él, no significa gran cosa los números, símbolos, átomos, moléculas y electrones, puesto que son objetos y no se compara con la inmensa significación que tienen los seres humanos, al convivir, pensar y actuar con el científico social(10). Aún así, muchos se han sentido atraídos por las respuestas que la metodología de las ciencias de la naturaleza han dado dentro del campo de investigación social.

"...considerar la naturaleza como algo en si ajeno al espíritu, y luego basar las ciencias culturales sobre las ciencias naturales para de este modo hacerlas presuntamente exactas, es un absurdo..."(11).

Con esto Schütz nos insinúa que es realmente el significado subjetivo lo que deben buscar las ciencias sociales aunque, implique una infinidad de problemas. Estos significados subjetivos se captan mediante los motivos del hablante y los fines de su acción, ya que están determinados por situaciones de intereses del actor, pues son experimentados subjetivamente en el pensamiento de la vivencia cotidiana, además todas esas acciones se encuentran ubicadas en un aspecto biográfico del actuante.

Entonces, este filósofo austriaco señala que cuando se habla de significado subjetivo se hace referencia a lo que el "actor <asigna a> su acción o <vincula con> ella. Esto implica que en términos estrictos, el actor, y solo él, sabe lo que hace, por qué lo hace, cuándo y dónde comienza y termina su acción"(12).

La acción de cada actor es muy significativa para el investigador, ya sea que corresponda a un hecho que se denomine "objetivo" o no, pues, por un lado, en cualquier forma en que el actor defina su situación, siempre descubriremos que su acción es un dato para la indagación porque este actuar, nunca deja de ser parte necesaria de la estructura de la vida cotidiana, y por otro lado, más que tratar de definir esa situación como "respuesta" o "reacción", debemos tomar en cuenta que "...definir significa actuar, y que interpretar el mundo es un modo primordial de actuar en él..."(13).

Así, las acciones sociales suponen una comunicación que se cimienta en actos expresados para comunicarse con otros. Y aunque se produzcan en un momento actual pueden ser variables y alcanzar relaciones sociales de gran magnitud para lo cual, entre los participantes debe existir un tiempo y un espacio común, lo que en una palabra se ha dado en llamar una relación cara a cara.

Sin embargo, el investigador social siente la necesidad de recurrir a lo que Schutz llama los tipos ideales para poder interpretar la conducta de los actores. Los tipos ideales constituyen la "materia" con los cuales se intenta comprender e interpretar (verstehen) las conductas sociales ya manifestadas en aquellas acciones en que participan los actores. Así, señala que tanto los tipos ideales como la

acción son temas importantes dentro de la investigación de las acciones sociales, los primeros como herramientas y la segunda como punto de partida de la metodología de estas ciencias.

Este científico austriaco llega a la conclusión de que las ciencias sociales y culturales poseen un conjunto de reglas de procedimiento científico que les da validez tanto a éstas, como a las ciencias de la naturaleza y que dependiendo de cada una de ellas, se referirán, ya sea a objetos naturales o a problemas humanos, esto es, que de acuerdo con su tendencia existe una diferencia estructural básica entre el mundo social y el de la naturaleza.

Por una parte, sostiene que dentro de las mismas ciencias sociales existen una diversidad de metodologías que el investigador puede utilizar, por lo que no debe asemejarse la metodología de una ciencia social en particular con un método único para las ciencias sociales y culturales en general, como ha sido el caso de la aplicación del método científico en la historia. Por otra parte podemos observar que este científico social trata de diferenciar las construcciones científico-metodológicas tanto de la naturaleza como de lo social, lo humanista y cultural. Así, buena parte de su trabajo ha matenido una influencia y una extensión en las investigaciones de corte cualitativo o interpretativo.

Si bien hay ciertas similitudes entre Husserl y Schutz, quizás lo sobresaliente de este último, es ir más allá sobre la fenomenología al tratar a la intersubjetividad no sólo como un problema filosófico sino sociológico que implica la existencia de una relación o un conjunto de relaciones entre los sujetos, su mundo de vida, su lenguaje y conceptos que caracterizan la vida cotidiana.

1.3 EL INTERACCIONISMO SIMBOLICO DE GEORGE HERBERT MEAD (1863-1931).

La tercera escuela que caracteriza este primer capítulo es norteamericana al igual que la etnometodología. Los conceptos del interaccionismo se delimitan a la acción social, el lenguaje y la autorreflexión, sobre todo al darle un lugar privilegiado al sujeto a partir de las relaciones sociales que desarrolla en comunidad.

Primeramente podemos anticipar que como principal fuente filosófica está el pragmatismo norteamericano, entendida como una filosofía de la acción donde, juegan un papel importante los trabajos de Charles H. Cooley, Charles Pierce, John Dewey y George Herbert Mead, entre otros. En segundo lugar, existe el pensamiento histórico social europeo de Dilthey, Rickert, Tönnies y Simmel, así como, la etnología alemana que llega a influir en la formación de varios personajes de esta escuela interaccionista. En tercer lugar, aparecen ciertas condiciones históricas y socioeconómicas (inmigración, industrialización, urbanismo etc.), que vive la sociedad estadounidense a finales de siglo XIX y principios del XX, para que el pragmatismo y posteriormente el interaccionismo se transformen en una psicología social y en una sociología para tratar los problemas de las comunidades urbanas de la ciudad de Chicago.

En forma particular a George Herbert Mead se le reconoce como el inspirador de la escuela interaccionista simbólica y junto con él, a su discípulo Herbert Blumer que funda e imprime el nombre, constituyendo y caracterizando toda una tradición de esta tendencia.

Se ha relacionado nombre de George Herbert Mead con la Escuela de Chicago que sobresale por 1892 al fundarse el Departamento de Sociología más grande de esa Universidad y donde se trabaja con una gama de investigaciones que van dando principio a ciertas tradiciones teórico-prácticas de la sociedad norteamericana. En realidad, el término de Escuela de Chicago se da a un grupo de investigadores sociales que imparten y reciben cátedra en ese Departamento durante la década de 1920 a 1930. Estos estudiosos llegan a diferir en algunos aspectos de la filosofía, la sociología, la política etc., sin embargo comparten ciertas cuestiones teóricas y metodológicas como el pragmatismo u otras características, que proveen de un origen particular al interaccionismo simbólico.

"La escuela de Chicago podría describirse como la combinación de una filosofía pragmática... de un intento de dar una orientación política reformista a la democracia... y de los esfuerzos por convertir la sociología en una ciencia empírica..."(14).

A la Escuela de Chicago se le conoce también como

interaccionismo simbólico y se le atribuye a George Herbert Mead ser su iniciador. A este teórico norteamericano se lo reconoce como uno de los filósofos que dedica sus investigaciones a entrelazar al individuo y su sociedad, dejando a un lado la idea de considerarlos como dos cosas separadas en donde una afecta a la otra; esto lo fue llevando hacia dos formas de entender al Yo. Es decir, que en su filosofía se une el Yo (I) y el Mi (me) como fases del Self siendo una concepción de la personalidad que se intercambia en una constante interrelación entre el Yo (I) y el Mi (me), al respecto dice Mead:

"El (I) es la respuesta del organismo a las actuaciones de los otros; el (ME) es la serie organizada de actitudes de lo que uno mismo asume. Las actitudes de los otros constituyen el (ME) organizado, reaccionando uno hacia ello entonces en la forma de un (I)... El (I) es la respuesta con lo que el individuo reacciona a la actitud que los otros toman respecto de él, asumiendo él también entonces una actitud hacia ellos"(15).

Por un lado, uno asume una personalidad individual (I) y por el otro como un (ME), que nos ubica en la sociedad y son las acciones que nos van llevando a conformar lo que es el Self.

Este filósofo norteamericano fue encaminando su trabajo hacia una perspectiva eminentemente social, pues a partir del Self considera que hay una estrecha interrelación individuo-colectividad y colectividad-individuo. De acuerdo con esto, existe una acción individual que no es mecánica sino que el propio (I) aprende a interactuar con otros lo que va conformando al (ME) por medio de acciones sociales y que se vuelven una serie de actitudes organizadas que uno asume.

Por otra parte George H. Mead va desarrollando su pensamiento en estrecha relación con Dewey y su pragmatismo en donde está última postura, despliega ideas fundamentales sobre las teorías de la acción y del orden social tomando como base las experiencias subjetivas.

Con ello va dándole un nuevo giro interpretativo a la corriente interaccionista al ir más allá de la simple

atención a los objetos del entorno que no son suficientes para la continuación de la acción, ya que Mead llega a pensar más en los problemas de la acción interpersonal, porque el actor dentro de las situaciones sociales se convierte en una fuente de estímulos para otra persona y las reacciones de esta última, se tornan en importantes condiciones para el primero y a su vez, para la continuación de sus propias acciones.

Aquí no sólo entra en función la conciencia sino también, la autoconciencia, esto lleva a Mead a crear una teoría sobre la comunicación y la socialidad humana que fundamentan esa autorreflexión, sentando con ello, las bases de lo que llega a llamarse la corriente de la interacción simbólica (16).

Así, Mead consigue explicar que la comunicación humana es resultado de reconocer que en el ser humano existen habilidades reflexivas (autoconciencia) que mediante símbolos significantes (lenguaje) se comunica con los demás, afectándolos de la misma manera cómo me afecta a mí mismo. Por eso la comunicación entre los seres humanos está determinada por la capacidad de reflexión que tenemos todas las personas, es decir por autoconciencia(17).

Esto lleva a sostener que la condición para que se pueda desarrollar una actividad simbólica requiere de un universo social de símbolos y de un sentido común. Podemos ver que los estudios de Mead señalan una continuidad que va del sujeto individual al social y viceversa, teniendo como intermediaria la interacción simbólica y la acción social.

1.3.1 HERBERT BLUMER

Si bien, es cierto que George H. Mead sienta las bases de esta teoría con el gran número de elementos ya explicitados, no es menos verdadero que Herbert Blumer, su discípulo, prosigue este tipo de teoría o postura, dándole desde el nombre de interaccionismo simbólico (1938), hasta la transformación que realiza al convertirlo en un fundamento metodológico de corte cualitativo-interpretativo, pues recalca que su desarrollo o proceso requiere de la acción social y sus significados.

La aparición de esta postura interaccionista en la década de los 30s, se enfrenta a la investigación cuantitativista que parece ser en ese momento la única opción de trabajo indagatorio dentro de las ciencias sociales, por las siguientes razones: primeramente por los problemas que constantemente produce la inmigración europea en masa hacia las ciudades norteamericanas, provocando en esos años dificultades de tipo educativo, salud, urbanización, etc., lo que les lleva a -los investigadores cuantitativistas-, copiar algunas encuestas realizadas en Francia e Inglaterra con la finalidad de tratar de remediar esa situación. En segundo lugar, surge otra necesidad como la de reclutar a personal para la segunda guerra mundial y en tercero, estas investigaciones reciben una influencia de la psicología y sus tests conductuales.

Por su parte, el interaccionismo simbólico tiene como objeto de estudio los procesos de interacción, que por un lado se manifiestan en las relaciones sociales que son propuestas y establecidas en colectividad y reciprocidad, y por otro lado, se caracteriza por lo simbólico de la acción social; puesto que dejan de convertirse en reglas y normas fijas de acción para que dependan y entren en juego abierto a partir de las relaciones sociales que se dan ante los sujetos de la comunidad(18).

Schwartz y Jacobs consideran que Blumer postula mejor que otros los principios básicos de este enfoque y se resumen en los tres siguientes puntos: a) los seres humanos actúan frente a las cosas con base en los significados que éstas tienen y mantienen con ellos; b) el significado que pueden tener las cosas surge de la interacción social que uno sostiene con los demás; c) estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas(19).

Entonces, podemos observar que entre los grupos humanos interactuantes surgen los procesos sociales, donde se conforman los significados; a su vez, de estos significados se producen realidades que constituyen el mundo verídico, dentro del cual transcurre la vida cotidiana de los individuos. Es un mundo constituido socialmente en donde todas las acciones de un sujeto giran en torno al mundo de sentido común y de vida diaria.

Realmente los estudios de Blumer y el interaccionismo simbólico se dirigen a cuestiones de conducta colectiva y de asuntos étnicos; limitándose a plantear los problemas que se presentan en ellos, y se distancian de las explicaciones psicológicas y funcionalistas. La predominancia de esta corriente sociológica norteamericana ha variado en un amplio periodo, pues va de la década de los treinta hasta los cincuenta en donde pierde a sus representantes más importantes.

Sin embargo algunos de sus seguidores se han desarrollado en diversos campos de las ciencias que van desde la psicología social interaccionista, la sociología familiar, la medicina, la teoría de roles, etc., hasta los trabajos de Erwin Goffman, William Foote Whyte y de otros filósofos, antropólogos y sociólogos norteamericanos que se consideran parte de la llamada microsociología por dedicarse a aspectos de grupos y comunidades en espacios reducidos.

Quizás sea necesario no pasar por alto que existe un trabajo desarrollado por Peter Berger y Thomas Luckmann dentro de la llamada sociología de conocimiento, que ha venido a tomar un lugar dentro del enfoque cualitativo o interpretativo y microsociológico, al conjuntar en su ensayo titulado: "La construcción social de la realidad", diversas proposiciones estudiadas por un amplio grupo de científicos humanistas y sociales. Así, reconocen los trabajos de Wilhelm Dilthey y su perseverancia en la situación histórica de las relaciones sociales del hombre, caracterizándose por estar inmersas en una visión o concepción del mundo de vida (*weltanschauung*). En segundo lugar, retoman los estudios de Alfred Schütz particularizados por dos concepciones: mundo de sentido común y mundo de la vida cotidiana (*lebenswelt*) y en tercer lugar sostienen que su propuesta tiene presuposiciones "...socio psicológicas, de especial importancia para el análisis de la internalización de la realidad social..."(20); influenciadas por Georg H. Mead y los interaccionistas simbólicos.

Además estos sociólogos aceptan que su estudio ha recibido el apoyo teórico intelectual de: Max Scheler, Karl Marx, Emile Durkheim, Karl Mannheim y Max Weber, con la finalidad de que su propuesta contribuya a la comprensión de cómo la gente conoce y construye la realidad social de su vida cotidiana.

Así, está postura norteamericana se ha venido

caracterizando por sus estudios microsociales y comprensivo-interpretativos por lo que en algunos casos encontramos que estos trabajos los han integrado bajo el nombre general de microsociología o sociología de la vida cotidiana.

1.4 LA ETNOMETODOLOGIA DE HAROLD GARFINKEL.

La etnometodología se ha constituido en otra escuela sociológica norteamericana que ha proseguido -bajo una noción comprensiva-interpretativa- sus estudios hacia una perspectiva que incluye la acción significativa humana, el mundo del sentido común, la intersubjetividad y sobre todo la significación del lenguaje o expresión índice (indexal o indexalidad) junto a las relaciones sociales.

Esta corriente tiene sus cimientos en la fenomenología de E. Husserl, pero particularmente en los trabajos de Alfred Schütz, ya que la intersubjetividad es la categoría que ha mantenido mayor peso, así como algunos elementos del estudio del lenguaje de Wittgenstein, a diferencia de otros elementos que se encuentran en los trabajos de Parsons.

Harold Garfinkel fue discípulo de Schütz y de Parsons, sin embargo, con este último y bajo su dirección se forma como sociólogo entre los años de 1946 a 1952. Parsons tiene una influencia relativa en él, pues en su teoría de la acción social de 1937, trata de unificar tres disciplinas en una sola, cayendo en lo que Heritage considera "una teoría voluntarista de la acción". Al respecto dice:

"Se trata de unir las disciplinas de la psicología, la sociología y la antropología dentro de un único paradigma teórico integrador que había sido esbozado... como <teoría voluntarista de la acción> los resultados de este esfuerzo habrían de ser sumamente influyentes ... (ya que)... la teoría de la acción parsoniana que Garfinkel encontró durante sus años en Harvard era esencialmente una teoría de la motivación de la acción..."(21).

En esos primeros estudios de Parsons encontramos la influencia existencialista y fenomenológica de los teóricos

Europeos: Weber, Pareto, Durkheim, Freud y algunos exponentes de la antropología cultural(22); que reflejan en él, una clara unión con la idea global del mundo (*weltanschauung*) en su teoría de la acción; por un lado, menciona que la acción social posee una base normativa; y por el otro, nos dice que no se puede ver como una conducta evidente, puesto que existe una orientación subjetiva del actor frente a su situación inspirada por su conocimiento tanto del pasado, como del presente y futuro(23).

Dos décadas posteriores a la segunda guerra mundial van a aparecer algunas críticas a los trabajos de Talcott Parsons entre ellas se encuentra la del discípulo, por lo que lo lleva a romper con su maestro. Esto encamina a Garfinkel hacia la búsqueda de aquellos términos que lo ubiquen en el entendimiento de la acción social, por un lado, retoma la expresión "prácticas" de la fenomenología husserliana y por el otro lado, el término "miembros" de la teoría de Parsons con la finalidad de comprender que "...la acción social es una familiaridad lograda gracias a las prácticas de los miembros"(24). Sin embargo, se aleja de esta acción social parsoniana al no estar de acuerdo con una acentuada base normativa.

Aquí es donde Garfinkel encuentra ciertas limitantes para utilizar ampliamente a los teóricos mencionados, ya que le parece demasiado abstracta la fenomenología de Husserl y en cuanto a la acción social de Parsons, considera que carece de una comprensión por medio de la cual los actores sociales controlan y coordinan sus acciones de la vida cotidiana. Esto lo lleva hacia las obras de Alfred Schütz para desarrollar una nueva opción, retomando una serie de características como: la actitud natural de la vida cotidiana, el mundo social y totalmente intersubjetivo; el sentido común mediante el cual las personas interpretan el sentido de la realidad en la vida diaria, así como la acción y el lenguaje. Al respecto dice Schütz:

"...Quiero que se entienda, por realidad social la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción...Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social,

experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo material y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje."(25).

Así, este investigador norteamericano, parte de la acción misma que Schütz considera como el elemento primordial del mundo de sentido común, porque está es la escena en donde el actor da sentido a su vida cotidiana al asignarle una acción. En parte esto es lo que se llega a tomarse como núcleo de la etnometodología, ya que este enfoque considera que los actores saben de algún modo qué es lo que hacen y cómo comparten las acciones diarias, todo bajo cierto conocimiento del orden, por lo que el etnometodólogo tratará de conocer "...cómo los hombres aislados pero al mismo tiempo en una extraña comunión acometen la empresa de construir, probar, mantener, alternar, legitimar, cuestionar, definir un orden juntos"(26).

Al iniciar sus investigaciones Garfinkel va considerando que en toda acción del actor social, existe un conocimiento del sentido común, en donde este último responde a conductas, sentimientos, motivos y a otros elementos socialmente organizados de la vida que se da en torno a él mismo. De este modo, su enfoque conlleva una larga serie de investigaciones y experimentos dentro de los cuales encuentra su metodología específica, por lo cual se hace necesario partir del aspecto histórico para comprender su etnometodología.

El mismo Garfinkel explica que cuando trabajaba en Yale, recopilando datos de entrevistas realizadas a un grupo de jurados que habían sido grabadas y transcritas, llega a cuestionarse las siguientes interrogantes: ¿qué les convierte en jurados?, ¿qué procedimientos siguen?. Sin embargo al proseguir su trabajo y sin ninguna intención de descubrir el término se encuentra con una sección que abarcaba palabras como etnobotánica, etnofisiología, etnomedicina, etc., que son frecuentes dentro de la antropología. Esto lo hizo pensar que al estar frente a un grupo de jurados y observarles que manejan un tipo de metodología era necesario tener un recordatorio de ellos, por lo que surge en ese momento lo que posteriormente llega a llamar etnometodología (27).

Por un lado, el prefijo etno parece designarle cierta referencia a un sujeto o miembro que tiene conocimiento de sentido común sobre su sociedad, y metodología la forma con que se abordan las acciones prácticas de las personas partiendo de un conocimiento de sentido común y de un razonamiento práctico. Por otro lado, ambos elementos guardan una relación estrecha bajo la idea de conocimiento de sentido común. Agrega que ese grupo de jurados más que conformar un grupo científico, se propuso trabajar con una metodología de manera casual(28), la que utiliza la gente común en la vida diaria, sobre todo cuando reflexiona acerca de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad.

Por lo tanto la etnometodología es: "...el estudio de los conocimientos de sentido-común que usamos en las prácticas cotidianas, incluidos los resúmenes, las explicaciones, las glosas con que reconstruimos la racionalidad de tales prácticas"(29).

Así, la tarea de la etnometodología consiste en entender o comprender cuál es la "consistencia" de la sociedad, cómo se lleva a la práctica, cuáles son las actividades cotidianas de los seres humanos y qué orden prosiguen los individuos para organizarse. Con estos cuestionamientos Garfinkel se dedica a estudiar el conocimiento práctico en contraposición al conocimiento científico. Señala que por conocimiento práctico no es otra cosa más que, el conocimiento de sentido común que obligadamente requiere del mundo intersubjetivo, percibido y dado por hecho, en donde las prácticas que realiza el ser humano mediante acciones son comportamientos explicables, descriptibles, coherentes y racionales; son en sí situaciones sociales particulares que realmente interesan al etnometodólogo.

Garfinkel señala que para desarrollar este tipo de investigaciones se requiere de una serie de medios o reglas que engloba bajo la designación de Métodos Interpretativos y que sirven para descifrar las mismas acciones; tal es el caso del Método de documental interpretación "...que consiste en tratar un fenómeno real como (documento de) como si (apuntara a) como si (estuviera en lugar de) un modelo subyacente presupuesto. Dicho modelo... no sólo se deriva de sus pruebas documentales individuales, sino que estas, a su vez, se integran según (lo que se sabe) del modelo subyacente, cada uno es usado para elaborar el otro"(30).

Este método se refiere a un proceso de comprensión generalizado pues existen un sinnúmero de elementos que son indispensables para su desarrollo, principalmente al realizarse los experimentos (en fases) con muchos sujetos en donde se da cuenta el investigador de que ellos, poseen una comprensión "momentánea" de lo que ocurre, puesto que esa comprensión es susceptible a revisión.

La utilización de estos métodos interpretativos tienen como propiedad hacer inteligible una acción y cubrir todo su campo, convirtiéndolos en doblemente constitutivos para el análisis de las acciones sociales.

"Los métodos interpretativos tienen...ciertas propiedades sorprendentes. No solo es posible aplicarlos de forma flexible, de modo que permitan que conductas diversas pueden asimilarse a un modelo subyacente dado, sino que también pueden emplearse para evidenciar la motivación o <deliberación> (y por tanto el significado) de las acciones que se desvían de los dictados de ese modelo"(31).

Existen también los recursos ad hoc o ad hocing que Garfinkel define como cláusulas: (a menos que), (etcétera), (déjalo estar), (dejémoslo así), estos procedimientos son los que utilizan en su interpretación los sujetos y se convierten en recursos vitales para el mantenimiento de toda aplicación del orden colectivo, y para reconocer y usar las reglas que se observan en la vida cotidiana.

"...las prácticas de ad hocing... no describen los modos en que las reglas son infringidas, violadas, inobservadas, sino más bien el modo en que funcionan concretamente, el modo en que se reconoce la existencia de una norma y su significado"(32).

Así, se puede observar que en estos estudios hay una enorme variedad de presuposiciones, inferencias, elementos cognoscibles y también aspectos contextuales que los sujetos emplean para sostener una coherencia de lo que frecuentemente sucede en toda interacción humana.

Una de las bases más importantes de la etnometodología

de Garfinkel es la introducción del lenguaje en sus estudios e investigaciones, ya que considera que entre la explicabilidad y el lenguaje existe un término que los unifica: la expresión indexical o indexicalidad. Giddens sostiene que este investigador retoma del filósofo norteamericano Pierce Charles Sanders (1839-1914) la expresión de signo indexical, con el cual hizo referencia al hecho de que un signo puede tener diferentes significados en distintos contextos y que a su vez, esos mismos componentes semánticos se pueden expresar por otros signos distintos, dependiendo del contexto y viceversa(33).

A esta indexalidad o indexicalidad, Garfinkel le va restando su uso teórico y restringido que la mantiene dentro de la lógica-lingüística, ampliándola todavía más al sugerir que todo uso del lenguaje sin exclusión está subordinado a los contextos y a la realización práctica de sus miembros; también esta importancia se refleja en otros estudios que han elaborado los seguidores de este tipo de investigación como: Sacks, Schegloff y Cicourel, ya que aceptan que "...los significados transmitidos por las expresiones son originados en el proceso de conversaciones reales, mediante el modo en que el (trabajo conversacional) se realiza in situ: hay partes de la conversación que son medios por los que la conversación misma, y...los significados de sus expresiones componentes, es glosada o caracterizada"(34).

De este modo Garfinkel abre nuevos caminos en la investigación cualitativa principalmente en el discurso, la conversación y las diversas formas de comunicación, en donde uno de sus seguidores Aaron Cicourel, desarrolla estudios relacionados con las formas de lenguaje coloquial y el habla del mundo de los marginados, considerándolas como condensaciones cognitivas que abarcan todo un orden social y que dependen del lenguaje o la expresión para medir, concertar y transmitir ese orden social.

De esta forma, la sociología cognoscitiva de Cicourel ha proporcionado una nueva visión de lo que es el lenguaje, sobre todo por la aplicación de los métodos interpretativos etnometodológicos, como el procedimiento del eticétera que con sus características de cláusulas nos permite ver a los actores presuponer la existencia de ciertas forma aceptables del lenguaje y del comportamiento, que a su vez, son los medios por los cuales los individuos dan sentido a la

realidad social en sus interacciones cotidianas(35).

La sociología cognoscitiva ha tratado de abarcar lo social y lo relacionado con el lenguaje (psicolingüística, sociolingüística etc.), pues ha hecho estudios que van desde las interacciones que se pueden grabar hasta el lenguaje que se da cara a cara o lo que es aparentemente "objetivo" en las actividades de la sociedad, como los negocios, la burocracia, el sistema escolarizado, los procesos penales, la delincuencia y otros delitos que se dan. Sostiene Cicourel que la sociedad está constituida por formas particulares que se perciben y sustentan en una acumulación de datos escritos y signos especiales del habla y del discurso(36).

Otros continuadores de este enfoque son: Gail Jefferson, Emmanuel Schegloff y harvey Sacks, que han enriquecido todavía más esta tendencia cualitativa-interpretativa al introducir dos aspectos: el análisis de la conversación y las interacciones verbales.

En primer lugar estos analistas han sostenido que las conversaciones se convierten en actividades sociales reguladas por las siguientes características: a) poseen una adecuación al contexto o situación en que se elaboran; b) tienen secuencias verbales en el momento en que se dan; c) existen estrategias de discurso que se presentan en toda relación cara a cara y que abarcan tanto circunstancias formales e informales donde se defiende, decide, justifica, reaviva una posición específica(37). En segundo lugar esta postura, también se ha interesado por aclarar cuáles pueden ser los métodos o procedimientos conversacionales que utilizan los individuos para estructurar ordenadamente las palabras, frases y oraciones, así como la expresión que manifiestan los sujetos en toda relación recíproca de conversación y secuencialidad.

Podemos considerar a Harvey Sacks como el sociólogo que más ha contribuido al estudio de las conversaciones, pues afirma que existen modelos o sistemas mediante los cuales se pueden relacionar los hechos observables en una charla con un conjunto de reglas ideadas por él y su equipo de trabajo. Por ejemplo, el modelo de procedimiento de turno, donde la conversación de una persona se caracteriza por el orden conversacional, las secuencias y los mecanismos que sostiene

con otros dialogadores.

El análisis de estos procedimientos de turno han llevado al estudio de otras formas en que se organiza el discurso: la corrección o autocorrección; las situaciones de cómo y cuándo termina una conversación; sus ambigüedades etc. Estos investigadores han producido datos importantes en cuanto a lo que sucede en las interacciones verbales, pues su campo se ha ampliado en diversas áreas de la actividad humana, ramificándose en investigaciones dentro del salón de clases, en entrevistas periodísticas, en consultas médico-paciente y últimamente en análisis de los discursos políticos, influyendo de esta manera en diversas ciencias humanas y sociales como: la lingüística, la comunicación, la psicología social, la pedagogía y la hermenéutica o ciencia de la interpretación.

Podemos ver que la etnometodología se ha delimitado a ciertos ambientes particulares de la sociedad, por lo que se considera que es un enfoque individualista o de tendencia microsocial a diferencia de otros. Realmente se observa que sus trabajos se orientan hacia el significado y a los lugares que se ubican en la práctica ambientalista, refiriéndose principalmente al comportamiento, la imagen y el lenguaje. Por tal razón se le ha llegado a calificar de un enfoque de la microsociología en contraposición a la sociología clásica. El mismo Garfinkel ha remarcado que los estudios etnometodológicos son distintos a los procedimientos estandarizados de la metodología positivista, ya que se dirigen al estudio de la vida cotidiana sus acciones situacionales y diversas formas lingüísticas. Además Giddens sostiene que la etnometodología coincide con los trabajos del Wittgenstein del último periodo, ubicándola dentro de lo que son los trabajos hermenéuticos y por lo tanto dentro de la metodología comprensiva (38).

En síntesis podemos ver que estos dos enfoques norteamericanos tienen más similitudes que diferencias, ya que existe un intercambio constante de ideas que hacen referencia continuamente al actor o participante. Por una parte el interaccionismo simbólico y sus seguidores han tendido hacia el campo microsocial del análisis de los roles (E. Goffman) y al conocimiento de la realidad significativa de la vida cotidiana donde se ha analizado que la gente construye socialmente su existencia (Berger y Luckmann). Mientras que la etnometodología y sus continuadores se han

dirigido al análisis de las actividades prácticas como realizaciones humanas, donde el funcionamiento del lenguaje y la comunicación dan sentido significativo sobre las formas en que los individuos aceptan, reconocen y van negociando la existencia de normas sociales (Garfinkel); además toman en cuenta los intercambios conversacionales, los discursos y el habla que los seres humanos utilizan en sus interacciones diarias (Cicourel, Sacks, Jefferson).

Así, los puntos en que convergen son los siguientes:

- 1) Dan primacía al ser humano como actor o participante activo dentro de la realidad social y vivencial.
- 2) Sostienen que el lenguaje es una expresión eminentemente social y constitutiva de toda relación humana.
- 3) Ambos enfoques tienen como finalidad el estudio de los procesos intersubjetivos, las acciones sociales, las interacciones simbólicas y verbales.

1.5 LA HERMENEUTICA DE HANS-GEORG GADAMER (1900-)

Este enfoque se ha venido sosteniendo como un movimiento filosófico, lingüístico y sociológico, ya que nos propone centrarnos en los estudios comprensivo-interpretativos del lenguaje cotidiano y en el que se presenta en el texto.

La hermenéutica contemporánea se considera como una tendencia que ha tenido una evolución histórica pues, se remonta su aplicación a las Escrituras desde el siglo XVI, donde su uso se va a caracterizar como el arte de la interpretación de los textos religiosos, transformándose en el siglo XVIII en un enfoque metodológico de interpretación secular, de los estudios históricos y literatos.

Para el siglo XIX y principios del XX, va adquirir una particularidad filosófica y teológica, ya que la hermenéutica comienza a ser aplicada por Ernst Schleiermacher en los estudios filosóficos pues, considera que si existe un "mal entendido" sólo puede ser resultado por la comprensión y aplicación de reglas interpretativas.

También Wilhelm Dilthey va a retomar el término hermenéutico para constituir su propuesta interpretativa (verstehen) sosteniendo que existe en ella, un conocimiento de la propia vida, ya que todo saber comprensivo requiere del "... conocimiento de la realidad ajena...(que)... consiste en revivirla, es decir en trasladarse a los supuestos de la vida del prójimo, a su contexto vital, para entender esa vida desde su propia interioridad, en la medida de lo posible. Este es la interpretación, instrumento adecuado del conocimiento histórico que nos permite transmigrar a otros hombres y otras épocas"(39). Con lo anterior, Dilthey va a tratar de definir a la hermenéutica como:

"...arte de comprender las manifestaciones de la vida fijadas por escrito"(40).

Por otra parte, Martin Heidegger va a enfocar a la hermenéutica con la fenomenología, como aquella forma de entendimiento (característica del hombre) que tiene como objetivo la interpretación del ser-en-el-mundo y su existencia, esto constituye una nueva dirección más interesada en lo ontológico que en lo metodológico. Sin embargo, su punto de vista se ve fortalecido al considerar que el lenguaje y en particular la poesía coincide con la filosofía al tratar de descubrir ambos -lenguaje y poesía- el significado del ser(41).

Vale decir que la influencia del pensamiento de Heidegger en la hermenéutica de Hans Gadamer no se hace esperar, pues va a retomar -en gran parte- la propuesta del primero en doble sentido, por un lado, la perfila sobre un camino ontológico e histórico y por el otro, esta el lenguaje que lo llega a considerar como la única expresión legítima del ser.

Así, Gadamer va a llegar a interesarse por esta tendencia filosófica como un interjuego que se caracteriza por la comprensión, la interpretación y el lenguaje; señalando que la primera ya no debe ser un conocimiento de la propia vida, ni un desplazamiento al interior del otro puesto que, el comprender (verstehen) encierra un proceso lingüístico.

Por su parte, la interpretación está en estrecha

relación con la comprensión, donde está última es resultado de poder interpretar, pero ante todo intermediando el texto y el diálogo.

"...la forma de realización de la comprensión es la interpretación..."(42).

En cuanto al lenguaje no puedo desligarlo de los dos "elementos" anteriores, ya que constituyen la "materia prima" de su discurso. Además, el lenguaje más que ser un amplio conjunto de signos y representaciones es toda una expresión humana de ser-en-el-mundo, donde la significación (que es la posibilidad de referirse a algo real e incluido en el texto o signo) aparece como una posibilidad ontológica.

Gadamer nos lleva de un lenguaje plasmado en el texto a un lenguaje conversacional en el cual, sostiene que la conversación es un proceso que busca llegar a un acuerdo, entendiendo lo que el "otro" dice, no poniéndose en su lugar, sino dejarle el derecho de opinar para entenderlo. Esto es realmente una transferencia recíproca o intercambio de pareceres, con la finalidad de descubrir que la conversación al igual que la interpretación están en una relación histórica que se desarrollan mediando el lenguaje(43).

Con lo anterior, es necesario remarcar que la hermenéutica no le da tanta importancia al texto en sí como objeto, sino a aquella relación que se manifiesta mediante el lenguaje que vive en el texto como círculo de expresiones.

Otro aporte que nos muestra Gadamer es el círculo de *verstehen*, que se entiende como una relación circular por medio de la cual transcurre la comprensión lingüística, que va del todo a la parte y vuelve al todo, puesto que primeramente debemos "construir" una frase antes de intentar la comprensión del significado de cada palabra, sin olvidar que se guarda un sentido de unidad(44).

Considero que esta regla hermenéutica se puede trasladar a ciertas interpretaciones dentro de las ciencias sociales principalmente en aquellas relaciones sociales donde el investigador debe descubrir la naturaleza lingüística de la

interacción humana, dentro de la actividad indagatoria que desarrolla al intentar un conocimiento inicial holístico de la comunidad, para utilizarlo como base en la interpretación de las partes que constituyen esa comunidad, donde cada vez que se presente una incongruencia entre el todo y las partes se manifestará una nueva reconceptualización de su mundo, esto también se puede trasladar a la interpretación de la cultura y la historia, como si estuviéramos hablando de una interpretación de textos, puesto que, existe "algo" que se "negocia" mediante el lenguaje escrito pero también en y con el diálogo.

Los puntos más sobresalientes de la hermenéutica de Gadamer se enumeran de la siguiente manera:

1. El lenguaje es el conjunto de señales conversacionales por medio del cual existimos como seres-en-el-mundo.
2. El diálogo es la forma que media toda interacción humana para alcanzar la comprensión o el entendimiento de nuestro mundo social.
3. Toda comprensión requiere de la interpretación para descifrar el carácter simbólico del lenguaje.
4. el lenguaje, su comprensión e interpretación constituyen una relación vital e histórica pues, nuestras condiciones de vida y nuestras experiencias sociales han sido preconstituidas y estructuradas por el lenguaje.

Es conveniente agregar que la hermenéutica de Gadamer se ha convertido en una forma de comprensión de las ciencias sociales, porque existe una posibilidad de entendimiento mediante las interpretaciones ontológico-históricas. Así, podemos observar que la hermenéutica es una disciplina que ha establecido una relación con otros campos de estudio del lenguaje como: la lingüística, la filosofía del lenguaje, la interpretación literaria etc., y sobre todo que encontramos una relación estrecha con las investigaciones hermenéuticas de Paul Ricoeur que se han dirigido hacia la valoración del lenguaje, los símbolos y el diálogo, así como el análisis lingüístico en su aspecto formal y dinámico.

1.6 LAS REPERCUSIONES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA O INTERPRETATIVA.

Las escuelas de pensamiento que hemos tratado en apartados anteriores de este primer capítulo, han tenido como objetivo servirnos de apoyo teórico-conceptual para los dos enfoques metodológicos que serán desarrollados posteriormente: la etnografía educativa y la investigación participativa.

Ante todo, la fenomenología social, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la hermenéutica son tradiciones o corrientes que hemos unificado bajo la noción comprensiva-interpretativa (*verstehen*) por que de una u otra forma en sus preocupaciones e investigaciones antepone el estudio del ser humano, sus prácticas significativas y las acciones sociales que manifiesta en su cotidianidad.

Además existe la interacción, la intersubjetividad, el lenguaje que son expresiones que se conjugan en las corrientes tratadas y que se han convertido en algo más que un conjunto de términos, puesto que se han reconsiderado como actos de los individuos, manifestados en un contexto eminentemente social (circunstancias que rodean al suceso) y lingüístico (circunstancias que rodean la palabra, la frase o el texto).

Esta posición comprensiva-interpretativa se ha enriquecido durante el transcurrir de este siglo con un número considerables de investigaciones en antropología y sociología, que le han hecho ubicarse como una perspectiva dentro del estudio sobre la realidad escolar. Sin embargo, es necesario cuestionarnos sobre lo siguiente: ¿cuáles son las posibilidades y limitantes de estas escuelas dentro de la investigación socioeducativa?

Primeramente en cuanto a sus posibilidades podemos decir que existen una serie de argumentos que nos pueden ayudar a conformar un marco referencial propio de estas escuelas. Así, encontramos que, en la fenomenología porque pretende captar en su análisis el mundo de vida del sujeto con sus valores y emociones, convirtiéndose con ello en el elemento central de conocimiento, esto nos puede llevar a reconocer que la subjetividad es un espacio al interior del individuo donde el

conocimiento de ésta, no se puede aislar del mundo continuo y vivencial. En el interaccionismo simbólico y la etnometodología, cuyos conceptos proponen alcanzar la complejidad que rodea al proceso de interacción en estrecha relación con las prácticas conversacionales de los individuos dentro de diversos contextos sociales; y con la hermenéutica porque tiene como propósito delimitar su objeto de estudio dentro del interjuego que se da entre lenguaje, comprensión e interpretación, donde las manifestaciones espontáneas de los individuos se convierten en expresiones que van del habla y la escritura hasta el conjunto de significados y valores que dirigen la vida humana dentro de un marco histórico y social.

Estas Escuelas nos presentan una avance reflexivo, al pasar de una posición eminentemente filosófica a otra claramente social, donde el objeto de estudio es descubrir cuáles son las relaciones sociales que establece el ser humano.

En segundo lugar, podemos extraer una serie de limitaciones que se le han señalado a estas escuelas comprensivo-interpretativas tomando comparativamente a otras teorías que han influido en la investigación educativa. Estas limitantes pueden presentarse como:

- Un olvido por aquellos factores psicosociales que determinan las prácticas significativas individuales y grupales, así como, las consecuencias histórico-sociales que esas experiencias y actos pueden ocasionar.
- Una desconfianza porque sus planteamientos comprensivo-interpretativos sólo se pueden reducir a las vivencias del ser en el mundo, a la intersubjetividad y a formas de comportamiento, olvidándose de que existen "antagonismos de clase", intereses y pugnas por el poder, conflictos religiosos, racismo etc., entre los actores sociales y sobre todo bajo un contexto histórico que determina esas interacciones expresadas en relaciones humanas.
- A partir de estas teorías parece que entre las reglas y las normas sociales sólo pueden existir como intermediarios el lenguaje y las prácticas significativas, pero, no cabe duda

de que hay otros factores como el ideológico, el económico, el político etc., presentes en las acciones humanas y que no pueden dejar al investigador ser imparcial.

- Existe una restricción a la actividad sociológica del mundo pequeño y privado; olvidándose de las propuestas de análisis macrosocial.
- Falta atención por desarrollar una teoría verificable sobre los fenómenos sociales, ya que las explicaciones de estos fenómenos sólo se han dirigido a considerarlos "fluidos" y "abiertos" a todo lo significativo o representativo de las interacciones sociales (B. Fisher y A. Strauss, 1988).

Por otra parte, esta perspectiva comprensivo e interpretativa ha presentado otra característica que requiere detenernos un poco; hablamos sobre la construcción de su objeto de estudio o conocimiento que se ha conformado como una postura epistemológica desarrollada por el sociólogo francés P. Bourdieu, el cual sostiene que:

"La vigilancia epistemológica se impone en el caso de las ciencias del hombre..."(45).

Con esto, nos introduce a una serie de cuestionamientos que se le pueden hacer a las investigaciones que se realizan dentro de las escuelas interpretativas ya desarrolladas, pues no es posible quedarse en una comprensión e interpretación de las acciones sociales, ya que se puede caer en una percepción ingenua de los hechos, por lo tanto, se propone ir más allá de la comprensión del sujeto y sus significados, del mundo de "sentido común". Lo que se debe pretender en todas las investigaciones de este tipo es construir un objeto de estudio vigilando o desechando las preconcepciones (intuiciones), pues:

"..la ciencia se construye construyendo su objeto..(46)"

Las "sociologías de la interpretación" -como podemos llamarlas- han tratado de dar un gran paso al trasladar la comprensión de las "esencias" a la interpretación de las

existencias y sus significados, pero los epistemólogos sostienen que se han olvidado por preguntarse qué es hacer ciencia, qué objetos hace o qué hacer con los objetos etc., sólo se han dedicado a describir lo que el ser humano realiza sin recurrir a una reflexión epistemológica que se aplique a las teorías o las ciencias que se están haciendo no a la ciencia hecha(47).

El mismo camino se ha presentado en las investigaciones realizadas desde una posición experimental en las ciencias sociales, puesto que, ha sostenido que para realizar una investigación sólo basta aplicar aquellos instrumentos de medición y guiarse bajo un método riguroso (método científico de la ciencia). Esto ha tendido hacia una independencia total de la construcción del objeto de estudio, pero también, hacia un desplazamiento de la reflexión epistemológica y la vigilancia (crítica) de las prenociones, cayendo en una imagen distorsionada de las ciencias exactas(48); lo mismo está sucediendo a las investigaciones que se realizan dentro del ámbito comprensivo-interpretativo al dirigirse a la descripción del objeto sin delimitarlo, en algunos casos primeramente con una definición provisional y luego, dentro de una teoría; ya que el objeto se reconceptualiza paulatinamente y en este caso, hablamos de relaciones sociales.

Desde este punto de vista, Bourdieu(49) considera que aquellas investigaciones que se realizan bajo la noción comprensiva-interpretativa, pueden caer en una sociología espontánea pues, está última, se caracteriza por la ilusión del saber inmediato al mostrar una negatividad en conformar un cuerpo de hipótesis fundamentadas en una teoría; pero también, porque el investigador social se pone a la par de los problemas y conceptos que vive el sujeto o actor social renunciando a la reflexión epistemológica.

Además, para las sociologías o escuelas interpretativas les "...es difícil establecer la separación entre la percepción y la ciencia..."(50) porque no han tomado en cuenta la importancia de reconocer una teoría del conocimiento social que se oponga a la prenociones que constituyen a la sociología espontánea, pues esta tendencia tiende a un conjunto de "representaciones" que en las investigaciones sociales difícilmente se pueden reconocer como hechos y en este caso, las mismas características vienen

a mostrarse en las filosofías de la acción(51).

Otro punto que el epistemólogo Bourdieu ha encontrado como una carencia de las escuelas de pensamiento que hemos desarrollado, es la ruptura epistemológica -retomada de Bachelard- donde las ciencias sociales deben de marcar una diferencia entre la interpretación superficial de los hechos sociales y la interpretación científica que requieren las explicación de las acciones y los movimientos sociales(52).

Si bien en las escuelas interpretativas existen limitaciones epistemológicas que ha señalado Bourdieu como las prenociones o preconstrucciones que las reducen a una sociología espontánea, no creemos que se igualen al "organon" de reglas lógicas de la tendencia positivista pues, existe en las primeras una preocupación por el estudio del lenguaje, así como, un deseo por descubrir las situaciones o acciones en que se presentan los diálogos, las conversaciones, etc., en la vida social y que en parte la etnografía educativa y la investigación participativa han tratado.

Con esto agregamos que el análisis del lenguaje es básico en la producción del conocimiento, ya que sólo podemos considerar a las experiencias humanas como experiencias significativas cuando media el lenguaje, donde el conocerlo implica lógicamente la habilidad de formular algunos enunciados sobre el mundo y lo intersubjetivo.

"El lenguaje, el mundo de los objetos y el mundo social (que no puede separarse del lenguaje) conforman juntos la realidad. Por tanto el conocimiento del lenguaje es conocimiento de la realidad y en especial de la realidad social"(53).

Así podemos ver que lo social no nada más se encierra en la interacción, las prácticas significativas, ni en el lenguaje, puesto que la historia de la humanidad va más allá de todo lo mencionado, es decir que, también existen aquellas estructuras y realidades donde los procesos sociales y educativos se gestan.

Finalmente, conviene aclarar que en los dos siguientes

capítulos desarrollaremos dos enfoques metodológicos la etnografía educativa y la investigación participativa que se fundamentan en las teorías que conforma la escuela comprensivo-interpretativa y que han influido en una área de la investigación educativa.

Desde nuestra perspectiva ambas metodologías las hemos ubicado bajo la noción comprensiva-interpretativa (verstehen). sin embargo, puede parecer que las escuelas de pensamiento (fenomenología, interaccionismo simbólico, etnometodología y hermenéutica) se inclinan más como teorías que fundamentan a la etnografía y menos a la investigación participativa; realmente no es tal, pues sostenemos que subsiste un apego a los puntos de vista interpretativos por un grupo de investigadores participativos que confirman lo dicho, entre ellos están: Anton de Schutter (1983) que cita en sus trabajos la propuesta comprensiva (verstehen) de W. Dilthey y también la fenomenología; Bud Hall (1989) que se refiere a los estudios de George Herbert Mead; Boris Yopo (1989) a la hermenéutica; Boris A. Luna (1989) a los aportes de Harold Garfinkel; Sergio Martinic y H. Sainz (1989) mencionan que en el marco referencial de la investigación participativa debe de estar la propuesta de Peter Berger y Thomas Luckmann; Cecilia Fierro y Lesvia Rosas (1989) agregan que los trabajos que han realizado se centran en la cotidianidad escolar y en sus formas de interacción social.

Los fundamentos teóricos de este enfoque participativo son extensos por lo que podemos agregar que otros investigadores encuentran referencias teóricas en los trabajos de Kurt Lewin, de Antonio Gramsci, de Paulo Freire y otros. Así, la convierte en una opción investigativa amplia y diversa.

Consideramos que en la medida en que continuen utilizándose estas metodologías y logren situarse bajo una reflexión teórica para precisar su objeto de estudio y construirlo a partir de un marco teórico, existirá la posibilidad de que reafirmen un lugar dentro de la investigación social y fundamentalmente si representan un aporte al conocimiento de los procesos educativos.

NOTAS DE PIE DE PAGINA CAPITULO UNO

- 1) Jean Francois Lyotard. La fenomenología, 61
- 2) Ibidem, 11
- 3) Ibidem, 44
- 4) Edmundo Husserl. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, 66
- 5) Ibidem, 166
- 6) Alfred Schütz. Fenomenología del mundo social, 19
- 7) Maurice Natanson. Introducción a: Alfred Schütz. El problema de la realidad social, 2
- 8) Este término Husserl lo designa como actitud natural, para hacer referencia al mundo intersubjetivo humano.
- 9) Alfred Schütz. "Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales", en: J. M. Mardones y N. Ursua. Op. cit., 173
- 10) Alfred Schütz. El problema de la..., 79
- 11) Ibidem, 136
- 12) Ibidem, 80
- 13) Maurice Natanson. Op. Cit., 24
- 14) Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza, 146
- 15) Jeffrey Alexander. Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. 26
- 16) Hans Joas. "Interaccionismo simbólico" en: Anthony Giddens y Jonathan Turner. La teoría social, hoy, 116.
- 17) George H. Mead. "Mind, Self and Society". TOMADO DE: José Rodríguez Ibáñez. La perspectiva sociológica, 205.
- 18) Hans Joas. Op. Cit., 122-123

- 19) Abraham Nosnick. "Las personas de James y Mead", 81.
- 20) Hans Joas. Op. Cit. 114-115
- 21) Howard Schwartz y J. Jacobs. Sociología cualitativa, 47.
- 22) John Heritage. "Etnometodología" en: Anthony Giddens y J. Turner. Op. Cit., 293
- 23) Carlo Donolo. "T. Parsons" en: La cultura del 900, 46.
- 24) Eduard A. Tiryakian. "Fenomenología existencial y tradición sociológica", 390.
- 25) Jeffrey C. Alexander. Las teorías sociológicas ..., 211
- 26) Alfred Schutz. El problema de la, 74
- 27) Harold Garfinkel. "the perception of the other: A study in social order", TOMADO DE: John Heritage.Op.Cit., 300.
- 28) Kurt Wolff. "Fenomenología y sociología", 611-612.
- 29) Mauro Wolf. Sociologías de la vida cotidiana, 109-110.
- 30) Ibidem, 121-122
- 31) H. Garfinkel. "Comonsense knowledge of social structures, TOMADO DE: John Heritage. Op. Cit., 305
- 32) Ibidem, 310
- 33) Mauro Wolf. Op. Cit., 154
- 34) Anthony Giddens. Las nuevas reglas del método sociológico. 37
- 35) Ibidem, 38-39
- 36) Mauro Wolf. Op. Cit., 160-161.
- 37) Randall Collins. Tres tradiciones sociológicas. 214-215.
- 38) Anthony Giddens. Las nuevas reglas... 40-44.
- 39) W. Dilthey. Teorías de las concepciones del mundo, 106

- 40) W. Dilthey. "Die entstehung der hermeneutik". TOMADO DE: Manuel Mancoiras y Julio Trebolle. La hermenéutica contemporánea, 44
- 41) Nicolás Abbagnano. Historia de la filosofía, 746
- 42) Hans G. Gadamer. "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica", en: Mardones y Ursúa. Op. Cit., 185
- 43) Ibidem, 183-185
- 44) Hans G. Gadamer. "El círculo de verstehen", en: Mardones y Ursúa, Op. Cit., 71
- 45) Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. El oficio de sociólogo, 27
- 46) Ibidem, 52
- 47) Ibidem, 20
- 48) Ibidem, 22-23
- 49) Ibidem, 59
- 50) Ibidem, 27
- 51) Ibidem, 32-37
- 52) Ibidem, 40-41
- 53) Joachim Israel. "Materialismo versus idealismo: problemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos", 384

2. LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA.

En este capítulo se trata de presentar una descripción amplia de lo que se conoce actualmente como la etnografía educativa. Se parte principalmente de sus orígenes antropológicos, culturales y sociales, por lo cual es necesario hablar de tres investigadores que han sido considerados los fundadores de la teoría de la interpretación en antropología: Franz Boas, Bronislaw Malinowski y Eduard Evans-Pritchard. Después nuestro trabajo se dirige hacia lo que es la etnografía en educación, señalando su relación con otras ciencias y sus inicios en la cultura anglosajona en la década de los 60s y 70s. Posteriormente se detalla su metodología para mencionar algunos de los trabajos y perspectivas etnográficas que han contribuido al análisis de la problemática educativa.

La investigación de tipo etnográfico se ha desarrollado al interior de la tradición antropológica en donde un investigador se une a una tribu, grupo étnico o social por un cierto tiempo con la finalidad de observar y describir las formas de vida culturales y sociales. Dentro de esta posibilidad el investigador participa en la vida cotidiana del grupo, pero de ninguna forma debe intervenir en el curso de los hechos, ya que todo etnógrafo desempeña el papel de observador participante, enfatizando con ello la necesidad de representar lo subjetivo de los acontecimientos y específicamente las acciones significativas de los seres humanos.

Además la etnografía es un enfoque metodológico comprensivo-interpretativo ya que sus descubrimientos dependen del significado que se halla en los datos recolectados a través de técnicas e interacciones participativas y de la reconstrucción de un conocimiento comprensivo que depende de la subjetividad y de un proceso inductivo. Esto da una nueva dimensión a la investigación etnográfica, al aceptar que el escenario de la acción social se sostiene sobre las vivencias cotidianas de los seres humanos. De esta manera su utilidad e importancia se ha extendido a otras ciencias para comprender los aspectos particulares que involucran lo social, cultural y educativo.

2.1 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION ETNOGRAFICA.

La antropología en su forma actual o como la conocemos hoy, es producto del siglo XIX, pero al igual que otras áreas del conocimiento también, tiene sus raíces en las culturas antiguas del Mediterráneo. En la antigüedad, indagadores del hombre y su historia -como el griego Herodoto-, van desarrollando un modelo de descripción etnográfica que emplean para enmarcar sus escritos; esos trabajos fueron incluyendo elementos geográficos, hechos, observaciones religiosas y costumbres sociales; así como, un estudio sobre la evolución de la cultura. J. Greenberg nos dice al respecto que:

"La observación etnográfica de las diferencias culturales planteó el problema de si las costumbres humanas eran naturales o convencionales y de si existía un orden legal y moral de validez universal, problema filosófico típicamente antropológico...formularon teorías en lo tocante a la evolución de la cultura humana, por ejemplo... el famoso poema de Lucrecio De rerum natura...(1).

Posteriormente en el Renacimiento la idea de reconstruir el mundo greco-romano por medio de los documentos originales va logrando que se amplíe la visión antropológica de las diversas culturas; rompiendo con la herencia del pensamiento medieval. Además los descubrimientos geográficos llevan a exploradores, conquistadores, colonizadores y misioneros a iniciar grandes recopilaciones descriptivas que van desde el siglo XVI hasta el siglo XIX y XX; principalmente al entrar en contacto con otras civilizaciones extrañas y antiguas de otros continentes, fuera del etnocentrismo europeo. Aunque este tipo de descripciones (eclesiásticas, colonialistas, etc.) llegan a ser poco impresionantes, no dejan de constituir una parte fundamental de la ciencia antropológica y también del conocimiento de las sociedades humanas.

Así podemos ver que la antropología como la consideramos actualmente es originaria del siglo XIX, ya que existen una serie de acontecimientos que rodean a esta disciplina y que es necesario mencionar. Por una parte, surgen varias fundaciones de sociedades antropológicas en Inglaterra, Francia y Alemania, siendo particularmente en este último

país, donde aparece la palabra kultur, convirtiéndose en un término teórico y con un sentido que sigue vigente hasta hoy.

Por otra parte y en este mismo siglo se forma un grupo de antropólogos que van a caracterizar a esta disciplina del conocimiento humano. Entre los cuales podemos mencionar a: B. Tylor que introduce el concepto del Kultur a la lengua inglesa en 1871; L. H. Morgan; Adolf Bastian; Richard Andree; G. Elliot Smith y la escuela austro-germana kultur historische schule de Fritz Graebner y E. Foy; estos últimos publican sus hallazgos en el periódico austriaco Antropos bajo la dirección de W. Schmidt; convirtiéndose en una de las escuelas directrices del pensamiento antropológico europeo y que sin embargo, no consigue nunca una aceptación dentro de los círculos antropológicos de la sociedad inglesa(2).

Podemos ver que mientras que en Europa va existiendo una preocupación por el aspecto teórico de la antropología, en Norteamérica comienza a darse mayor importancia a sus métodos y a la investigación de campo, pues Lewis H. Morgan y Franz Boas, ya se encontraban estudiando aspectos culturales de los pueblos aborígenes de esta parte del mundo.

La distancia entre los continentes conyuvía a que se presenten algunas divergencias entre los antropólogos, sin embargo la mayoría llega a ponerse de acuerdo en que la descripción de las culturas es la tarea principal de la ciencia antropológica.

Es decir que con esta expresión se hace necesario describir todo: lenguaje, sistemas de parentesco, ritos, creencias, estructuras económicas y políticas, la crianza de los niños, las etapas de la vida, así como, las artes, destrezas y tecnologías; en conjunto esto lleva a considerarse como el origen del holismo de la antropología cultural(3).

Si bien en la práctica, la investigación antropológica va mostrando mayor interés por todo tipo de sociedades y culturas no deja de dirigir principalmente su atención hacia los pueblos antiguos o ágrafos. Es aquí, donde la etnografía o descripción se convierte en la base de sus estudios y que mediante la observación, la participación, la entrevista y el

uso del lenguaje nativo llega a dar mayor importancia a los aspectos cualitativos. Esto lleva a considerar que el trabajo del etnógrafo no solo se constituye por un objeto de estudio sino que existe todo un procedimiento sistemático y complejo donde se retoman los datos primarios de su observación para tratar de construir una imagen global y coherente de los pueblos y sus instituciones(4).

La antropología socio-cultural llega a su máxima cúspide en las tres primeras décadas de este siglo, al dirigir sus estudios hacia el funcionamiento interno de diversas culturas antiguas, y al constituirse en la guía de otras investigaciones orientadas hacia la organización de las sociedades humanas pobladas e industrializadas. El auge de esta ciencia se da porque comienzan a sobresalir las indagaciones antropológicas de varios estudiosos como Franz Boas (1858-1942); Bronislaw Malinowski (1884-1942); Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955); Eduard Evans-Pritchard (1902-1983) y posteriormente otros seguidores.

Al extender sus áreas de investigación en varias direcciones esta disciplina fue ampliando todavía más su campo antropológico. Por lo cual podemos ver que una primera orientación se interesa por la relación existente entre personalidad y cultura en donde antropólogos como Margaret Mead, Ruth Benedict y E. Sapir introducen elementos de la lingüística, la psicología, la sociología y el psicoanálisis para contribuir a nuevos estudios sobre el conocimiento humano.

"...los antropólogos han hecho grandes contribuciones a la psicología social. Los nombres de Kardiner, de Margaret Mead, de Ruth Benedict, y otros son importantes tanto en antropología como en psicología social, habiendo originado una tendencia denominada Escuela de la cultura y la Personalidad ... se intenta en este caso unir a Freud con la antropología(5).

Otra segunda dirección surge entre los años de la primera y segunda guerra mundial, en donde se destacan los estudios antropológicos de integración socio-cultural, tanto en áreas pobladas por grupos de aculturación occidental como en comunidades locales de las ciudades y de las grandes urbes industrializadas de América. También existe otra

tendencia antropológica que junto con otras ciencias sociales realiza estudios de ecología cultural, donde se trata de examinar la interrelación existente entre el hombre y su situación ambiental(6).

Mientras la antropología se dedica a trabajar dentro de estas tendencias, la sociología de la Universidad de Chicago ya había comenzado a manejar desde la década de los 20s algo parecido a la etnografía, tomando como base las experiencias adquiridas en algunos lugares de los Estados Unidos. R. Park, E. Hughes y L. Wirth de la escuela de Chicago son los que acuden a investigaciones de campo para evidenciar la vida de las comunidades que circunscriben las áreas urbanas. Aunque hablaban de sociedad y socialización y no de cultura y aculturación, su enfoque coincide con las estrategias utilizadas por los antropólogos culturales.

Posteriormente otros investigadores sociales W. F. Whyte (1955) y H. Gans (1962), estudian a los grupos étnicos que viven dentro de las ciudades y tratan de reunir en un solo enfoque a la antropología y a la sociología, al aplicar técnicas propias de los antropólogos principalmente la observación participante(7).

En realidad podemos decir que estos casos fueron aislados, pues continuaron existiendo ciertas diferencias entre las dos ciencias, por un lado, la sociología empieza a poner mayor énfasis en los aspectos técnicos de la investigación, como es el muestreo y los análisis estadísticos. Por su parte la antropología sigue subrayando las características interpersonales como acceso al terreno investigativo y a la localización y selección de los informantes.

Además, la etnografía ha seguido constituyendo una de las metodologías tradicionales de la teoría antropológica, porque es un enfoque que tiene por objeto el estudio, la descripción y la interpretación de los pueblos, reconstruyendo tanto a los grupos intactos como sus creencias prácticas, instrumentos, comportamientos y conocimientos populares; por lo cual se vale de diversas técnicas y de una recolección de datos con la finalidad de llegar a una interpretación que toma en cuenta las interacciones que se dan entre los miembros de un comunidad, es decir que se

cuestiona los porqués y para qué de esas acciones.

Entonces vemos que el trabajo de campo es el elemento principal de la antropología y siendo la etnografía su método principal se hace necesario hablar de los antropólogos que se convirtieron en los generadores de este tipo de material, ya que han tenido como finalidad comprender las culturas y sus sociedades. Estos estudios que se van realizando con base a la observación participante les lleva a considerar que el propósito de la antropología es el estudio reflexivo de la relaciones con otras culturas, donde las significaciones de las acciones humanas se convierten en fundamentos teóricos de esta área del conocimiento.

Si bien nunca se llega a hablar de una teoría de la interpretación en la antropología, sí se debe aceptar que ha estado latente en los trabajos de tres antropológicos: Boas, Malinowski y Evans-Pritchard que se sitúan dentro de una posición comprensiva, al recurrir mucho antes que otros teóricos sociales; a la cultura, el lenguaje y la subjetividad del mundo de vida social.

2.1.1 FRANZ BOAS (1858-1942)

Este antropólogo es considerado -dentro de su área- como uno de los primeros estudiosos que pudo conformar un equipo de investigación para trabajar y analizar in situ. Franz Boas es la principal figura en la conformación de la antropología norteamericana, ya que realiza uno de los trabajos iniciales de campo entre los esquimales, introduciendo la tradición de la observación participante como elemento esencial, así como otros métodos que van singularizando esta ciencia humana de otras disciplinas que se encargan del conocimiento histórico, social y cultural, es decir que se hace referencia a la arqueología, la lingüística, la antropología física etc.

Boas se contrapuso a la concepción eurocéntrica por llegarse a considerar como la civilización única y más importante del desarrollo humano. También consigue rechazar la visión evolucionista del siglo XIX que ve en las sociedades nativas las representaciones vivientes de los albores de la humanidad. Este investigador sostiene que la sociedad humana se caracteriza por una pluralidad de culturas

o tradiciones diferentes donde el medio cultural contribuye a una percepción humana significativa. En relación a esto, Robert Ulin dice:

"Si bien este antropólogo de origen alemán fue alumno de A. Bastian ... no llega a aceptarle, ... pues a partir del estudio que hace a los esquimales sostiene que ... el medio cultural del sujeto humano contribuye en forma significativa a la conformación de la percepción humana..."(8).

Por una parte este estudioso de las culturas insiste dentro de sus trabajos en la utilidad de conocer las lenguas nativas de los investigados, como también en la necesidad de manejar una serie de técnicas etnográficas para recolectar documentos verdaderos o auténticos con la finalidad de coleccionar tanto las tradiciones orales como los mitos de los pueblos. Por otra parte, afirma que toda etnografía es y debe ser siempre histórica por la descripción que se realiza de un gran número de datos culturales que sirven para fundamentar las interpretaciones que se hacen de todo un contexto cultural.

Las aportaciones que hace Franz Boas a la etnografía, las podemos resumir de la siguiente manera:

- a) Reconoce la importancia de la observación participante como elemento indispensable de toda investigación etnográfica.
- b) Establece que la etnografía tiene como objeto la recolección inductiva de los datos y su interpretación según el escenario cultural.
- c) Afirma que para comprender los fenómenos culturales es necesario entender el proceso histórico, por lo que la etnografía es histórica.
- d) Introduce el estudio del lenguaje para comprender a las sociedades humanas(9).

2.1.2 BRONISLAW MALINOWSKI (1884-1942)

Es el personaje más conocido dentro de la antropología y

aunque haya sido contemporáneo de Franz Boas, este último no logra la magnitud internacional del antropólogo polaco. Así, él sobresale por sus indagaciones etnográficas realizadas con los habitantes de las Islas Trobriand llegando a afirmar, que la meta final de toda etnografía es tratar de lograr el punto de vista del nativo, su relación vivencial y comprender su visión del mundo que le rodea. Con la publicación de Los Argonautas del Pacífico Occidental en 1922, el trabajo de campo etnográfico cuenta con una de las primeras descripciones sistemáticas y técnicas que se centran en las relaciones que el investigador mantiene con los nativos investigados.

El clima intelectual en que se forma Malinowski como antropólogo se encuentra caracterizado por teorías de la época como: el evolucionismo, el difusionismo antropológico, la psicología de William James, la sociología durkheimiana, el psicoanálisis y la propuesta comprensivo-interpretativa del alemán W. Dilthey.

Observamos que el ambiente teórico e investigativo vivido por Europa es amplio y diverso por lo que, Malinowski va sintiéndose influenciado por esos modelos para conformar su metodología que será plasmada posteriormente en la introducción a su obra de Los Argonautas. Además en la primera década de este siglo la disciplina antropológica se va a caracterizar por cuatro momentos históricos que según Michel Panoff(10) permiten aquilatar el grado de desarrollo alcanzado por esta ciencia social para cuando Malinowski llega a Londres. Se resumen de la siguiente manera:

- 1) Hay evidentemente un gran interés entre antropólogos, historiadores, filósofos y sociólogos por recopilar todos los datos que llevan una relación con los pueblos primitivos.
- 2) Tres universidades de Inglaterra instituyen la enseñanza de la etnología o antropología con la finalidad de estudiar los pueblos antiguos, ellas son: Oxford 1884; Cambridge 1900 y Londres 1908. En esta última, se crea la primera cátedra con el nombre de Antropología Social.
- 3) Se impone en Gran Bretaña el criterio de que los investigadores y científicos sociales deben de realizar

sus propias observaciones por sí mismos y sobre el terreno o in situ para crear sus trabajos con la finalidad de no depender tanto de los datos y observaciones ocasionales de viajeros y misioneros. Este criterio ya lo habían tomado en cuenta L. H. Morgan y F. Boas al iniciar sus trabajos investigativos en Norteamérica.

- 4) La existencia de trabajos etnográficos de Rivers, Radcliffe-Brown, Seligman y los escritos de Frazer, dan una visión amplia y total a Malinowski sobre una tradición enraizada en el ambiente inglés, encontrándose muchas veces en contraposición a otros países europeos.

Podemos resaltar que Malinowski no es el primero en investigar in situ o en el mismo terreno las sociedades antiguas, pero sí sostenemos que introduce un tipo de metodología que ya no se realiza en esa época con cierta sistematización o rigor. También, existe la posibilidad de que él desconociera las técnicas y procedimientos de otros etnógrafos que no publican y manejan otras técnicas diferentes a las del "solitario" polaco.

Así, el método etnográfico que sostiene este investigador posee los siguientes principios: a) el estudioso de las culturas primitivas debe en primer lugar poseer objetivos reales científicos y conocer los valores y criterios de la etnografía moderna; b) el investigador debe vivir principalmente entre los nativos; c) el investigador tiene que aplicar ciertos métodos especiales para reunir, manejar y determinar los datos(11).

Aparte de los puntos anteriores, la metodología de Malinowski señala otros aspectos de importancia. En primer lugar afirma que las fuentes etnográficas son de indudable valor ya que, por un lado, nos dan elementos que son resultado de observaciones, manifestaciones e interpretaciones de los nativos; en segundo lugar, existen seguimientos que el investigador basa en su percepción y su "sentido común"; en tercer lugar indica que el investigador no debe de ir al campo de investigación con la idea de verificar hipótesis(12).

Este antropólogo polaco fue duramente criticado en sus estudios por oponerse a otros antropólogos, al sostener que

una cosa son los puntos de vista subjetivos del observador y otra cosa son los hechos objetivos; pues lo primero que requieren el investigador es vivir en el terreno del trabajo de campo donde se recolectan los datos bajo la observación participante; posteriormente vienen las formulaciones teóricas que se constituyen en el gabinete de estudio, proporcionando un orden en los cuestionamientos y problemas que pueden servir al trabajo de campo o en otros estudios. Es de allí, que sostenga la existencia de una subordinación de la teoría al método y no al contrario, por lo que llega a considerar que la antropología es una ciencia inductiva(13).

A Malinowski se le considera un autor participante por la realización de sus estudios etnográficos pero vale decir, que no se le debe tener por el inventor de la observación participante, ya que esta técnica es utilizada junto con el cuestionario y la encuesta desde el siglo XVIII, por los reformadores sociales europeos. Sin embargo, la importancia de la observación participante en las investigaciones de Malinowski, hace destacarla como una técnica fundamental de toda indagación interactiva.

2.1.3 EDUARD EVANS-PRITCHARD (1902-1973)

Es uno de los antropólogos que intenta ampliar los aspectos etnográficos más importantes de su maestro B. Malinowski. Recalca que la etnografía es como una ciencia, capaz de captar la imagen de la vida del nativo y que al ser parte constitutiva de la antropología social es también "...una especie de historiografía y por lo tanto en el fondo, una especie de filosofía (ya que)... estudia las sociedades como sistemas morales (sociales) y no como sistemas naturales... busca modelos y no leyes científicas e interpreta en vez de explicar"(14).

Para Evans Pritchard la antropología no debe dedicarse a crear hipótesis que se verifiquen en el trabajo de campo, sino que deben de seguir la metodología histórica interponiendo lo que Dilthey llama la comprensión o interpretación, pues afirma que para entender un texto el investigador debe de reconstruir el lugar y el período histórico en que se ha originado, llevándole a encontrar el significado de la vida histórica en sus diversos aspectos sociales, culturales y artísticos, en una palabra, hace

referencia a lo que se denomina hermenéutica.

Este antropólogo inglés sostiene que toda interpretación debe basarse en la experiencia personal; además, llega a considerar que una disciplina antropológica puede superponer un conjunto de interpretaciones sobre el mundo de hechos sociales y etnográficos, entrelazándolos bajo un diálogo activo con la historia personal y subjetiva de los individuos(15).

Los puntos de vista de Evans-Pritchard amplían la obra etnográfica de Malinowski al centrar su trabajo en una metodología interpretativa; reafirmando con ello, que la antropología socio-cultural tiene como objetivo al ser humano, sus interacciones, su vida cotidiana, sus intenciones así como, sus comportamientos.

Podemos ver que estos tres antropólogos han contribuido en la construcción de la antropología como una de las ciencias que estudian al hombre bajo una metodología propia e interpretativa que se conoce como campo etnográfico.

Ahora bien, si sostenemos que la antropología y el campo etnográfico son parte de la teoría de la interpretación y que está última mantiene una relación estrecha con la historia, la sociedad y su desarrollo, entonces, no se descarta que el etnógrafo se parezca en algunos puntos al historiador por tomar en cuenta los hechos humanos, impregnarse de ellos, presentarlos y sobre todo mantener un punto de vista propio e interpretativo. Esto nos lleva a dilucidar que la etnografía ha llegado a constituirse en un enfoque metodológico que se ha apropiado de los hechos sociales para interpretarlos, analizarlos y presentarlos como trabajo único en cada investigación.

Así, Franz Boas, Bronislaw Malinowski y Eduard Evans Pritchard son reconocidos como investigadores clásicos de la indagación antropológica y especialmente de la etnografía, por que han tratado de integrar aquellos saberes que tienen que ver con la sociedad, sus comunidades y su cultura. En ellos se observa el descubrimiento de los elementos (las relaciones) que conforman y resaltan conjuntamente el hecho social en un análisis situacional.

2.2. LA ETNOGRAFIA EN EDUCACION

La investigación etnográfica en educación se inicia en la década de los 60s en los países de habla inglesa como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. Su aplicación se ha multiplicado en diversas áreas de la investigación y del conocimiento, así como su utilización junto con otros métodos y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que se han estado trabajado en proyectos macro y microsociales de la educación.

La etnografía educativa no es igual que la etnografía antropológica, aunque de ella se derive, pues se ha dirigido hacia otras perspectivas que nos proporcionan reconstrucciones teóricas interpretativas de actividades e interacciones históricas, culturales, sociales, políticas y psicológicas en donde los participantes se involucran desde un punto de vista educativo.

El objetivo de la etnografía en educación es centrarse en describir lo que sucede en el ámbito escolarizado de nuestra vida cotidiana, basándose en los aportes que nos proporcionan los datos significativos. Por lo general lo descrito se ha ubicado dentro de esa área "ecológica o natural" llamada salón de clases, donde lo etnográfico no sólo se queda en la descripción sino que se interpretan y analizan los datos para intentar aclarar los fenómenos que se dan en el mundo vivencial educativo.

Es decir, que los etnógrafos educativos analizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje junto con las interacciones que se presentan en las relaciones de maestro y alumnos; padres de familia y escuela; entre escuela y comunidad y a su vez, entre comunidad y el contexto social más amplio, siendo su finalidad resaltar las prácticas significativas (conversaciones, diálogos, interacciones) que adoptan los sujetos dentro de la educación, la historia y sus culturas.

Por una parte esto nos lleva a concebirla desde un concepto más extenso, porque la etnografía ya no se orienta solamente hacia un fenómeno como dimensión individual, sino que la etnografía educativa ya incluye en sí a la etnología,

en el sentido de que retoma un análisis comparativo de distintos fenómenos. E. Rockwell sostiene que la etnografía es "...toda una existencia de estudios de diferentes procesos y fenómenos sociales..."(16).

Por otra parte, consideramos que la educación se caracteriza por su actividad humana, práctica y creativa a diferencia de otros campos del conocimiento que son más teóricos y menos humanos; con esto queremos decir que el conocimiento que enmarca a las ciencias humanas y sociales forma parte de la urdimbre de la vida y que por lo tanto, la investigación que envuelve a estas ciencias es imposible de desligarla del proceso de la vida diaria, de la interacción comunicativa y del lenguaje común y significativo(17).

Así, ¿es la etnografía una disciplina o es una área de investigación definida? ¿qué disciplinas se han integrado a la etnografía?. Primeramente podemos adelantar que la etnografía en educación todavía no es una disciplina independiente, pero sí se está constituyendo como un campo de investigación definido, porque ya representa un enfoque metodológico particular que está estructurado por una interdisciplinariedad que se ha conformado a partir de la práctica que realizan un conjunto de etnógrafos de distintas tradiciones en donde la antropología, la sociología y en parte la psicología han aportado diversos estudios para integrar y determinar la orientación del campo etnográfico educativo. Es por ello que se hace necesario retomar brevemente disciplinas que se han relacionado con la educación y que han fortalecido a la etnografía, tal es el caso de la antropología educativa, la sociología de la educación, la evaluación iluminativa y la antropología o etnografía posmoderna.

2.2.1 LA ANTROPOLOGIA EDUCATIVA.

Los primeros pasos de la antropología educativa, se desarrollan dentro de la antropología cultural, al estudiar y analizar las actividades, las prácticas y creencias que los niños y adolescentes realizan en diversos grupos o comunidades de las sociedades humanas. Todo esto mediante el interés y el trabajo etnográfico, ya que describe los mecanismos de transmisión cultural, las relaciones de los niños en el ambiente familiar, los modelos de aprendizaje, la adquisición de roles, status y las formas en que se

desenvuelven esas conceptualizaciones desde la infancia hasta la adultez.

En la antropología educativa han existido dos ramas de investigación. En una de ellas es la fenomenológica donde está la mayoría de los antropólogos que se han dedicado al estudio de la educación y que han trabajado con la etnografía como el único elemento que les ha servido para tratar de describir la cultura y sus aspectos. Estos investigadores se han mantenido independientes de una definición de cultura, porque no se han puesto de acuerdo en una sola determinación del término, pero sí, han contado con una base teórica en la descripción de su trabajo. Estos estudiosos de la tradición fenomenológica sostienen que los hechos etnográficos han mostrado como es el escenario cultural y social en que se desenvuelven las comunidades, las escuelas, los salones de clases y sus áreas administrativas(18).

Otra rama de antropólogos educativos se han encaminado hacia lo que Geertz entiende por cultura; es decir una ciencia interpretativa en donde "... la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano... se trata de una meta a la que se ajusta bien el concepto semiótico de cultura. Entendida como sistema de interacción de signos interpretables... la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa."(19).

Este investigador indica que al haber una interacción entre la cultura y los significados -la gente lo atribuye a los hechos-, se va definiendo la orientación que debe de realizar la actividad antropológica, pues el trabajo que realmente desarrolla la etnografía es una descripción densa. Así el etnógrafo que se enfrenta al análisis de la sociedad y sus procesos culturales, sociales y educativos tiene que dilucidar entre una serie de interpretaciones vivenciales y de opiniones de sentido común de la vida diaria con la finalidad de encontrar lo significativo.

Dentro de esta rama podemos ubicar a Franz Boas ya que probablemente es el primer antropólogo que escribe sobre antropología y educación desde un punto de vista interpretativo. Pues, en 1898 llega a proponer que los investigadores de esta disciplina social deben estudiar y

comprender cómo los miembros que integran las comunidades entienden ampliamente su cultura, abarcando diversos aspectos de su quehacer cotidiano.

En ese año también se inicia con Nina Vanderwalker una gama de trabajos de aplicación y comparación de lo que sucede en las comunidades de su sociedad norteamericana. Enlaza por primera vez la antropología a la educación y utiliza como elemento primordial la descripción etnográfica para analizar y llegar a señalar que la cultura guarda una relación estrecha con la educación. Unos años después otros antropólogos como E. Hewett y M. Montessori también se interesan por indicar los aportes que la antropología puede dar a la educación.

"... Vanderwalker (1898), Hewett (1904) y Montessori (1913) habían destacado el contexto cultural de los procesos educativos y defendido que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativa, así como en la formación del profesorado"(20).

Realmente María Montessori no es antropóloga, pero a principios de este siglo realiza sus investigaciones desde este punto de vista con niños de los barrios pobres de Roma. Llega a sostener que el ser humano no solamente aprende por medio del lenguaje, la percepción y el cerebro, sino que es mediante todos esos procesos intelectuales, así como la interacción humana y el medio ambiente los que contribuyen al aprendizaje. Al basar sus trabajos en la etnografía va insistiendo en que debe de mirarse lo general en lo particular, llegando a detallar que es dentro de estos tipos de estudios donde los trabajadores de la educación pueden comprender el contexto cultural(21).

A partir de las dos décadas que siguieron a los años 30s, muchos antropólogos describen sus investigaciones con una relación muy estrecha entre esta disciplina y los sistemas educativos tradicionales, principalmente en lugares considerados no occidentales o comunidades primitivas, por ejemplo las investigaciones de Meyer Portes que realiza en Tahilandia (1938), señalan que existen aspectos sociales y psicológicos importantes que guardan una relación entre la transmisión cultural y educación(22).

Posteriormente este tipo de indagaciones dejan de ser los únicos trabajos que tratan la relación entre antropología y educación, pues surgen antropólogos que desean estudiar lo "interno" de las escuelas tanto en sociedades tradicionales como en sus propias sociedades industrializadas. Así llevan a cabo investigaciones que destacan los procesos educativos dentro de varios contextos culturales, aceptando con ello que la antropología juega un papel central como ciencia social que estudia a los seres humanos, convirtiéndose la etnografía en una de las bases fundamentales de estos estudios.

Para la década de los 50s y principalmente en Estados Unidos se comienzan a consolidar los trabajos de campo junto con las interpretaciones comparativas sobre la estructura social, la cultura y ciertos "rituales" que se presentan en las aulas escolares. Además se toma en cuenta el contexto cultural de los participantes para realizar el análisis de esta clase de trabajos con la finalidad de aplicar diseños antropológicos en el estudio de los fenómenos educativos, es con esto que se confirma lo señalado por Vanderwalker, Hewett y Montessori.

La importancia de estos trabajos cualitativos se extiende a otros países donde la aplicación etnográfica se manifiesta en estudios escolares en Francia y en Israel, llegando a recalcar la interrelación que existe entre la enseñanza institucionalizada, las creencias y las formas perceptuales y conceptuales. Además la predominancia de las estructuras políticas, económicas y sociales(23).

Durante esos años y en los subsiguientes, sobresale el trabajo antropológico educativo que desarrolla Margaret Mead, por interesarse en el papel que juega la escuela como organización social dentro de las comunidades y en la sociedad donde el maestro se ubica según el contexto social y cultural. Además llega a afirmar que los profesores necesitan estudiar los contextos cambiantes de la socialización de los estudiantes y de la crianza de los niños, todo esto se debe realizar por medio de observaciones participantes y experiencias directas(24).

A partir de esta tradición de interpretar y valorar las estructuras socio-culturales y las funciones de la educación, va adquiriendo un gran auge la etnografía educativa en los años 60s y 70s, desarrollándose según Goetz y Lecompte en los

siguientes puntos:

- a) Algunos continuaron con los lineamientos de la antropología desarrollada por Margaret Mead, sobre todo al investigar la crianza de los niños y la enculturación en las sociedades tradicionales. Por otra parte los etnógrafos se fueron introduciendo a las escuelas y llegan a describir tanto las coincidencias como las diversidades y conflictos que se pueden dar entre la educación formal de las escuelas y la informal de los familiares, parientes, grupos de la comunidad u otros organismos institucionales;
- b) Otros etnógrafos y antropólogos se dedican al estudio de los cambios culturales, las circunstancias modernizantes, valores e ideologías que se presentan entre la enseñanza institucional y la comunidad;
- c) Se experimenta un gran impulso por los estudios etnográficos en educación dentro de las sociedades industrializadas (Jules Henry) con la finalidad de conocer a las comunidades étnicas de los emigrantes y negros de Estados Unidos (Ogbu; George y Louise Spindler; Wax y Dumont; y Hedricks); también se hacen estudios en las comunidades minoritarias de Canadá (King; Lewis); así como en la aculturación de indígenas chiapanecos de México (Modiano) y el trabajo campirano de Schimara sobre algunas comunidades japonesas (25).

Después de la década de los 70s, la antropología educativa amplía su campo metodológico, ya que el enfoque etnográfico junto con otros métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas se fueron aplicando con mayor frecuencia en esta área que en años anteriores. Así llegan a estudiarse los sistemas simbólicos mediante los cuales se trasmite y se sostiene la cultura, también el lenguaje, los grupos religiosos, las integraciones étnicas, la estratificación social su diferencia y sus conflictos. Por el lado educativo se interesa por las pautas de interacción y participación en los escenarios escolares y comunitarios. En general se puede decir que toda esta variedad de estudios contribuyen en cierta medida al análisis crítico sobre la enseñanza y las políticas educativas.

Podemos agregar que la antropología educativa se ha ido desarrollando en un campo de acción que pasa de

investigaciones en comunidades primitivas o antiguas a indagaciones realizadas en los recintos escolares de las pequeñas comunidades y las grandes ciudades donde la escuela y el salón de clases toman un lugar muy particular.

Por una parte esto va a contribuir a que la etnografía que se venía practicando dentro de la antropología tome interés por otros estudiosos de la educación como pedagogos, sociólogos, psicólogos, maestros, orientadores etc., dando margen a que todos ellos vieran desde un enfoque cualitativo a la escuela. Por otra parte, se va dilucidando que si la cultura es el elemento central de la antropología, no se puede desligar de la educación, pues la primera es inherente a la segunda, manifestándose en lo que se conoce como transmisión cultural, donde la interacción juega el papel principal de toda práctica humana.

2.2.2 LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

La sociología de la educación es un campo amplio en el cual confluyen diversas teorías que han tratado de analizar el proceso educativo tomando como base las teorías sociológicas que se han dado desde principio de siglo. Por lo que al hacer una investigación es necesario tomar en cuenta esas teorías o enfoques para desenvolvernos en nuestro estudio; así, nos podemos encontrar con las siguientes escuelas: funcionalista, estructuralista, la teoría de la reproducción, e incluso con la fenomenología social, el interaccionismo simbólico, la etnometodología entre otras; y que de una u otra manera han mantenido una relación estrecha con la escuela, pero sobre todo con los sujetos que la integran.

Primeramente la sociología de la educación surge con un estudio sociológico realizado por Durkheim sobre la escuela y el salón de clases. Su obra *La educación moral* es poco conocida pero debe ser considerada como el primer análisis sociológico que toma al salón de clases como una pequeña comunidad.

De hecho, este científico social desarrolla aspectos interesantes sobre el papel de la educación y la moral, llegando a concebirla como un sistema de normas de acción que

predetermina la conducta. También M. Weber se llega a interesar por la escuela y la enseñanza institucional, pero se considera que sus trabajos fueron muy formulativos y analíticos ya que carecen de una base práctica como es el trabajo de campo(26).

Estos trabajos de corte axiológico e institucional no llegan a constituir una área de investigación amplia, pues durante esta primera mitad del siglo XX la mayoría de los sociólogos se interesan poco por el estudio de la educación y la escuela. Además se va considerando que si la sociología pretende ser científica debe de ser una continuadora de las ciencias naturales o exactas. Tal es el caso de algunos seguidores de la Escuela de Chicago que sostienen que la sociología de la educación debe ser una ciencia científico-experimental.

A la par de estos aspectos se va dando margen a otros investigadores que no están de acuerdo con la postura anterior, pues llegan a considerar que la investigación cualitativa o interpretativa también, debe de tener un lugar dentro de la investigación sociológica.

Así, dentro del auge del empirismo metodológico y de la cuantificación, surgen algunas excepciones en cuanto a lo que ocurre en la escuela y el aula, por un lado, existen los estudios filosófico-sociales de John Dewey, quien piensa que se puede modificar la sociedad por medio de la transformación de la escuela(27). Por otro lado, aparece en la década de los 30s en el Departamento de sociología de Chicago; una investigación titulada: la sociología de la enseñanza (1932) de Williard Waller que recurre a una gama de elementos o bases metodológicas de la antropología cultural, ciertas nociones literarias y varias técnicas como: la entrevista profunda, las historias de vida, la observación participante, diarios, cartas y documentos personales etc; para descubrir el mundo social de los maestros y sus estudiantes(28).

La importancia que tiene este investigador norteamericano, es el haberse basado en toda su investigación sobre los elementos metodológicos y técnicos de la antropología y la etnografía, por ejemplo la recolección de datos y la observación participativa.

Realmente los trabajos educativos se dan esporádicamente entre los años 30s y 50s, pero no es hasta la década de los 60s que crece un mayor interés por la enseñanza y sus distintos niveles, ya que por un lado se toman como fundamento de investigación las concepciones de Durkheim, Weber y Parsons para analizar las escuelas dentro de las sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, es por ello que se realizan diferentes investigaciones en varios países, para examinar la relación que guarda la educación con el desarrollo económico, social y político.

Por otro lado, se da un auge por la investigación psicológica que se venía presentando desde los 50s con un punto de vista neopositivista, al considerar que los tests y las mediciones estandarizadas efectuadas sobre el rendimiento escolar se convierten en lo más confiable, válido y por lo tanto científico. Entre algunas excepciones podemos mencionar el trabajo psicológico desarrollado por Philip Jackson titulado: *La vida en las aulas* (1968), donde entrelaza los datos estadísticos con descripciones empíricas. No obstante, entre los sociólogos llega a influir más las primeras investigaciones con la finalidad de explicar distintos problemas de la educación desde un conjunto de variables.

Estos sociólogos llegan a aceptar que existen variables socio-culturales como el nivel socio-económico, la educación de los padres, la clase social o la etnicidad que llevan una estrecha relación con los logros profesionales y educativos. Así, la manipulación estadística y el aspecto cuantificable casi sustituye a la investigación de campo, antropológica o etnográfica(29).

A finales de los 60s y principalmente en los 70s surgen un conjunto de factores que influyen en la sociología de la educación. Primeramente existe un interés entre los investigadores por el nivel microsocioal, dando inicio a un aumento significativo por los estudios interpretativos, de campo o etnográficos. A este enfoque se le llega a ubicar como sociología cualitativa, interaccionista o interpretativa, pues engloba a tres escuelas características: La fenomenología social de A. Schütz, el interaccionismo simbólico y la etnometodología que se dedican a estudios cotidianos en áreas pequeñas y que hemos abordado ampliamente en el capítulo anterior.

A diferencia de los procedimientos cuantitativos estos enfoques sobresalen por tomar en cuenta las experiencias de los profesores, las interacciones grupales de alumnos y maestros, los valores y las diferencias culturales que subsisten dentro del salón de clases. Además en sus investigaciones de campo utilizan de preferencia el enfoque etnográfico y la observación participante que ya se habían aplicado durante varios años en las indagaciones antropológicas.

"De hecho, tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos se efectuaron importantes investigaciones en el salón de clases, siguiendo la metodología señalada como etnográfica o naturalista que se relaciona directamente con la antropología social y la observación participante en sociología"(30).

Para la década de los 70s la Universidad de Chicago se había convertido en un centro acumulativo de investigaciones de campo que van sirviendo de base para la realización de estudios cualitativos centrados en los fenómenos educativos. Estas investigaciones escolares van contribuyendo al descubrimiento de situaciones "ocultas" que se venían sucediendo dentro de la escuela. Así, algunos sociólogos cualitativos de esta Universidad comienzan a cubrir con datos descriptivos e interpretativos, áreas que no se habían podido explicar con otras técnicas cuantitativas, como son los procesos internos del salón de clases y su relación con fenómenos sociales. Esto llega a romper un poco las investigaciones estandarizadas que seguían explicando diferentes aspectos de la educación en base a la correlación de variables sociales.

Por otra parte y en los mismos años setentas surge una nueva propuesta de análisis de las relaciones que se dan entre la educación y la estructura social. Esta corriente se llega a llamar Nueva Sociología de la Educación que es formulada por un grupo de sociólogos británicos con la finalidad de analizar el funcionamiento interno de la escuela es decir, que se dirige a la búsqueda de las diferencias que se pueden encontrar en los estudios del rendimiento escolar a partir de las diversidades culturales y la estratificación social de los estudiantes.

Esta Nueva Sociología establece que hay una relación

entre los fenómenos macrosociales como es el caso de la educación y entre los problemas microsociales como es la situación de las aulas escolares. En estos estudios sobresale la participación de etnometodólogos, etnógrafos educativos e interaccionistas simbólicos.

"Fuertemente influenciada por la fenomenología, la nueva sociología de la educación se propuso explorar principalmente tres temas: la interacción maestro-alumno, los significados que la educación asigna al conocimiento transmitido en la escuela, sean explícitos o implícitos y el currículo" (31).

C. Trottier(32), afirma que en el transcurso de la primera fase (1967-1970) de este enfoque, se observa una crítica hacia la sociología de la educación de los años 60s que desde su propio punto de vista venía señalando que el sistema educativo se caracteriza por ser un agente de trasmisión de valores y de selección de alumnos. Realmente estos nuevos sociólogos llegan a considerar que no solo hay una selección de alumnos, sino que las instituciones de enseñanza también sirven para seleccionar y distribuir los saberes. Así, estos investigadores se van inclinando por una transformación en el análisis de la educación. Pues afirman que la nueva sociología de la educación debe abocarse al estudio de los problemas de la organización de los conocimientos escolares y también al curriculum.

"La nueva sociología de la educación... destacaba la importancia de analizar tanto los mensajes explícitos como los mensajes ocultos del curriculum y los sistemas de gestión y control del aula..."(33).

Este enfoque se ramifica en dos perspectivas de análisis para mostrar el cómo y el por qué se dan una serie de problemas en la organización de los conocimientos y en los programas de estudio. Una primera ramificación se inspira en la perspectiva del control social de Weber y Mills donde se analiza la organización y selección de los conocimientos que se dan al interior de la enseñanza, llegando a confirmar que existe una conexión con el poder que se ejerce en la sociedad. Por lo general, estos estudios se realizan a nivel macro-sociológico. Otra segunda rama utiliza la perspectiva fenomenológica que agrupa a la escuela interaccionista, la

etnometodológica y el enfoque de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann, todas ellas ponen énfasis en la interpretación de las acciones, las reglas y normas sociales que hacen diariamente los individuos en un contexto construido históricamente(34).

Lo anterior encamina a los nuevos sociólogos a examinar el proceso por el cual los docentes, los alumnos y los trabajadores en educación descifran e interpretan sus comportamientos, tratando de establecer sus propias definiciones de sus interacciones diarias, para ello, esta perspectiva se basa en la micro-sociología, centrándose en la construcción social de los saberes escolares; en el proceso de interacción de los participantes y en el control que como grupo ejercen en el sistema escolar con sus propios intereses y orientaciones(35).

Una segunda fase de la nueva sociología de la educación que va desde 1971 a la actualidad y se desarrolla a partir de una serie de críticas a los investigadores que habían iniciado este enfoque. Para ello señalan que, no es con un cambio en la organización de los conocimientos de la enseñanza; ni tomando conciencia de sus problemas escolares; ni tampoco asumiendo un rol activo los docentes; se pueden dar los cambios necesarios en el proceso educativo como ya se habían detectado.

Los seguidores de esta nueva fase sostienen que existen otros hechos que envuelven esta problemática educativa es decir, que hay condiciones particulares en que se dan esas prácticas escolares, como también existen otros responsables y participadores en la enseñanza que influyen de alguna manera en las acciones escolares y otros aspectos que se deben analizar. Esto va llevando a nuevas orientaciones en el desarrollo de la nueva sociología, por lo que surgen otras corrientes de pensamiento al interior de ella y que se pueden clasificar según C. Trottier(36) de la siguiente manera:

- a) Unos se dirigieron hacia el análisis desde un punto de vista macro-sociológico, inspirándose en un enfoque neomarxista de la educación o la teoría de la reproducción, por ejemplo, los trabajos de Bourdieu y Passeron, de Bowles y Gintis y su teoría de la correspondencia;

- b) Otros tratan de conciliar el enfoque fenomenológico y neomarxista, por ejemplo los trabajos de Sarup;
- c) Algunos continúan sus trabajos desde el enfoque interaccionista y etnográfico, por ejemplo, Hammerley y Woods;
- d) Existe otro grupo que ha retomado elementos de Gramsci para dirigir sus trabajos y realizar sus análisis.

Estos investigadores de la segunda fase se han tornado más conscientes y realistas, pues sostienen que las desigualdades escolares matienen una relación con las desigualdades sociales, por lo que si no cambian estas últimas, no se podrá observar modificaciones en el plano escolar.

Si bien se han aceptado algunas de las propuestas de Bowles y Gintis para hacer sus análisis educativos, no todos los nuevos sociólogos han estado de acuerdo con ellos, pues consideran que su concepción se reduce a una relación mecánica entre el sistema escolar, la escuela y la familia. Es decir que se han olvidado de que no todo lo educativo se puede circunscribir o englobar bajo esos tres aspectos, sino que existen elementos de resistencia que se manifiestan en grupos de contra-cultura, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Esas tensiones y contradicciones de resistencia no son muchas veces perceptibles en un conocimiento macro-social de investigación educativa, pues es necesario participar cotidianamente para encontrar una gama de diversidades que se desenvuelven en el proceso de interacción humana, ya sea dentro de la escuela, en la relación escuela y familia o con la comunidad(37).

Los estudios de la teoría de la resistencia se han apoyado en trabajos de corte etnográfico o cualitativo como los de Willis, Young, Cohen y también en los análisis socio-culturales de Giroux en donde las escuelas pueden representar espacios de respuesta a las contradicciones ideológicas de los diversos grupos que en ella se encuentran porque Giroux sostiene que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos, pues siempre hay ciertos elementos de oposición(38). Otros se han apoyado en el trabajo de Michael Apple sobre análisis en el campo del curriculum, el lenguaje, la cultura y el poder.

Así, los seguidores de la teoría de la reproducción niegan que existan contradicciones dentro de la escuela, pues sostienen que ella es parte de la concepción del desarrollo histórico. Mientras que los partidarios de la teoría de la resistencia plantean que el ser humano y su desenvolvimiento son elementos importantes que permiten examinar las contradicciones que se dan en el contexto social, tanto dentro de la escuela como en otras áreas en donde se generan formas de participación humana que consiguen enfrentar la reproducción socio-cultural.

Podemos asegurar que el campo de la sociología de la educación es muy amplio y diverso. Sin embargo, no se descarta que continúe el proceso de análisis e interpretación a partir de sus diversos puntos teóricos y metodológicos, como es el retomar tanto enfoques del nivel macrosociológico de la educación como también perspectivas microsociológicas o sociologías de la vida cotidiana. El papel que ha jugado la etnografía y otros métodos cualitativos han contribuido al estudio del ámbito educativo desde otros puntos de vista, pues la combinación del enfoque etnográfico con análisis de tipo social, histórico, político y económico, han abierto posibilidades de estudio al interior del salón de clases, sobre todo de los contenidos reales y ocultos de la enseñanza y en las confrontaciones que los profesores y alumnos hacen de su realidad cotidiana, así como otros estudios que examinan las categorías y características que los participantes utilizan para significar sus acciones.

Por otra parte el enfoque etnográfico ha abarcado el estudio de las escuelas dentro de su contexto comunitario, dilucidando e interpretando los significados que se dan a nivel de interacción humana junto con las relaciones históricas, económicas, socioculturales y de poder.

2.2.3. LA EVALUACION ILUMINATIVA

La evaluación iluminativa es un enfoque que surge a finales de la década de los 60s y principios de los 70s con la finalidad de estudiar los programas de innovación educativa para la toma de decisiones, por sus características podemos considerarlo otro antecedente de la etnografía educativa, ya que, desde su punto de vista se ha venido distinguiendo de las evaluaciones que se hacen dentro de las

prácticas educativas y que se derivan de la psicología, basándose ante todo en resultados estadísticos.

Primeramente es necesario aclarar que la evaluación en educación tiene una trayectoria que se inicia a principio de siglo con la industrialización norteamericana que pide al obrero eficiencia y rendimiento en su trabajo; estas cualidades llegan a constituir una parte de los principios generales de la administración y que poco a poco van influyendo en la escuela, principalmente al introducirse en la práctica docente.

En segundo lugar, aparece en 1905 el test y con ello, la psicología fundamentada en el modelo experimental y constitutiva de esa "herramienta científica" que permite realizar una serie amplia de cuantificaciones de la conducta humana dentro de la escuela.

Es por ello que M. Parlett y D. Hamilton(39), consideran que esta psicología y sus tests se convierten en una base del enfoque evaluativo clásico que utiliza como metodología fundamental la concepción hipotética-deductiva. Este tipo de evaluación llega a presentarse como un juicio de eficiencia que mediante la comprobación los estudiantes casi se equiparan a las plantas, donde se les aplican pretests, después se les somete a diferentes experimentos y posteriormente se miden sus logros, esto es con la finalidad de reconocer la eficacia de los métodos empleados.

En los últimos años de los 50s y durante todo el decenio de los 60s; esta evaluación norteamericana se va caracterizando por promover grandes reformas educativas como consecuencia de una reacción ante el primer lanzamiento espacial soviético.

"la inadecuación escolar fue encontrada culpable de que Norteamérica se encontrara a la zaga en la carrera por la conquista del espacio. Las demandas de reforma curricular no se hicieron esperar, aunque conforme a una nueva perspectiva: era necesario que la sociedad civil estuviera segura de la efectividad de los nuevos currícula..."(40).

Sin embargo, las objeciones no se hacen esperar ante

esta forma de evaluación, ya que sus resultados no satisfacen a los amplios grupos involucrados en programas y evaluaciones educativas, puesto que con frecuencia los objetivos evaluados carecen de importancia desde diversos puntos de vista es decir, que tanto planificadores como participantes por una parte, no encuentran cuestiones de gran importancia y en otros casos se llega a carecer de un proceso que lleve a descubrir los problemas y los éxitos de los programas.

Al respecto dicen Parlett y Hamilton: "los proyectos raras veces poseen 'objetivos deseados' claramente especificados y que susciten un acuerdo generalizado. La medida del grado en que los objetivos se han alcanzado, nunca es inequívoca. Hablar de un 'cumplimiento real' es utópico, incluso absurdo en términos de práctica educativa"(41).

Estas críticas van dando margen a otras alternativas de evaluación educativa donde se toman en cuenta a los implicados y se les permite una mayor participación, es por ello que asistimos a una propuesta de evaluación llamada iluminativa que surge a fines de los 60s y principios de los 70s. Se apoya en diversos elementos de la antropología social, la psiquiatría y la observación participante para sustentarse como un enfoque descriptivo e interpretativo que toma en cuenta nuevos horizontes en donde las innovaciones educativas pueden funcionar(42).

De esta forma, la evaluación iluminativa se va dirigiendo hacia la conformación de una tendencia más participativa, y empeñada en hallar aquellas manifestaciones que no son fáciles de percibir a primera vista por lo que analizando el currículum escolar se descubre que existen acciones que no están programadas o determinadas previamente en un plan de estudios y que se dan a partir de la relación maestro-alumnos, a este currículum se le llega a conocer como oculto.

"...El currículum oculto, posibilitó una veta de investigación de corte etnográfico, para indagar lo que hacen los profesores en el salón de clases..."(43).

Así, la evaluación iluminativa o también podemos llamarla etnográfica, se va constituyendo en una alternativa

que no sólo es evaluativa sino que es ante todo una estrategia de investigación que si bien se va dirigiendo al estudio de proyectos innovadores en educación, no deja de lado, el contexto interpretativo que puede existir en cualquier comunidad, escuela y salón de clases. Su apego a la antropología social ha servido para desarrollar otras orientaciones firmemente descriptivas e interpretativas dentro de la evaluación de programas y proyectos educativos.

Este tipo de evaluación ha ido delimitando su campo de acción hacia el ambiente de aprendizaje, considerándolo como un espacio socio-psicológico y material donde los alumnos y maestros se desenvuelven y actúan cotidianamente. Además esta perspectiva acepta que el salón de clases está conformado por un conjunto de relaciones culturales, sociales, psicológicas e institucionales que interactúan no en forma sencilla, sino que existe una gama de acciones que se caracterizan por diferir en cada exposición de clases, donde el aula cada día se convierte en un modelo único con diversas peculiaridades, normas, costumbres, valores, opiniones y tensiones.

Con esto se va asegurando que el ambiente de aprendizaje no puede analizarse desde un punto de vista cuantitativo solamente, sino que se ha ido afirmando que se necesitan evaluaciones interpretativas donde los observadores descubran e interpreten; 'alumbrando' los aspectos pedagógicos que con frecuencia son contradictorios por las diversas interacciones humanas que se presentan en la escuela.

Malcolm Parlett y David Hamilton(44) son dos investigadores que han contribuido a la creación de esta estrategia evaluativa y la han caracterizado de la siguiente manera:

- a) El enfoque iluminativo surgió de una investigación realizada en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1969, en asociación con B. Snyder y M. Kahne.
- b) Las evaluaciones iluminativas están constituidas por diversas formas donde el tamaño, los objetivos y las técnicas de evaluación dependen de varios factores: la naturaleza y la etapa del proyecto innovador, el número de instituciones, profesores y estudiantes que participan en él, además se toma en cuenta el nivel de cooperación, la experiencia del investigador, el tiempo disponible de

recolección de datos, la cantidad de presupuesto etc.

- c) Este tipo de evaluación, realmente es toda una estrategia general de investigación cualitativa o interpretativa, pues considera que el problema determina los métodos a utilizar y no al contrario, por lo que toma en cuenta distintas técnicas para dar luz a un problema general y con esto, se pretende que la evaluación sea adaptable a las circunstancias.
- d) El evaluador-investigador se asemeja al antropólogo social, pues toma en cuenta el ambiente tal y como es, por lo que se dedica a familiarizarse, descifrarlo y comprenderlo con la finalidad de encontrar las características significativas del escenario que investiga. Además enfatiza la entrevista de los maestros y alumnos y la observación participante en el salón de clase. Así el evaluador se centra en el proceso así como en los resultados.

Por una parte, al proponer la utilización de métodos y técnicas cualitativas como la observación participante, la entrevista abierta y el análisis de documentos, ha contribuido en la observación de la escuela desde un enfoque etnográfico o interpretativo. Esto nos lleva a aceptar que no sólo hay una conducta y un problema social; sino que existen tantas manifestaciones de comportamiento como fenómenos sociales que subsisten a la par de todo proceso educativo.

Por otra parte, al recalcar que la observación "in situ" toma el papel más importante junto con las discusiones con y entre participantes, no hace más que afirmar la posición antropológica de descubrir los puntos significativos e interpretativos que involucran la acción o práctica educativa.

Esta evaluación ha repercutido en la educación oponiéndose a la tradicional evaluación en la escuela a nivel formal e informal y como propuesta en ciertos proyectos de investigadores latinoamericanos que se han inclinado por el enfoque cualitativo-interpretativo. Al respecto Steven Klees, P. Esmannoto y Jorge Werthein mencionan que: "...los ejemplos no se limitan a la educación formal o a los países desarrollados...(ya que)... H. Richards hace... la aplicación de un enfoque cualitativo más participativo a través de un

programa no-formal de desarrollo comunitario y educación de padres en Chile,...(por su parte)... la universidad de Cornell comenzó a publicar en 1979 una Revista de Desarrollo Rural Participativo que refleja los crecientes intentos de administración, investigación y evaluación participativa alrededor del mundo... además H. Walker hace una buena generalización de las experiencias de evaluación participativa en el Programa Padres-hijos de Chile..."(45).

Así, la evaluación iluminativa como la investigación etnográfica ha reanudado estudios interpretativos o cualitativos que se habían dejado de lado, por la influencia de otras teorías que han delimitado el conocimiento social y humano, olvidándose de que existen una diversidad de relaciones o prácticas que se constituyen dentro y fuera del contexto escolar bajo una continuidad y variabilidad.

2.2.4 LA ANTROPOLOGIA O ETNOGRAFIA POSMODERNA

Ultimamente se ha venido hablando de una tendencia en la antropología norteamericana que se dedica a la crítica y el análisis de los textos etnográficos se le conoce con el nombre de antropología o etnografía posmoderna y tiene como antecedente "metodológico" al postestructuralismo(46).

El postestructuralismo no indica una teoría filosófica en especial, más bien se refiere a un conjunto de orientaciones que surgen en varios países sobre todo en Francia, donde se desarrollan después del auge del estructuralismo. Ese tipo de orientaciones aparecen tras de: a) los debates entre estructuralistas y humanistas o historicistas; b) Algunas representan inconstantes combinaciones de tendencias y temas en los que se encuentran estructuralistas, marxistas, antimarxistas, psicoanalistas, heideggerianos, hermeneúticos, netzscheanos etc.; c) Otras hablan de una tendencia que va más allá del estructuralismo; d) Ciertas orientaciones aducen que únicamente son "tendencias de la época" y que se les ubica dentro del postestructuralismo, porque es un término que designa más un periodo que una "ideología" filosófica(47).

De hecho, el término postestructuralismo fue acuñado en Estados Unidos para referirse a un grupo de pensadores

franceses: Foucault, Derrida, Lacan, Althusser y Lyotard, quizás los dos primeros son los que más han influido entre la comunidad intelectual estadounidense.

Los trabajos de estos estudiosos franceses se han caracterizado por un rechazo a ciertas ideas del pensamiento estructural, pero al mismo tiempo han propugnado por volver a esa teoría para adaptar algunas de sus ideas en sus trabajos investigativos.

"...La oposición post-estructuralista es ... una crítica a la representación ya sea realista, simbólica o abstracta..."(48).

Carlos Reynoso(49), asegura que los postestructuralistas aparecieron como un nuevo grupo de intelectuales institucionalizados que al empezar por una crítica literaria dirigida hacia la filosofía, terminan convirtiéndose en unos críticos que llegan a determinar la crisis de la razón y de la ciencia entre otras cosas.

Podemos decir que esa crisis se caracteriza por sostener estructuras de pensamiento que realmente se han diversificado o fragmentado en otras; teniendo como particularidad no desligarse de ellas mismas, es decir que..." se disgregan en multiplicidades autojustificantes. Los estilos de pensar siguen por un camino similar. La arbitrariedad, el sinsentido, la paradoja no son ya 'defectos' que hay que evitar a toda costa, sino los instrumentos 'conceptuales' a los que hay que recurrir con el fin de introducirse por los muchos huecos que la razón ha dejado...(50).

Lo mencionado nos sirve para entender un poco el postestructuralismo que se ha considerado el antecedente de la posmodernidad y que está última, designa una manera de ver la cultura después de las transformaciones que han sufrido la ciencia, la literatura y las artes desde el siglo XIX(51).

Pero ¿qué es posmoderno?, primeramente lo posmoderno en las ciencias sociales tiene sus antecedentes intelectuales en los postestructurales franceses; en segundo lugar es un término norteamericano que ha servido como punto de partida

para que en el ámbito cultural de este país se reconsidere el papel que ha jugado su pensamiento original y tradicional es decir, que se han tratado de indagar nuevas interrogantes que motivan diversas formas de pensamiento crítico.

Uno de estos intelectuales estadounidenses es Daniel Bell que aparte de sostener que él introdujo la idea de Sociedad Posindustrial en 1962; considera que la sociedad occidental esta en un gran cambio histórico donde las relaciones sociales, la cultura burguesa y las estructuras de poder existentes se están desgastando rápidamente (52). Está caracterización de la sociedad posindustrial ha repercutido en otras áreas del conocimiento como la filosofía y la sociología, y a su vez, no sólo ha servido de revelación a la ciencia antropológica sino que también ha reafirmado su particularidad interpretativa.

Esta antropología posmoderna y norteamericana se ha ido caracterizando por su deconstrucción o desconstrucción donde "...la deconstrucción es la desvelación de una multiplicidad de interpretaciones, las cuales se fundan en el proceso mismo de desconstrucción y no en referencias, sea al autor o a la 'realidad' supuestamente 'representada'"(53).

Aunque esta deconstrucción ha influido y se ha desarrollado dentro de la lingüística y todas las prácticas que ella encierra como es la crítica literaria y el análisis de textos, no se ha delimitado a una sola ciencia como hemos mencionado. Pues en realidad lo que se trata de deconstruir es a la ciencia social tradicional previa al posmodernismo, más que señalar las fallas de un autor determinado.

Realmente la antropología posmoderna se ha dirigido hacia la actividad que caracteriza a la escritura etnográfica, por lo que Carlos Reynoso(54) la clasifica en tres grandes grupos:

- 1) La corriente principal llamada "meta-etnográfica o meta antropológica", su objeto de estudio tiene dos perspectivas: la etnografía como género literario y al antropólogo como escritor, por el cual se distancia del estudio de la cultura etnográfica y su práctica, entre los representantes están: James Clifford, George Marcus, D. Cushman y recientemente Clifford Geertz.

- 2) El segundo grupo es la "etnografía experimental" que se caracteriza por las formas en que se desarrolla el trabajo de campo, proporcionando el material que sirve a la primera corriente, entre sus seguidores están: Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer y Paul Rabinow, también el antropólogo Dennis Tedlock y su etnografía dialógica.
- 3) Este grupo se conoce como la "vanguardia posmoderna" y es la más extrema ya que no se interesa por la escritura antropológica tradicional ni por la transformación de la literatura etnográfica, sino que asegura la existencia de la crisis de la ciencia en general y la caducidad de una cierta forma de escribir antropología, este enfoque está representado por Stephen Tyler y Michael Taussig.

Por una parte, estas tres corrientes nos dan un panorama general de la antropología posmoderna y lo que nos señalan es que no puede existir rigidez en las interpretaciones de la realidad, sino que subsisten transformaciones y nuevos elementos dentro de los procesos investigativos que amplían el panorama de las ciencias.

Por otra parte, ha surgido un grupo antiposmoderno encabezado por Steven Sangren y que señala la existencia de una no-reflexibilidad en un movimiento que debe ser reflexivo y autocrítico, por ejemplo, han caído en considerar a la historia como una correlación de hechos simples, ya que las causas de un acontecimiento se toman como únicos y lineales. Otro antiposmoderno es Jonathan Spencer que nos indica que los posmodernos han dejado de lado el lugar en que los antropólogos realizan sus escritos, pues se han dedicado a hablar más de intertextualidad que de contexto(55).

Así, las críticas a este movimiento antropológico posmoderno se han extendido hacia las ausencias de programas concretos donde la antropológica posmoderna se olvida de los trabajos interpretativos de Boas, Malinowski, Evans-Pritchard etc., hasta las descripciones etnográficas en educación que se han venido realizando y que muchas de ellas se caracterizan por su posición histórica, cultural y política, donde se hace "camino andando" por medio del proceso de reconstrucción de la realidad social o construyendo el objeto de estudio..

"...la tendencia actual de la etnografía norteamericana

es el análisis de textos etnográficos y ya no tanto la realización práctica...(pero)...resulta estimulante saber que esta tendencia no ha sido adoptada por muchos etnógrafos...(56).

Entonces se puede decir que la etnografía en educación ha recibido una gran influencia que involucra diferentes saberes sociales como la antropología, la sociología, la psicología clínica, la historia oral, la evaluación curricular, la sociolingüística, la filosofía social y la crítica literaria. además se ha asociado tanto con métodos cualitativos como con métodos cuantitativos para constituirse en una área original y creativa en el conocimiento de las acciones, las interacciones, la comunicación, el lenguaje en una palabra la vida social. Esto no quiere decir que por tratarse de un enfoque interpretativo carece de una planeación y una sistematización en su metodología, al contrario, en su proceso de investigación toma en cuenta los puntos anteriores pero con mayor flexibilidad y creatividad.

2.3 LA METODOLOGIA DE LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA.

El siguiente subtema se propone mostrar los elementos metodológicos que intervienen directamente en la forma de cómo debemos realizar el proceso de investigación etnográfica en educación.

Se ha sostenido que la forma como se acostumbra hacer investigación en las ciencias sociales y humanas es aplicar el método científico, pues sólo basta seguir unos pasos como: establecer un problema original, formular las hipótesis necesarias, recopilar los datos, realizar los análisis correspondientes para obtener las conclusiones y finalmente redactar el trabajo. Al ejercitar de esta forma todos estos puntos se llega a creer que tener un método único y válido es hacer investigación científica. Sin embargo, hasta los mismos científicos de las ciencias naturales sostienen que el método científico considerado como una receta ya no existe. Sino que la experiencia de esos investigadores los ha llevado a aceptar ciertas reglas generales que han demostrado ser útiles para la investigación y sobre todo lo que es o debería ser el método científico(57).

Aún así, esta idea de investigación con base en el

**ESTA TESTS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

método de las ciencias naturales y exactas se ha contrapuesto a los trabajos de corte cualitativo, pues el problema de la investigación en las ciencias sociales y humanas no es crear un sistema que permita poder generalizar el conocimiento; más bien, existe una subjetividad del hombre que coincide con la realidad y que es necesario comprenderla. Es decir que los problemas investigativos de estas ciencias se han sostenido sobre acciones y significaciones humanas conformadas históricamente y que dan sentido a las relaciones sociales, culturales y educativas.

Esto nos lleva a considerar que la investigación etnográfica se ha distinguido por anteponer las acciones y significados humanos en sus estudios -sin olvidar las teorías sociales-, pues se ha dirigido hacia la investigación sobre, cómo y por qué se dan las interacciones sociales, qué es lo que la gente hace, cómo se comporta e interactúa. O sea, que trata de descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y la forma en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de un lugar a otro. Este tipo de investigación pretende hacer todo esto dentro de un grupo y desde las perspectivas de los miembros del grupo, pues lo que cuenta son sus significados e interpretaciones(58).

La investigación etnográfica en educación se realiza con base en una "visión global de organización" que incluye: el diseño etnográfico de investigación y la metodología.

Desde el punto de vista de Goetz y LeCompte el diseño etnográfico toman en cuenta dos grandes características: por un lado, es un producto que se evalúa por medio de la recreación del escenario cultural estudiado y que a su vez permite a los sujetos representárselo tal como aparece ante la percepción del investigador. Por el otro constituye un proceso que sirve como modelo general de investigación educativa, pues enfoca la realidad en 4 dimensiones que se aproximan a lo que constituye un diseño experimental. Esas dimensiones son: a) la inductiva.-dentro de este tipo de investigación se empieza por la recolección de datos que son obtenidos mediante la observación empírica y que a partir de las relaciones que se descubren se construyen categorías y proposiciones provisionales; b) generativa.- la investigación generativa se centra en el ordenamiento y clasificación de grandes cantidades de datos que se fundamentan en notas de campo, registros de actividad, resúmenes y archivos que se

copilaron en un período de observación hasta que de ellos surgen los constructos y categorías. Esta investigación suele ser inductiva y puede iniciarse sin ningún marco teórico particular; c) constructiva.-esta estrategia se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir de la continuidad de un comportamiento. También incluye el proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de observación y descripción; d) subjetiva.- esta dimensión tiene como propósito reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en la concepción de su mundo. Aquí los etnógrafos utilizan estrategias obtenidas y analizadas de datos totalmente subjetivos(59).

Por otra parte, la metodología etnográfica es la que nos lleva al plano de cómo se hace la investigación. Se dirige hacia lo que es el análisis y la organización de los procesos que deben guiar nuestra investigación, en este caso, a la aplicación de aquellos principios que nos llevan a la interpretación, el análisis de las descripciones que se hacen de lo social, las interacciones humanas, sus significados y lo que sus participantes expresan. además la metodología de este enfoque es tan importante que muchas veces se ha convertido en una preocupación fundamental porque necesita ir cuestionando y respondiendo a la par de la investigación misma es decir, que casi se ocupa más del procedimiento que acompaña a la indagación que del método en sí. Esto es lo que la hace diferente a otro tipo de investigaciones que dependen totalmente del objeto de estudio.

Así, el proceso de investigación etnográfica es abierto, artesanal que va construyendo su objeto de estudio, por lo que puede iniciarse con preguntas como las que se formulan necesariamente cuando no existe una construcción teórica anterior o una tradición investigativa de donde partir, o bien se puede comenzar la investigación con preguntas precisas que se formulan después de una polémica o un desarrollo teórico preciso y pertinente(60).

La etnografía nos ofrece otras directrices para introducirnos al estudio y conocimiento de la escuela, tanto al interior de ella como en su relación con la comunidad y otras instituciones, resaltando la descripción y el análisis de la cotidianidad educativa con nuevos elementos que la

conceptualicen. Sin embargo el tratar de conocer e identificar los espacios y las formas concretas en que los sujetos se desenvuelven en la escuela nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿cuáles son los métodos y técnicas que nos pueden ayudar a seleccionar lo significativo del hacer cotidiano escolar? y ¿cómo determinar esas herramientas para nuestro trabajo investigativo etnográfico?.

Primeramente las respuestas a estas preguntas nos llevan a considerar que el espacio escolar es uno de los muchos que conforma el contexto problemático de la educación, en donde se suceden una serie de aspectos que van desde una forma contextual, particular y diversa hasta las acciones e interacciones de los sujetos que se insertan históricamente en las instituciones educativas.

Realmente los medios que utiliza este enfoque para obtener las informaciones de situaciones escolares que se desean estudiar son múltiples, pues incluye técnicas tanto de la antropología como de la sociología cualitativa, por lo que hacemos referencia a la observación participante, notas de campo, diario de campo, las entrevistas no estructuradas, la entrevista en profundidad, la historia de vida, los documentos personales, fotografías, cuestionarios, etc. A diferencia de otras maneras de obtener información, la etnografía educativa se caracteriza por la relación tan estrecha entre método y teoría que hace que en este tipo de trabajos las categorías e interpretaciones se vayan construyendo mientras se observa o se reformulen cuantas veces se requiera a lo largo de la investigación. Al respecto dice Elsie Rockwell:

"al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica en el entendido de que todo método implica teoría..."(61).

Así, el investigador al "hacer camino andando" va utilizando las herramientas metodológicas de las que pueda disponer, pero también irá articulándolas desde su propia habilidad y subjetividad.

Es importante aclarar que la etnografía educativa, al

tener como objetivo la reconstrucción de la vida de un grupo social, ha tomado a la observación como una de sus herramientas primordiales para describir holísticamente las interacciones naturales y sociales de un grupo en un periodo de tiempo, tratando de reflejar las estructuras significativas que determinan los comportamientos de los participantes.

Al respecto, dice Emmerich que la metodología etnográfica se basa en la observación intensiva para estudiar la dinámica de la interacción que se dan entre maestros y alumnos, a través de técnicas de observación y análisis cualitativo de los datos, con la finalidad de identificar y comprender en forma sistemática los procesos que tienen lugar en el ámbito educativo(62).

Por otra parte debemos reconocer que la influencia teórica e investigativa de la antropología a la etnografía, le ha imprimido una particularidad propia, pues las técnicas de campo, de interpretación y de análisis le han servido para conformar ciertas características teórico-metodológicas, derivadas de diversas formas de entender los fenómenos estudiados. Elsie Rockwell las clasifica de la siguiente manera:

- 1) Las guías de campo.
- 2) La etnografía semántica.
- 3) La microetnografía.
- 4) La macroetnografía(63).

- 1) Las guías de campo son las que orientan y sistematizan el trabajo con base en la observación y la clasificación de los datos que se van obteniendo, además proporcionan una serie de categorías universales, transculturales y teóricamente "neutras" que permiten abordar la investigación de los fenómenos educativos. En los trabajos de Goetz y Lecompte a esta técnica le llaman categorización porque "... requiere en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí. Las bases de diferenciación y clasificación de los elementos pueden ser

de caracter espacial, físico, temporal, filosófico, gramatical o social. Las semejanzas y diferencias pueden ser atribuidas a los fenómenos por los investigadores o por los participantes..."(64). Además estas guías o serie de categorías reflejan las inclinaciones teóricas explícitas e implícitas del etnógrafo donde las primeras se derivan del diseño de investigación y las segundas de la formación, la cultura o tendencias del investigador.

La educación ha aparecido en las guías de campo como parte de la antropología en forma cultural, así como la integración personal, los valores, la tecnología, la manipulación social y las instituciones divididas en estructura social, religión y sistema económico. Todos son ejemplos de guías de campo o categorizaciones. Así, de esta técnica surgirán los constructos o conceptos que en cierto sentido pueden determinar el desarrollo de la investigación etnográfica. Algunos de los constructos abstractos que resultan directamente accesibles mediante la observación de las interacciones humanas en educación son: la aculturación, la socialización y la enseñanza escolar.

- 2) La etnografía semántica es un enfoque que parte de una noción de cultura construida a partir de realidades vivenciales donde se utilizan técnicas específicas de entrevista y de análisis. Aquí las entrevistas están constituidas por preguntas de tres tipos: descriptivas p.e. ¿cómo son los niños?; estructurales p.e. ¿qué tipo de niños son los que fracasan?; y contrastivas p.e. ¿en qué son diferentes los niños y las niñas?. Dentro de estas preguntas se identifican una serie de categorías que están organizadas en "dominios" (p.e. niños) "taxonomías" o lo que se conoce como categorización y mediante un análisis "componencial" se van diferenciando esas categorías tomando en cuenta los atributos. En el ámbito educativo esta área ha resaltado por lo menos dos categorizaciones que han servido para dilucidar ciertas diferencias cognoscitivas o culturales por ejemplo, el lenguaje utilizado por los maestros señala diferencias cognoscitivas cuando los alumnos pertenecen a otros grupos étnicos y la cultura escolar que revela un conjunto de aspectos que se manifiesta tanto en los maestros como en los alumnos. Este tipo de estudios etnosemánticos o de gramática cultural toman la forma de un conjunto ordenado de términos y reglas donde los comportamientos se

encuentran inmersos, suponiendo con ello, un grado de sistematicidad de los fenómenos culturales y micro-situacionales. Este enfoque ha tenido influencia en estudios de etnografía educativa y etnometodología.

- 3) La micro-etnografía se le denomina así por centrarse en el análisis detallado de las interacciones que se registran en los acontecimientos educativos de cualquier tipo. Mediante este tipo de análisis se intenta reconstruir el "código" o la "competencia comunicativa" que se generan en la interacción verbal y no verbal de los sujetos. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, dependiendo de las diversas pautas de socialización. En el aspecto educativo ha contribuido a la comprensión de diversos fenómenos que se dan en sociedades escolarizadas recalcando las investigaciones de tipo sociolingüísticas, así como la explicación que da al fracaso escolar al considerarlo una consecuencia del "conflicto cultural" que señala una diferencia entre competencias comunicativas de los alumnos y el código escolar, o también ha contribuido con estudios descriptivos como es la noción del "currículum oculto" al indicar que existen una serie de reglas implícitas en toda interacción escolar, además ha detectado ciertas estrategias de sobrevivencia y resistencia en el alumnado. Así la aportación que da este enfoque en la educación ha sido la posibilidad de realizar una serie de descripciones sobre la interacción de maestros y alumnos; otras formas de análisis de los procesos curriculares en el aula; nuevas aproximaciones a la compleja relación que se dan entre la práctica docente y las experiencias escolares de los educandos, etc., con esto, se ha diferenciado ampliamente de otras indagaciones educativas. Esta perspectiva microetnográfica ha confluído en dos ramificaciones sobre la investigación y dentro de la sociología cualitativa que enfocan su análisis en la forma en que los alumnos interpretan la interacción verbal en situaciones educativas, hacemos referencia a: el interaccionismo simbólico y la etnometodología.
- 4) La macro-etnografía propone los estudios clásicos de la antropología entre escuela y comunidad. Este enfoque ha propuesto diferentes modelos de lo educativo en donde la escuela puede ser vista como: un sistema social en pequeño al cual se le puede adaptar la categorización que se utiliza en un estudio sobre la comunidad (economía,

tecnología, ideología, rituales, etc.). Otro modelo es el que retoma la transmisión cultural o el conjunto de alternativas de socialización dentro de la comunidad, seleccionando y describiendo cualquier situación social de intercambio entre dos o más personas eminentemente de tipo educativo. También existe el enfoque ecológico cultural en la etnografía que recurre a un trabajo de campo más extenso y totalmente antropológico, pues combina el proceso de investigación con informantes, historias de vida y técnicas de observación directa para tratar de superar las limitantes de la micro-etnografía, sobre todo estudiando los nexos que se pueden dar entre educación formal y otros aspectos de la sociedad, pues una etnografía completa no debe olvidar que la unidad de estudio es el barrio y no tan solo el salón de clase por lo tanto debe de incluir los aspectos relevantes de la comunidad y su contexto histórico que se desligan en todo fenómeno educativo.

En esta clasificación que hemos expuesto se ha tratado de ver que la etnografía educativa representa un enfoque que ve los problemas y procesos educativos desde una posición fenomenológica y holística, ya que en ella puede confluir un amplio campo de disciplinas, métodos y técnicas que imprimen ciertas características a cada estudio, dependiendo del nivel de realidad que se pretenda abordar, por lo que variará en proporción las técnicas de observación, la entrevista, los criterios de selección de acontecimientos, la categorización y sus formas de establecerla, la unidades de análisis y la forma de describir que será distinta en cada caso.

Así la etnografía condensa en un sólo término una serie de denominaciones que incluyen la investigación cualitativa, la de campo o indagación antropológica y el estudio de casos, etc. Distinguiéndose de otras investigaciones pues proporciona una forma de estudiar las relaciones vivenciales reconstruyendo la sociedad su cultura y su educación a partir de un sinnúmero de interrelaciones. Además utiliza: a) datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes; b) tiene una visión holista de la realidad ya que pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diferentes contextos determinando con ello, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y sus convicciones en relación con dichos fenómenos; c) las estrategias de investigación etnográfica son empíricas y naturalistas ya que recurren a la observación

participante y no participante para obtener datos de primera mano de los fenómenos tal como se presentan en los escenarios de la vida real para ir construyendo las guías de campo o la categorización con la finalidad de orientar y sistematizar el trabajo; d) la etnografía es multimodal o ecléctica ya que se emplean una diversidad de métodos y técnicas para obtener los datos(65).

Aunque estos pueden ser parte de los principios metodológicos de la investigación etnográfica, existen otros elementos en el investigador que no podemos olvidar, como es una actitud "abierta" que le permita conocer las características de los participantes, involucrarse a fondo en su objeto de estudio (sujetos) adaptarse al inmenso cúmulo de datos, al campo de estudio escolar y comunitario, así como relacionarse interactivamente con sus participantes, logrando captar en toda su especificidad lo que está sucediendo. Este contacto prolongado con la gente le llevará a comprender y reflexionar en cómo perciben los hechos cotidianos de sus propias vidas y cuáles son los significados que le dan a esos hechos.

Al fundamentarse la investigación etnográfica en observaciones de la vida de los individuos ha requerido de técnicas que permitan al investigador hacer observaciones, preguntas y descubrir respuestas con base en los hechos. Por lo que se ha hecho necesario aplicar diferentes técnicas para su estudio.

En el enfoque etnográfico generalmente se han manejado instrumentos que tienen su origen a lo largo del siglo XIX, sobre todo en los estudios de campo realizados por los antropólogos en sociedades no occidentales. Estas descripciones se basan en diarios, memorias, cartas, entrevistas y en las respuestas a cuestionarios enviados a los administradores coloniales sobre la conducta de las tribus y pueblos bajo su jurisdicción. Además en ese mismo siglo surgen investigaciones que utilizan la encuesta, la observación participante y los cuestionarios para obtener informaciones sobre problemas sociales como la pobreza o el crimen que fueron sirviendo para orientar a los reformadores sociales europeos(66).

Así, la investigación etnográfica al tener como objetivo

observar y describir para luego, descubrir las realidades que surgen de las interacciones o lo que acontece cotidianamente en distintos escenarios de la vida humana, requiere de un conjunto de instrumentos que caractericen el registro de las observaciones del etnógrafo. Para ello se vale de un cúmulo de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas posibles pero, fundamentalmente de la observación participante, el diario de campo y la entrevista, entre otras.

2.3.1 LA OBSERVACION PARTICIPANTE

La observación participante es una de las técnicas de ejecución metodológicas más importantes de la etnografía, pues su finalidad está en la recolección de datos en el proceso investigativo. Esta observación implica la interacción del investigador con su objeto de estudio, compartiendo actividades que implican necesariamente el aprendizaje de reglas, modos de comportamiento y requisitos del rol a desempeñar como apariencias, ropa, obligaciones y responsabilidades en todas las actividades del grupo investigativo de manera que sea posible la observación desde la menor distancia para obtener la información deseada y dar respuestas iniciales a sus cuestionamientos(67).

Podemos ver que el trabajo investigativo se vuelve único en cada caso pues, por medio de la observación, la descripción holística y la interpretación se trata de abordar aquellas relaciones que se presentan en una realidad integralmente. Aquí el investigador se convierte en sujeto y parte de las mismas acciones, ya que confronta o se puede sentir presionado en ciertos momentos de tensión, pero siempre tratará de reconstruir y contextualizar los procesos que involucran los acontecimientos significativos de los grupos sociales.

La tarea básica del observador participante es tratar de reflejar lo que el etnógrafo ve, oye y siente "in situ", para luego, identificar los datos que necesita y dar respuesta a sus cuestionamientos pero, no todo queda ahí, pues toma en cuenta lo que la gente piensa y para ello, requiere de un largo período con el grupo, logrando compenetrarse en una relación vivencial, dentro de la cual los participantes conviven diariamente con actitudes, sentimientos, comunicaciones, significados etc., ya que son los aspectos conductuales que rigen las actividades humanas y que él, debe

tratar de comprender ampliamente.

A veces a la observación participante se le considera más que una técnica, por poseer una serie de características que la distinguen de otros instrumentos. Por un lado, Stephen Wilson considera que este tipo de investigación orienta su mirada hacia los participantes y sus diversas líneas de significación e intercomunicación, por lo que debe de registrar y clasificar los datos de la siguiente manera:

- 1) la forma y el contenido de la interacción verbal entre los participantes.
- 2) la forma y el contenido de la interacción verbal con el investigador.
- 3) el comportamiento no verbal.
- 4) patrones de acción y de no acción.
- 5) signos, señales, registros de archivos, instrumentos, documentos(68).

Por otro lado, el investigador que se orienta por esta técnica para desarrollar su trabajo de campo, toma en cuenta otros elementos que constituyen parte integral de la observación participante como es, la posibilidad de pensar los espacios o lugares específicos dentro del contexto investigativo en donde hay más probabilidad que se produzca un determinado suceso con la finalidad de que puede tomar decisiones acerca de los procedimientos a emplear en su observación; según F. Erickson el observador participante debe tener presente dos cosas:

- a) las decisiones que toma acerca del lugar, espacio, tiempo, y contexto.
- b) las decisiones que toma acerca de los centros de atención en cada situación o circunstancia(69).

Las primeras decisiones se refieren a una visión global y situacional en que se desarrollan los eventos por lo que también se le conoce como ecología de la interacción, ya que incluye estos elementos y otros como: el escenario, la

posición física, la distancia y la expresión corporal tanto del investigador como de los participantes(70).

Las segundas decisiones dependen de la profundidad al realizar el proceso analítico de las observaciones que se van acumulando.

Así, podemos ver que este proceso de investigación implica que debemos tener presente las líneas de significación e intercomunicación así como la toma de decisiones situacionales que nos permitan obtener una visión global y toda una gama de datos registrados.

Esta técnica es permanentemente flexible, ya que registra numerosos y diversos tipos de datos que son susceptibles de ser sometidos a análisis cuando el mismo investigador lo requiera, además implica una interacción constante entre los participantes y el participador dando como resultado una valoración temprana de las subjetividades y los acontecimientos vivenciales durante todo el proceso que dura la investigación. Por lo cual no es la única técnica que se utiliza en la etnografía sino que existe el diario y las notas de campo, así como la entrevista que acompañan a la observación participante.

2.3.2 DIARIO DE CAMPO

Es un instrumento que junto con la observación participante suministra un conjunto de datos que se desarrollan en el momento mismo que suceden las actividades y las acciones significativas de la rutina diaria de la indagación. Por lo que se convierte en un elemento de reflexión y análisis del trabajo en la comunidad, la escuela y el salón de clase.

El diario de campo es un primer paso para el registro de palabras o claves para recordar lo que va aconteciendo, por lo que también se pueden incluir comentarios, experiencias personales, fechas, lugares, sentimiento, intuiciones, etc. convirtiéndose por ello mismo en un trabajo de descripción, valoración y comprensión de la práctica investigativa.

A su vez, las notas de campo tratan de registrar lo que se observa analíticamente en un determinado tipo de acciones o aquellas no acciones con el fin de estudiarlas y clasificarlas con mayor detenimiento; convirtiéndose posteriormente en los acontecimientos relevantes del contexto del observador.

Aunque esta técnica no presupone una sistematicidad en sus registros sí es necesario tener un esquema o diseño con un propósito definido, como también una redacción amplia y detallada pues la observación participante depende de este instrumento que es una de las materias primas principales de toda investigación cualitativa.

2.3.3 LA ENTREVISTA

Esta técnica investigativa es parte de la metodología etnográfica y al igual que las dos anteriores requiere de una relación estrecha entre el entrevistador y el entrevistado. El primero se convierte en el elemento fundamental de información a partir de sus propias palabras. El segundo se vuelve en el interrogador y captador constante de esa información y del contexto en que se desarrolla la entrevista, ya que su finalidad es poder sistematizar y categorizar la observación, los elementos subjetivos y culturales de su investigación.

La entrevista puede tener tres formas: estructurada, semiestructurada y no estructurada, cada una dependerá del contexto, acontecimiento o situación, así como de su grado de rigidez o flexibilidad y ante todo en quién, cómo y cuándo se va aplicar, por lo que el investigador debe tener presente estas y otras características en su indagación. Sin embargo es pertinente aclarar que las dos primeras no son ampliamente aplicadas por la etnografía, ya que al inclinarse por la técnica de observación participante requerirá de una entrevista informal.

La entrevista estructurada se especifica con anterioridad tanto en su orden y en los parámetros de interrogación, con el fin de minimizar la variabilidad de la información a recabar en muchos sujetos y al mismo tiempo. Es una técnica demasiado rígida y limitante para entrevistar

a alguien imprevisto o espontáneo.

La entrevista semiestructurada es la que presenta lineamientos generales sobre un tema especificando los puntos en una lista donde el entrevistador decide la secuencia de las preguntas al momento de desarrollarla, sin embargo, carece de una flexibilidad total ya que, algunos puntos que parecen no ser importantes en algún momento del proceso investigativo podrían tener relevancia en una posterioridad del mismo. Tanto la entrevista anterior y esta son las menos utilizadas en la investigación etnográfica pues interfieren en la opción de los entrevistados, limitando el proceso de sensibilización que requiere el investigador.

La entrevista no estructurada o informal es la que se realiza como si fuera una conversación, ya que las preguntas no son preparadas de antemano, sino que surgen del proceso de interacción que se da entre el entrevistado y el entrevistador donde realmente se presenta el proceso sensibilizador de dar y recibir información a partir de las preguntas que tienen sentido e importancia para el entrevistado(71). Es decir que va surgiendo en el mismo momento que es aplicada.

Esta entrevista informal o abierta es parte del trabajo que desarrolla el observador participante puesto que requiere de una familiarización entre el investigador y los participantes para recolectar una gran cantidad de información sobre sus costumbres, valores y estilo de vida. Además es una técnica que toma tiempo porque después se necesita profundizar sobre los datos.

Considera Peter Woods(72) que el etnógrafo al aplicar este instrumento necesita contar con ciertos atributos y características para tener acceso a los "otros". Los atributos personales son:

- a) confianza: se debe de dar entre los mismos participantes y el investigador porque se ponen en juego una serie de valores e intereses.
- b) curiosidad: implica el deseo de conocer las opiniones y percepciones que las personas tienen de los hechos, así como oír sus historias y descubrir sus sentimientos.

c) naturalidad: tiene como finalidad captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, evitando los matices que el entrevistador pueda darle, porque en este tipo de entrevistas se pide que halla una expresión de opiniones y una sinceridad en los hechos personales. Por lo que el investigador debe ser "natural o espontáneo" no adoptando ninguna postura sino que lo único que debe hacer es relacionarse con la gente cara a cara.

Las características que debe poseer este tipo de entrevistas se resumen de la siguiente manera:

- 1) deben tomarse en cuenta las conversaciones, pláticas o discusiones.
- 2) puede tener lugar en cualquier sitio que el entrevistado decida.
- 3) el entrevistado tiene la libertad de pedir que se le grabe
- 4) para promover la conversación se puede utilizar más de un entrevistador.
- 5) no debe permitirse preguntas que impliquen la intimidad del entrevistado.
- 6) el entrevistador debe procurar hablar el mismo lenguaje y valorar los argumentos del entrevistado.
- 7) debe mostrarse comprensivo y ecuánime el entrevistador.
- 8) el entrevistador debe procurar ver, oír, recordar y gesticular en los momentos necesarios.
- 9) Apoyar al entrevistado con preguntas que motiven la conversación por ejemplo. ¿es realmente así?; ¿cree que...? ¿qué quiere decir con...?; ¿ otros han dicho que?; ¿se aplica esto a...?; ¿alguna otra cosa...? etc.

Así las entrevistas informales son los instrumentos que tratan de mostrar cuál es la información que poseen los participantes en un hecho o varios sucesos en particular, poniendo especial atención sobre el significado de lo vivido captado en los propios momentos de los participantes es decir, que el entrevistador se fija más en las acciones de

las personas que en sus conductas.

Por otra parte, los estudios etnográficos no sólo se circunscriben a estas tres técnicas, pues existen otros elementos que coadyuvan en la recolección de datos significativos entre ellas se encuentran las historias de vida, los documentos personales y oficiales, cartas, periódicos y algunos medios de comunicación como son las grabadoras, videos, cámaras fotográficas. Con estos recursos y la triangulación (que es la aplicación de tres técnicas o métodos), podemos explorar un sinnúmero de problemas y también corroborar algunas inexactitudes en los datos que recibimos de los informantes ya que deben descartarse.

Si bien la investigación de corte cualitativo tiene técnicas y características propias que la distingue de otras investigaciones; no descarta la incorporación de algunas técnicas cuantitativas como cuestionarios, entrevistas estructuradas y ciertos instrumentos estadísticos.

Hemos examinado estas técnicas que nos sirven para la recolección de datos dentro del trabajo etnográfico que es un proceso que está en constante elaboración de la información, pues no requiere de un grado de recopilación final para pasar al análisis. Aunque el investigador realiza diversas "pausas" para analizar e interpretar en forma simultánea el proceso observativo, mucho depende del proyecto o de la naturaleza del grupo investigado y de la creatividad individual del investigador.

2.3.4 ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.

La etnografía educativa como toda investigación ha sistematizado su proceso de trabajo desde una perspectiva propia en donde la integración de los datos, la periodización del análisis y la interpretación, son las características que la hacen diferente a la mayoría de otros diseños, pues en lugar de relegar el análisis a una última etapa después de la recolección de datos, los etnógrafos van analizando toda la información a lo largo del estudio a partir de redefinir un conjunto de preguntas iniciales que el hace in situ y sobre los elementos socioculturales y significativos que los

participantes van atribuyendo a las cosas.

2.3.4.1 EL ANALISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se convierte en un proceso práctico y fenomenológico (en sentido amplio y etimológico se puede entender como la explicación de lo que se "muestra o manifiesta" en una condición ontológica) para obtener una comprensión profunda de las personas y sus escenarios mediante los informantes, sus percepciones y las técnicas que se utilizan, así como, los datos que se recaban y las pausas de análisis que se van haciendo de los mismos. Al respecto dicen S.Taylor y R.Bogdan:

"... la recolección y el análisis van de la mano... A medida que su estudio avanza, comienza a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas, controlar las historias de los informantes..."(73).

Así el análisis etnográfico es un interjuego de observación, técnicas, análisis e interpretación donde las acciones más que los actos se tornan en el elemento central de la investigación.

Como no todos las interpretaciones son iguales podemos agregar que hay diversas formas de analizar los datos, tan es así que los investigadores construyen sus etapas analíticas de acuerdo con la realización de su investigación. Es por ello que existen etnógrafos que van de un análisis sencillo y claro hasta los más esquemáticos.

Elsie Rockwell(74) considera que el análisis etnográfico es un proceso de trabajo específico que se compone de dos amplias etapas:

- 1) El proceso real de análisis: se inicia en la proximidad de toda interacción del trabajo de campo y en la distancia con los conceptos teóricos; realmente es un continuar largo que requiere de una alternancia constante entre la lectura y la escritura pero también, entre la re-lectura y la re-escritura ya que, siempre es necesario regresar a las notas y los registros iniciales los cuales constituyen el primer momento de análisis, donde se tiene la sensación de "ver" algo por primera vez o que no se puede "percibir"

al hacer una relectura de lo que se escribió. Además podemos caer en un interjuego entre los recursos que surgen de todo el conocimiento previo y del "sentido común" y no sólo de los conceptos teóricos que hemos reunido para el estudio o trabajo investigativo, esto nos lleva a reconocer que el análisis etnográfico es desde sus inicios muy pocas veces claro, por que, se tienen problemas con lo indeterminado de los conceptos iniciales o las nociones teóricas, las categorías etc., que caracterizan a los momentos iniciales del proceso real de análisis. Sin embargo, no debemos olvidar que el eje ordenador es el trabajo conceptual o la constante explicitación de lo que se está viendo o construyendo.

- 2) Los elementos del proceso de análisis: este proceso analítico tiene su propio camino que incluye: a) El objeto de estudio. Es algo que se va fabricando para dar cierta explicación de la realidad y también, es el producto de este proceso. Se construye teóricamente mediante la utilización de categorías (son expresiones, términos o componentes lógicos y típicos como: clase social, identidad, estatus, rol, socialización etc.) y que se relaciona con el "referente empírico" que es la localidad específica donde se lleva a cabo la labor de campo. Así, el investigador debe hacerse algunas preguntas como: ¿qué forma tiene el objeto?, ¿cómo se definen las relaciones que constituyen el objeto que se intenta o logra construir?; b) Escalas. Son las que hacen referencia tanto a los niveles micro y macro como a las unidades de tiempo y espacio con la finalidad de construir una descripción analítica; c) Unidades de análisis. Son más complejas en la etnografía pues, no es suficiente el análisis sociolingüístico para conocer el contexto institucional o las consecuencias sociales de una negociación, por lo que, la importancia de estas unidades nos permiten observar la variación en el análisis que se presenta en la investigación, a su vez, nos sirve para hacer un intento de contrastación o para ubicar las referencias que deben de corresponder con el objeto de estudio y con una escala de fenómenos planteados dentro del trabajo investigativo; d) Niveles. Se refiere a los niveles de abstracción que llevan una relación con las categorías en las que se basa el análisis, ya que, cualquier categoría o cualquier expresión que se utilizapara describir determinada realidad, implica algún nivel de abstracción, p. e., ciertas "categorías sociales" que se emplean diariamente pueden ser abstractas como es el caso de "comunidad o población", por lo que se hace necesario construir

paulatinamente aquellas categorías analíticas que puedan unir los hechos "continuos" y hacer a un lado los "discontinuos" que se registran en la experiencia cotidiana dentro de una localidad; e) Categorías sociales y categorías analíticas. Mencionamos que son los componentes lógicos o términos; las categorías sociales son las que recurren al discurso o a la actuación de los participantes desde su propio contexto, mientras que las categorías analíticas corresponden a aquel concepto teórico implícito o explícito y que llevan una relación estrecha con los primeros, sobre todo cuando las categorías sociales a veces son obstáculos en la investigación es por ello que, se recurre a cierta perspectiva teórica que las incorpore, esto nos quiere decir que no se intenta desechar todas las categorías como "prenociones" carentes de significado, pues algunas pueden tomar el lugar de categorías analíticas a través del descubrir o redescubrir las categorías locales o sociales. f) Lo particular y lo general. Es la relación que guarda la etnografía en su proceso de investigación; la primera se caracteriza por lo empírico o práctico, la segunda es más conceptual y es susceptible de estudiarse en otros casos, ya que no existe descripción neutra o ateorica de los hechos; g) La integración de niveles y categorías. Se articulan ambos puntos en un proceso que tiene presente la construcción de niveles de abstracción y los componentes lógicos o categorías por lo que, podemos encontrar conceptos abstractos que engloban diferentes acciones de cierta manera coherente entre muchas posibles, p.e. Rockwell menciona el trabajo de Ruth Mercado(75) y cual fue su trayectoria para llegar a la categoría analítica de gratitud mientras que su objeto de estudio es la negociación.

Por su parte, Steven Taylor y R. Bogdan consideran que el análisis de los datos debe tomar en cuenta las siguientes etapas:

- a) La primera fase es la del descubrimiento en progreso, donde se identifican temas y también se desarrollan conceptos y proposiciones.
- b) La segunda fase es la que se caracteriza por la recolección de los datos implicando la codificación y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio.
- c) En la última fase es donde el investigador trata de comprender los datos en relación con el contexto en que

fueron recolectados(76).

Otro punto de vista es el de Peter Woods, el cual sostiene que el análisis en la investigación etnográfica educativa se caracteriza porque destaca los siguientes puntos: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; 6) teorías (77).

- 1) análisis especulativo: es la reflexión inicial que se da por medio de la primera recogida de datos y que incluye las primeras ideas del investigador y de los compañeros de investigación.
- 2) clasificación y categorización: son las que dependen de la cantidad de datos, notas de campo, transcripciones y documentos con el fin de sistematizar las categorías. El objetivo de esta etapa es darle al material conjuntado una forma que conduzca a su ordenación en forma coherente, lógica, completa y breve. Su primer paso es identificar las categorías más importantes para que posteriormente se puedan dividir en grupos, por ejemplo: técnica docente, disposición del maestro, control del maestro, honestidad del maestro etc. Un segundo paso es averiguar si todos los aspectos del material se pueden acomodar sin esfuerzo a algunas de las categorías que lo componen, así como a subcategorías, por ejemplo: la categoría disposición del maestro tiene como subcategorías: a) optimista, cariñoso; b) amistoso, bondadoso; c) otros. Para ello es necesario hacer una depuración, abarcando todo el material para auxiliarse en la formulación de categorías con la finalidad de llevarnos a un esquema inicial y flexible ya que se irá afirmando o modificando según las perspectivas del problema, las relaciones interpersonales, las situaciones, el contexto, las actividades, los sucesos, los comportamientos etc. Esa depuración podrá comentarse con los informantes para hacer una correlación de diálogos, pláticas o comentarios entre el investigador y ellos, llevándolos a una reflexión para ver si el tipo de interpretación que se hace es la adecuada y correcto el ordenamiento de prioridades o si algunas de las categorías se relacionan con cierta teoría psicológica, social o antropológica.
- 3) formación de conceptos: se descubren en el trabajo de

campo y se descodifican en el análisis, veces van siendo de diversas fragmentaciones de datos o de problemas que se presentan con ciertas características estructurales en común pero que no se expresan; otras veces adoptan la forma de "símbolos culturales", por lo que es importante durante el análisis tomar en cuenta los métodos, las fases de investigación y las ideas que proporcionan las demás gentes involucradas en el trabajo.

- 4) modelos: son las argumentaciones de alguna cosa en menor escala, con sus proporciones, sus partes constitutivas, las interconexiones y las funciones. Los modelos se producen con base en los datos, ya sean evidentes u ocultos y dependiendo de la complejidad de los datos más difíciles puede requerirse de un pensamiento analítico para reconstruirlos como un rompecabezas. Muchas veces es imposible que de un sólo estudio surja un buen modelo completo y original, pues requiere de otros estudios que tengan el mismo fin o propósito. También a este modelos se les conoce como estrategias dentro de la etnografía y el interaccionismo simbólico.
- 5) tipologías: tienen una función similar a los modelos, pues se dirigen hacia las relaciones e interconexiones, proporcionando una base de comparación y de construcción teórica. las tipologías se caracterizan por la descripción precisa y organizada de las categorías y sus dimensiones, además incluyen diversos niveles que van desde clasificatorias de los sistemas educativos hasta las perspectivas del maestro en la enseñanza, por ejemplo, la tipología de Hammersley incluye:

categoría:	la definición del papel del maestro
dimensiones:	a) papel autoritario <-> papel impreciso
	b) curriculum <-> método
	c) universalista <-> particularista
	d) alto grado de control <-> bajo control
	e) producto <-> proceso.

Otras tipologías son más sencillas porque emplean una estructura matriz que se caracteriza por una categoría y una dimensión.

Podemos ver que tanto las tipologías como los modelos son formas de descripción que requieren una forma especial de depuración de una gran cantidad de datos, así como de un análisis y abstracción, por lo que su objetivo fundamental es contribuir en su totalidad a la posibilidad de una construcción teórica desde el punto de vista de las investigaciones cualitativas.

- 6) teoría: cada trabajo etnográfico en educación es un estudio único con una metodología individualizada porque el etnógrafo se convierte en una herramienta con sus cualidades, actitudes y creativities que posibilita la construcción teórica, por lo tanto, en la perspectiva etnográfica se habla más de descubrimientos teóricos que de comprobaciones, pues desde esta orientación, la teoría se fundamenta en los datos, las categorías, los conceptos y los modelos que se van dando durante todo el proceso de investigación. A partir de este interjuego de elementos que integran en un todo la indagación, puede llegar a tomar forma una teoría con la cual se contrastará nuestro trabajo.

Encontramos una diferencia amplia entre Elsie Rockwell y las propuestas de análisis de los datos de S. Taylor, R. Bogdan y Peter Woods; pues, la etnógrafa mexicana sostiene que la construcción del objeto de estudio es el proceso central de la etnografía, ya que, requiere de un proceso de análisis de los "textos" que se van contruyendo desde una primera o segunda vez (puede haber tercera o cuarta) para tratar de adentrarse en un "terreno desconocido" donde se puede volver a construir el objeto(78).

Además, el trabajo conceptual es la condición necesaria para toda investigación etnográfica porque es una labor que se acerca a la indagación empírica (no se excluye la teoría), construyéndose categorías en relación con los registros de campo y una reconceptualización constante del objeto de estudio(79).

Así, el trabajo etnográfico es enorme y extenso, porque incluye un proceso de construcción del conocimiento que se refleja en un "texto" o "monografía" y que implica

observación, descripción, análisis e interpretación, en el cual "... no se observa para luego contruir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir"(80).

De esta manera, la etnografía educativa no relega el análisis a la última etapa de recolección de datos, sino que se caracteriza por una integración entre los dos aspectos, ya que están en interacción e interdependencia constantemente, convirtiéndose en un proceso variado que se estructura por las etapas mencionadas anteriormente y que tiende hacia una posibilidad de construcción conceptual del objeto de estudio dentro de este enfoque metodológico.

2.3.4.2 LA INTERPRETACION DE LOS DATOS

Al igual que el análisis de los datos, la interpetación no constituye una etapa desligada del proceso de investigación, pues es parte del análisis y la recolección de datos. Sin embargo se hace necesario hablar solamente de la interpretación en este apartado por su importancia en la etnografía educativa.

La interpretación de los datos se realiza a partir de dos particularidades, por un lado se inicia desde el primer diseño de investigación, que surge con los primeros registros recolectados y analizados; por otro lado se toma en cuenta la experiencia y la línea teórico-metodológica del investigador.

En realidad la interpretación es un proceso que comienza tempranamente dentro de la etnografía, pues está unida a la recolección de los datos donde se pueden presentar ciertas significaciones que darán una idea o suposición orientadora durante todo el proceso investigativo, convirtiéndose en una actividad dinámica que pone en juego la construcción conceptual del objeto de estudio, las escalas, las unidades de análisis, los niveles de abstracción, las categorías, además, las contrastaciones, las analogías etc., en una palabra todo el proceso investigativo que no olvida el etnógrafo.

Elsie Rockwell incluye a la interpretación como una de

las "operaciones de análisis" básicas dentro del proceso de investigación etnográfica y que se distingue de otras formas de investigación en educación, por lo tanto, se hace necesario aclarar en que consisten estas "operaciones" dentro de este proceso para que se transforme el material de campo en un trabajo final. Así las operaciones de análisis son las siguientes: a) interpretación. Es la "comprensión del significado", de las acciones que incluyen por un lado, los aspectos semánticos (p.e., "lo que se dijo", "lo dicho") y por el otro lado, la progresiva asimilación de las referencias del lenguajes; b) reconstrucción. Es la segunda operación del análisis etnográfico que se dirige a crear o reconstruir las redes de relaciones sociales, las tramas históricas, la secuencia y la lógica de los hechos relevantes o de aquella serie de sucesos que están fragmentados y se busca su articulación; existe mucha semejanza de esta operación con el trabajo que desarrolla el arqueólogo o paleontólogo; c) contextuación. Encierra una diversidad de referencias en el "contexto", ya que va desde la oración en que surge una palabra o la situación en que se da un "discurso", hasta lo que puede ser el entorno local, regional o nacional; d) contrastación. Es esencial en la etnografía ya que permite describir una cosa cuando se determinan aquellas diferencias significativas entre dos casos o se contrasta una situación con otra, e) explicitación. Engloba a las anteriores ya que, requiere de un análisis más exhaustivo de los eventos, articulando la información de varios registros y tratando de explicarse tanto a uno mismo como a los otros lo que "está sucediendo" en una situación, por lo que se re-escribe en forma amplia lo registrado originalmente pero, siguiendo de cerca los detalles de lo que se observó en dicha situación.

Por su parte, S. Taylor y R. Bogdan(81) sostienen que la inducción analítica es el procedimiento que puede adecuarse a la verificación de teorías y proposiciones fundamentadas en datos cualitativos, ya que este método de inducción analítica se ajusta a los datos y las comprensiones de los fenómenos sociales e incluye el análisis y la interpretación conjuntamente.

Realmente la inducción analítica intenta descubrir una teoría que corrobore sus datos, ya que esta clase de indagación empieza por la recolección de datos que se dan mediante la observación empírica o en "mediciones" de tipo cualitativo para luego construir con base a las relaciones

descubiertas sus categorías, tipologías y sus proposiciones teóricas.

Así, la etnografía tiende a interpretar y analizar desde este punto de vista por lo que se circunscribe dentro del campo de investigación interpretativa o cualitativa, manteniendo cierta distinción analítica que se particulariza por lo que F. Erickson señala:

"...las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado. Por lo tanto, la naturaleza de la causa en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico,..."(82).

Entonces vale decir que las acciones humanas son la causa de los fenómenos socio-culturales ya que las personas actúan con base en las interpretaciones significativas que construyen a partir de las acciones de otros.

Sin embargo y a diferencia de la investigación deductiva, la inducción analítica no es aceptada por los investigadores que desean establecer leyes causales y universales como en las ciencias naturales, pues se olvidan que las ciencias sociales y humanas no pretenden explicar sino comprender o interpretar los significados, las acciones e interacciones del ser humano.

Finalmente hemos hecho notar como ven el trabajo etnográfico los investigadores anglosajones y como Elsie Rockwell ha venido trabajando la etnografía en nuestro país; pues mientras, Taylor, Bogdan, Goetz y LeCompte sostienen que la etnografía pretende crear "teorías" o "descubrir una teoría" que corrobore los datos; Rockwell señala que la etnografía pretende construir su objeto de estudio con base en el proceso de investigación donde la teoría, el conjunto de conceptualizaciones y hasta el "sentido común" se integran como antecedentes de este proceso ya que, las preguntas que realizamos son resultante de un conocimiento previo.

"En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos "en abstracto", sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio.."(83).

Así, el trabajo conceptual en la etnografía no deja de relacionarse con una posición epistemológica en la cual se observa y se describe siempre desde determinadas conceptualizaciones del objeto. Sin embargo, este trabajo que se realiza en un proceso investigativo no puede desligarse de la descripción que es la condición sine qua non de este enfoque metodológico, pues se ha constituido en una explicación del por qué el objeto que se estudia toma ciertas formas dentro de un lugar determinado(84).

En este subcapítulo hemos tratado de proporcionar una idea amplia de lo que es la metodología etnográfica, no sólo circunscribiéndonos a las técnicas de recolección de datos, sino que intentamos aportar otras características que identifican a este enfoque como tal.

Primeramente recalcamos que este tipo de indagación es flexible y continua, porque todo se conjuga en una actividad dinámica que recolecta, analiza e interpreta en el mismo momento en que se realiza y a su vez, se modifica cuando se requiere. En segundo lugar, la investigación etnográfica educativa se realiza con base en ciertas características ineludibles, por un lado el diseño etnográfico que incluye el proceso y el producto y por el otro lado, está la metodología y sus técnicas que abarcan el análisis y la interpretación de los datos. Todos estos elementos se van intercalando para confluir en una elaboración conceptual y en una construcción del objeto de estudio que tiene como fin comprender a las personas en su propia realidad vivencial. Es de ahí que, la etnografía educativa haya ampliado su campo de acción dentro de la escuela, su comunidad y su sociedad con observaciones, reconstrucciones, desconstrucciones, perspectivas y propuestas que incluyen un proceso y un contenido histórico social "natural" donde otras investigaciones no han podido incursionar.

2.4 PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION EN ETNOGRAFIA EDUCATIVA.

Durante los últimos 20 años los estudios etnográficos se comenzaron a utilizar dentro de la investigación educativa como elementos prácticos y novedosos que proporcionan una posibilidad de detallar los problemas que se suscitan dentro de las instituciones sociales y humanas como son: la escuela, el hospital, la prisión, la iglesia etc.

Su característica esencial es el trabajo de campo mediante la observación participativa y durante un largo tiempo. Su especial singularidad es el registro de lo que sucede en un escenario determinado por medio de técnicas de investigación decididas y elaboradas por el investigador -las cuales ya hemos descrito algunas anteriormente-, así como la utilización del análisis e interpretación continua para plasmar en un informe descriptivo y detallado los significados de las acciones humanas que se dan en una reflexión comprensiva de la realidad cotidiana.

En la actualidad, las perspectivas en etnografía educativa ya no se han dirigido solamente hacia un nivel escolar, sino que se han ampliado a otros niveles, institucionales y sociedades que son inherentes con el ámbito de la enseñanza.

Por una parte, las orientaciones que ha tenido este enfoque han dependido de factores particulares y únicos que estimulan al investigador a inclinarse por el uso de la etnografía en educación y no por otro tipo de investigaciones. En relación a esto, F. Erickson(85) menciona que el interés por estos enfoques interpretativos ha crecido porque se ha visto que son apropiadas sus aplicaciones cuando se requiere saber más sobre:

- 1) Lo que ocurre o está sucediendo particularmente en un lugar y no en un gran número de lugares.
- 2) Las perspectivas del significado de las acciones de los participantes en hechos específicos.
- 3) La localización de puntos de contraste dentro de la investigación y que suceden de manera natural,

principalmente cuando no podemos cumplir con las condiciones experimentales adecuadas para la intervención y control de otras influencias contextuales.

- 4) La identificación de vínculos originales y específicos que no son posiblemente ubicados mediante métodos experimentales o dentro de aquellas teorías, causas e influencias que se presentan en los modelos identificados mediante los datos recogidos.

Por otra parte, la etnografía educativa emplea un muestreo selectivo que le da al investigador margen a elegir con toda intención el contexto, la situación, el evento, el aula, la escuela, la comunidad, las técnicas, etc., con el propósito de obtener toda la información requerida para su estudio. Además toma en cuenta su equipo de trabajo y la primera información que se recolecta para el diseño inicial, por ejemplo, en un estudio realizado por Bogdan, Brown y Bannerman en un hospital para neonatos resaltan que:

"Nuestra investigación fue orientada por las siguientes interrogantes: ¿quién habla con los padres?, ¿qué les dicen?, ¿qué es lo que los padres oyen?. Nuestra presentación revela que no hay respuestas simples. Solo mediante una descripción de los aspectos sobresalientes de un escenario podemos comenzar a captar el significado del proceso, la estructura y la intrincada comunicación en un ambiente tan complejo..." (86).

Así los cuestionamientos que aparecen desde la primera sesión del trabajo práctico sirven para identificar las relaciones que constituirán el objeto de estudio y que guiarán poco a poco el trabajo de los etnógrafos.

Por lo que al caracterizarse la educación por un ámbito totalmente práctico, la investigación etnográfica se ha convertido en el enfoque que ayuda a descubrir las experiencias humanas, sus fenómenos y problemas educativos. Esto no implica un olvido de las cuestiones teóricas, sino que existe una relación estrecha entre práctica, método y teoría; donde más que la interacción son las relaciones que se convierten en un proceso significativo.

Esto ha llevado a la investigación educativa a otra

forma de comprender al objeto y sus relaciones dentro de su campo de acción, pues las miradas se dirigen hacia el profesor, el alumno, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el curriculum oculto, el salón de clases, los padres de familia así como, valores, perspectivas y motivaciones que la gente toma en cuenta al interactuar en un contexto particular como es la escuela y la comunidad. Ampliando con ello, un saber sobre la situación socio-cultural que involucra a todos.

Pero surgen dos interrogantes: ¿qué tipo de resultados han dado los trabajos etnográficos? y ¿qué nuevas propuestas pueden ofrecernos?.

Las perspectivas que han desarrollado estos trabajos muestran una realidad socio-cultural que no se ha documentado, puesto que integran un entendimiento local de ciertos espacios concretos como es la escuela. En contraste, frecuentemente los trabajos basados en teorías macrosociales han subrayado lo que la escuela es o debería hacer, más no describen lo que realmente hacen sus miembros a partir de sus acciones cotidianas.

Así, teorías sociales, económicas y psicológicas han tratado de explicar los problemas y fenómenos educativos desde una posición científicista donde un marco teórico está determinado por un conjunto de hipótesis a comprobar y tiene mayor peso e importancia que las interacciones significativas de los sujetos.

Este tipo de investigaciones educativas que se han realizado con base en el método científico han tratado de explicar la problemática del sistema escolar como un todo integrado a la sociedad donde la explicación se da a partir de una relación causal entre los datos, subsumiéndolos a normas y leyes universales y que son susceptibles de generalizar a otros niveles, escuelas y sociedades.

Por el contrario, la investigación etnográfica ha visto a la escuela desde un punto de vista particular y diverso, basándose en un conocimiento comprensivo o *verstehen* es decir que ha incluido nuevos elementos para el análisis del trabajo educativo al tratar de reconstruir los significados de las

relaciones vivenciales que se dan en la escuela.

Es por ello que este tipo de investigación cualitativa se inclina por descubrir la organización interna de los sistemas educativos a través de un análisis micro-social, tratando de mostrar que los seres humanos no son objetos, sino sujetos activos que construyen su realidad histórica y cultural como actores sociales.

Entonces, la etnografía se ha centrado en estudios que tienden a la construcción pedagógica, social y cultural del conocimiento que no se ha documentado, dando como consecuencia una acentuado interés por los usos pedagógicos de este enfoque. Peter Woods engloba esos intereses de la siguiente forma:

- 1) Un interés por los efectos y cambios en las estructuras organizativas y su influencia en los individuos y grupos sociales, p.e., las escuelas públicas.
- 2) Investigaciones sobre las experiencias de los sujetos, las cuales se dan en la socialización de los alumnos y en la profesionalización de los maestros, poniendo énfasis en el abandono, cambio o terminación del ciclo escolar, así como en otras alternativas escolares después de la secundaria. En cuanto a los maestros se ha puesto interés en sus biografías, recursos personales y en cómo se desenvuelven en sus situaciones o contextos sociales.
- 3) Estudios sobre la cultura de grupos particulares como las relaciones que se presentan en la sala de maestros; también existe otro interés por aquellas investigaciones que se dan a partir de la clasificación de los grupos en grandes, medianos y pequeños.
- 4) Además se ha estudiado lo que la gente hace, sus estrategias y los significados que se ocultan en ellas. Existen estudios que se han dirigido hacia los métodos de instrucción y de control por parte de los docentes y en cuanto a los alumnos se han estudiado las estrategias que emplean para lograr sus propósitos, modificar sus situaciones frente a los docentes o tratar de buscar momentos favorables para ellos.

- 5) Hay investigaciones sobre las actitudes, opiniones y creencias de los docentes y los alumnos en cuanto a la enseñanza, la escuela, sus compañeros y el futuro.
- 6) Algunos estudios se han hecho, sobre cómo están constituidas las situaciones particulares, las opiniones y los comportamientos(87).
- 7) Otras indagaciones se han dirigido a la evaluación de programas e investigación evaluativa, p.e., el trabajo de Michael Knapp(88).

Por un lado, estos estudios se han realizado en los países anglosajones y con características particulares sobre su escuela. Por otro lado, se han efectuado investigaciones latinoamericanas que han tomado como base este enfoque y que se han distinguido por orientarse hacia situaciones significativas en el ámbito educativo. Elsie Rockwell(89) destaca 6 temáticas que caracterizan la investigación etnográfica latinoamericana, como son: La reproducción social y cultural (cómo la práctica escolar recrea la división del trabajo manual e intelectual); el fracaso escolar (cómo se construyen en la escuela las trayectorias individuales del fracaso); los sectores populares y la escuela (qué sentido tiene la escuela pública para los diversos sectores populares); la vida cotidiana de la escuela (por qué cada escuela concreta deja de ser una suposición; por qué lo que parece un "caos" se presenta como una compleja red institucional; como las relaciones educativas se filtran administrativamente antes de llegar al maestro etc.); el maestro como trabajador (cómo reconceptualizar el trabajo docente; por qué la escuela se ha constituido en el "lugar del trabajo docente"; cómo la institución condiciona la práctica de los maestros, etc.); el conocimiento real adquirido en la escuela (cómo se dan los procesos de enseñanza y transmisión del conocimiento; cuáles son las formas en que se expresa el conocimiento en el aula, cómo se construye socialmente el conocimiento, cuáles son las situaciones de apropiación del conocimiento por los alumnos, etc.).

Además existen trabajos etnográficos de: A. Madgenzo (1948); B. Avalos (1989); E. Rockwell y J. Ezpeleta (1983);

J. Ezpeleta y E. Rockwell (1983); C. Aguilar (1985); E. Rockwell (1985); J. Zorrilla (1989) y otros más que se han inclinado por este enfoque.

De hecho, han surgido estudios cualitativos o interpretativos en países como Chile, (M. Riveros, 1991); Brasil, (R. De Moraes, 1989; M. Brunozzi y A. Junqueira 1989; M. Patto Souza, 1990); Costa Rica y México, en este último ha habido un auge por la perspectiva etnográfica educativa. Al respecto Martha Corenstein nos da una aproximación de las instituciones, niveles educativos y temas que se han dedicado a este tipo de investigación, entre algunas de las temáticas que ella ha encontrado están: las prácticas educativas de los alumnos y de docentes; los procesos de comunicación en el salón de clases; identidad docente; uso de lenguaje; currículum oculto; procesos de socialización autoridad; disciplina y castigo en la escuela; educación bilingüe; interacción maestro-alumno etc. (90).

Vale decir que la investigación etnográfica latinoamericana ha tratado de reconceptualizar su objeto de estudio desde espacios locales e independientemente de los trabajos desarrollados en países de habla inglesa. Sin embargo, últimamente se ha dado un acercamiento entre los investigadores anglosajones y latinoamericanos a partir de los estudios realizados por Paulo Freire que cuestionó las políticas educativas de algunos países de este continente. Así, esto ha servido para que la etnografía anglosajona proponga otros modelos de enseñanza bajo los proyectos de la llamada etnografía crítica (91).

Existen otras preocupaciones entre los etnógrafos críticos, como es tratar de enlazar la micro y macro etnografía a partir de alternativas teórico-metodológicas aplicando conceptos gramscianos y de algunas presuposiciones de la teoría reproductivista, ya que no se puede hacer a un lado los efectos de los aspectos socio-económicos, políticos y culturales que han influido innegablemente sobre los procesos educativos (92).

La etnografía ha llegado a tener un papel fundamental en la investigación educativa porque ha dirigido su foco de atención hacia la escuela, señalando que es un espacio de contradicción, resistencia y negación donde subsisten

acciones humanas que tanto pueden ubicarse en una cultura de dominación como también en una cultura popular.

En este capítulo hemos tratado de dar una visión lo más extensa posible de lo que es la etnografía educativa, partiendo de un proceso histórico que se origina en las narraciones y descripciones antropológicas y culturales de los griegos, pasando por el Renacimiento donde comienza a tomar forma como instrumento de reconstrucción de la vida humana y que capitula en un enfoque metodológico a partir de los precursores de la teoría de la interpretación y de dos ciencias (antropología y sociología) que se han entrelazado a este enfoque, reforzando con ello, las bases antropológicas, filosóficas, sociales y humanas que ya caracterizan a esta etnografía educativa.

Por otra parte, aclaramos que la metodología etnográfica es amplia, valiosa y necesaria para el campo pedagógico, cultural y social que envuelve a la escuela. Así, tuvimos que subdividir la metodología en varios subtemas con la finalidad de sostener la existencia de una sistematización y planeación en su proceso constitutivo y que se particulariza por una interrelación constante en todos sus puntos para reconceptualizar su objeto de estudio que va desde la recolección de datos, las técnicas, el análisis y la interpretación para llegar a un resultado que es el trabajo descriptivo e interpretativo de significados de las acciones humanas, aglutinando con esto otro punto de vista de la problemática educativa.

También, indicamos cuáles han sido las perspectivas que se han realizado con este enfoque, ampliándose todavía más su campo de acción al tratar de ligar en sus estudios los aspectos micro y macroetnográficos con otras teorías que se han dedicado al análisis de la escuela y su relación con el contexto económico-político.

Por último, se hace necesario mencionar que cuando se ha tratado de proponer a la etnografía educativa como alternativa de investigación, no dejan de surgir controversias pues, unos investigadores consideran que sus productos descriptivos son intuitivos, de sentido común o tan sólo literatura. Al respecto hay que agregar que la etnografía nunca ha dejado de situarse en una discusión teórica; por lo que es conveniente recordar que la

investigación etnográfica es un proceso que requiere del trabajo de campo a la par del trabajo analítico en el cual, encontramos que su producto se caracteriza por ser una descripción analítica o una reconceptualización de la realidad estudiada. Además, el proceso etnográfico tampoco es un procedimiento totalmente empírico que se deja al margen de la teoría, ya que, se puede trabajar con las intuiciones o el sentido común "vigilándose" en forma consciente para que se pueda tener acceso a la conceptualización del objeto de estudio(93).

NOTAS DE PIE DE PAGINA DEL CAPITULO DOS.

- 1) Joseph H. Greenberg. "El ámbito de la antropológia", en: María Herrera. Antología. Introducción a las Ciencias Sociales, 19.
- 2) Melville Herskovits. El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural, 546-550.
- 3) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, 39.
- 4) Joseph H. Greenberg. Op. Cit., 12
- 5) Frederic Munné. Psicología Social, 171.
- 6) Joseph H. Greenberg. Op. Cit., 25
- 7) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 40
- 8) Robert Ulin. Antropología y teoría social, 25
- 9) Ibidem, 21-31
- 10) Michael Panoff. Malinowski y la antropología, 21-22
- 11) Melville Herskovits. Op. Cit., 98
- 12) Robert Ulin. Op. Cit., 34
- 13) Ibidem, 34-36
- 14) Eduard Evans-Prichard. "Social anthropology. Past and present.", tomado de: Tim Ingold. Evolución y vida social, 124
- 15) Robert Ulin., Op. Cit., 40-41
- 16) Elsie Rockwell. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", 32
- 17) José M. Mardones y N. Ursúa. Op. Cit., 150
- 18) Robert Bogdan y Steven Taylor. Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences, 5

- 19) Clifford Geertz. Op. Cit., 27
- 20) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. cit. 43
- 21) Frederick Gearing. "Antropología y Educación", 66-68
- 22) Ibidem, 69-72
- 23) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 44
- 24) Robert Bogdan y Steven Taylor. Op. Cit., 9
- 25) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 45-46
- 26) Ibidem, 49
- 27) Margaret LeCompte. "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo", 29
- 28) Robert Bogdan y Steven Taylor. Op. Cit., 13
- 29) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 50-51
- 30) Nympha Sipavicius. O professor e o rendimento escolar de seus alunos, 42
- 31) Gilberto Guevara N. y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación, 56
- 32) Cl. Trottier. "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", 67-68.
- 33) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 52
- 34) Cl. Trottier, Op. Cit., 70
- 35) Ibidem, 71
- 36) Ibidem, 76-80
- 37) Ibidem, 80-83
- 38) María de Ibarrola. Las dimensiones de la educación, 16
- 39) Malcolm Parlett y David Hamilton. "La evaluación como iluminación", 451-452

- 40) Carmen Carrión C. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional", 44
- 41) Malcolm Parlett y David Hamilton. Op. Cit., 452
- 42) Ibidem, 450-451
- 43) Angel Diaz Barriga. "La evaluación curricular", 8
- 44) Ibidem, 454-458
- 45) Steven Klees, P. Esmannoto y J. Werthein. "Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos", 264-265
- 46) Anthony Giddens sostiene que el estructuralismo y el postestructuralismo son tradiciones del conocimiento ya muertas sino es que cuerpos de pensamientos imprecisos o confusos porque no han logrado producir un cambio en la comprensión filosófica y en la teoría social. "El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura", en: Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. La teoría social, hoy.
- 47) José Ferrater Mora. La filosofía actual, 72
- 48) José Picó. Modernidad y postmodernidad, 35
- 49) Carlos Reynoso. "Presentación", en: El surgimiento de la antropología posmoderna, 17
- 50) José Ferrater Mora. Op. Cit., 73
- 51) J.F. Lyotard. La condición posmoderna, 9
- 52) Carlos Reynoso. Op. Cit., 11-14
- 53) José Ferrater Mora. Op. Cit., 77
- 54) Carlos Reynoso. Op. Cit., 28
- 55) Ibidem, 52-55
- 56) Beatriz Calvo. "Etnografía de la educación", 15
- 57) Ruy Pérez Tamayo. Cómo acercarse a la ciencia, 28-29
- 58) Peter Woods. La escuela por dentro. La etnografía en la

investigación educativa, 18

- 59) Judith Goetz y Margaret LeCompte. Op. Cit., 29-32.
- 60) Elsie Rockwell. "Etnografía y teoría...", 41
- 61) Ibidem, 32
- 62) Ernesto Emmerich. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosófico teóricos y posibilidades heurísticas", 25
- 63) Elsie Rockwell. "Etnografía y teoría...", 34
- 64) Judith Goetz y Margaret Lecompte. Op. cit., 177
- 65) Ibidem, 28-29
- 66) Ibidem, 38-39
- 67) Peter Woods. Op. Cit., 48-50
- 68) Stephen Wilson. "El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas". 18
- 69) Frederick Erickson. Op. Cit., 258
- 70) Judith L. Kapferer. "El análisis situacional: Un enfoque olvidado en la investigación educativa", 45-47
- 71) Howard Schwartz y Jerry Jacobs. Op. Cit., 65
- 72) Peter Woods. Op. Cit., 77
- 73) Steven Taylor y Robert Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, 158
- 74) Elsie Rockwell. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)", 31-58
- 75) Ruth Mercado. La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. Tesis de maestría. México. CINVESTAV IPN. 1985
- 76) Steven Taylor y Robert Bogdan. Op. Cit., 159
- 77) Peter Woods. Op. Cit., 135

- 78) Elsie Rockwell. "Reflexiones sobre...", 65
- 79) Ibidem, 66
- 80) Idem.
- 81) Steven Taylor y Robert Bogdan. Op. Cit., 154-157
- 82) Frederik Erickson. Op. Cit., 214
- 83) Elsie Rockwell. "Reflexiones sobre...", 68
- 84) Ibidem, 73
- 85) Ibidem, 199-200
- 86) Steven Taylor y Robert Bogdan. Op. Cit., 227
- 87) Peter Woods. Op. Cit., 24-25
- 88) Michael Knapp. "Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa", en: T. Cook y CH. Reichardt. Op. Cit., 171.
- 89) Elsie Rockwell. "Etnografía y conocimiento critico de la escuela en América Latina", 81-84
- 90) Martha Corenstein. "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento", 359-377
- 91) VEASE: Gary Anderson. "Critical ethnography in education, Origins, current status, and new directions". Review of Educational Research, 59 (3) 249-270
- 92) Elsie Rockwell. "Etnografía y conocimiento....", 80
- 93) Elsie Rockwell. "Reflexiones sobre...", 75

3. LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En este capítulo se intentará presentar una descripción extensa de uno de los enfoques investigativos que en los últimos 25 años ha llegado a ocupar un lugar dentro del contexto de la investigación educativa y que se reconoce bajo el nombre de investigación participativa. En primer lugar, explicaremos su surgimiento en el periodo histórico de la década de los 60s en el contexto latinoamericano caracterizado porque engloba una serie de aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y educativos en donde la participación popular toma un lugar importante dentro de todos ellos, por lo que veremos tres premisas fundamentales dentro de las cuales se fueron gestando los estudios que involucran a este tipo de investigación, hablaremos del desarrollo de la comunidad, la educación de adultos y la educación popular. En segundo lugar reconocemos que su fundamento teórico se ha constituido en una torre de Babel interdisciplinaria pues existen enfoques, trabajos prácticos e investigaciones que la sostienen y que desde una perspectiva cualitativa-interpretativa trataremos de abordarla. En el siguiente subtema detallaremos las diversas propuestas metodológicas que se han desarrollado con base en las experiencias de los partidarios de esta investigación, así como, se mencionarán las perspectivas que vienen caracterizando la importancia de dirigir esta investigación participativa hacia movimientos socioeducativos de tendencia democrática. Finalmente señalaremos ciertas limitaciones investigativas de este enfoque y la etnografía educativa.

3.1 DESARROLLO DE LA COMUNIDAD.

En primer lugar debemos tener presente que un acercamiento inicial de la investigación participativa se fue gestando a partir de las acciones que se propusieron en algunos organismos gubernamentales e internacionales (ONU, OEA, CREPAL etc.) dentro de lo que llega a conocerse como desarrollo de la comunidad. Este último tiene sus orígenes en gobiernos desarrollistas (Inglaterra y Estados Unidos principalmente) de la década de los 50s, donde la idea central era buscar el mejoramiento de las comunidades rurales y urbanas mediante asociaciones asistenciales del gobierno al pueblo para tratar de "acelerar" el subdesarrollo en que se encontraban inmersas.

Estos gobiernos latinoamericanos llegan a asumir las

estrategias para el desarrollo de la comunidad en tres niveles: nacionales, regionales y locales por lo que no solamente se dirigen a los grupos marginados sino que se introducen en otros sectores donde laboran empleados, trabajadores y campesinos. Estos proyectos tienen como objetivo coordinar, formar y utilizar los recursos humanos que iban requiriendo los países en vías de desarrollo para lo cual llegan a contar con la ayuda financiera y técnica de organismos internacionales y de instituciones o fundaciones privadas(1).

Realmente el término desarrollo de la comunidad es acuñado por la Universidad de Virginia en el año de 1947, pero hay indicios de que el gobierno inglés ya hablaba en 1942, del desarrollo de las comunidades, para referirse a las necesidades de promover el desenvolvimiento de las colonias con la finalidad de mantenerlas unidas dentro del imperio británico decadente(2).

En 1950, las Naciones Unidas consideran que por desarrollo de la comunidad se debe entender que son los procesos en donde los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrándose estas últimas a la vida del país para contribuir al progreso.

A su vez y en el mismo año, la Organización de Estados Americanos (OEA) dentro de un seminario en el Salvador llega a definir el desarrollo de la comunidad como una técnica o proceso que emplea el servicio social para suscitar la racional participación de los integrantes de una determinada zona o población con la finalidad de buscar el mejoramiento individual y el progreso colectivo tomando como base sus propios recursos(3).

A mediados de esta década, Latinoamérica vive una serie de problemas económicos que van repercutiendo dentro de los conglomerados sociales de estos países, es decir que existe una pérdida económica en grandes sectores de la población que se atribuía a "carencias de conocimientos", "falta de capacitación", "bajo nivel de aspiraciones", etc. entre los grupos marginados, obreros y campesinos, a partir de esto se constituyen varios organismos internacionales como: la Alianza para el Progreso (ALPRO), el Banco Interamericano de

Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), etc., con la finalidad de apartar del subdesarrollo a estos países, mediante amplios aportes de capital y tecnología.

Así, se llega a la década de los 60s donde se comienza a fraguar todo el proyecto económico-social que llegaría a servir como el motor de la participación popular desde un punto de vista de la política desarrollista ya que se considera que todo proceso de desarrollo requiere de un apoyo del centro industrializado hacia los países y comunidades regionales, llegándose a considerar que el atraso de la sociedades latinoamericanas es interna por lo que su solución depende totalmente del apoyo externo de esos organismos internacionales. Por un lado, se crean programas de desarrollo comunitario para conformar a los promotores que se convierten en multiplicadores de las ideas progresistas, por ejemplo los peacecorpsmens o cuerpos de paz. Por el otro lado, se investigan las comunidades rurales y regionales con el fin de conocer sus tradiciones culturales principalmente de cooperación y participación.

Entonces, la participación popular se va convirtiendo en el proceso básico del desarrollo de la comunidad con la perspectiva de cambiar las condiciones de subdesarrollo en que se encuentran los países latinoamericanos. Al respecto Rubén Utría dice que: "Partiendo del marco general de referencia en el cual la población es sujeto, objeto y agente del proceso de desarrollo, la participación popular en los esfuerzos concretos destinados a acelerar dicho proceso tiene tres funciones principales. La primera es incorporar la capacidad creadora y las actitudes positivas de los sectores populares que constituyen un recurso invaluable. La segunda es obtener la cooperación consciente y activa de los individuos y la colectividad en los diferentes esfuerzos programados, en busca de un cumplimiento real de las metas fijadas. El tercero es, a través de un tratamiento adecuado, reducir las resistencias habituales que en ciertas fases de subdesarrollo cada individuo y cada comunidad tienden a ofrecer al proceso de cambio social"(4).

Esta participación popular organizada bajo los planes desarrollistas, llega a considerar que gran parte de los pobladores de las comunidades carecen de intereses e ideales de superación, ignoran las técnicas adecuadas de producción, no pueden o no saben ahorrar, son consumidores superfluos, no

conocen los servicios a los cuales tienen acceso, algunos son analfabetas etc., por lo que todos los sectores marginados deben de incorporarse a esta nueva dinámica social, participando activamente en algunas decisiones con la finalidad de convencerse de la bondad, la conveniencia y la urgencia de programas que giren en torno al desarrollo(5).

Esta posición superflua de lo que son las comunidades parte de un enfoque funcionalista, según el cual puede comprenderse una cultura de cualquier comunidad sin tomar en cuenta su mundo circundante, ni su historia es decir, que llega a excluir toda problemática o conflicto que se presentan en los grupos sociales, así como las costumbres y tradiciones culturales. De esta manera los investigadores de esta escuela pasan de un estudio descriptivo a un conjunto de propuestas político-gubernamentales de cambio socio-cultural "dirigido" donde principalmente antropólogos y sociólogos latinoamericanos siguieron los lineamientos de este tipo de indagaciones.

Realmente lo que llegan a proponer estos planificadores o desarrollistas era el reacomodo de las clases sociales dentro del "crecimiento" de las sociedades en vías de desarrollo, por lo que consideran necesario capacitar diferencialmente a los sectores sociales por medio de trabajos de alfabetización de adultos, capacitación obrera y proporcionando educación masificada acritica pero ante todo participativa. Sin embargo se van excluyendo a desocupados y ciertos sectores marginados de esta clase de programas.

Así, los teóricos desarrollistas van observando en la educación, el elemento que puede desencadenar la participación popular, pero con ciertas limitantes, pues no debe ser tan abierta la acción que le caracteriza, porque esta clase de actividades llevan siempre implícita una actividad política. Esto los hace considerar a la participación popular como un proceso de toma de conciencia, por medio del cual los individuos y la comunidad deben ir adquiriendo una vivencia real de su situación y de su destino dentro del universo socio-político que les rodea(6).

Desde este punto de vista "modernizador" la participación popular se va planificando en diversos programas de desarrollo de la comunidad estructurados de tal

manera que su realización incluya: "actividad, conciencia, deliberación, organización, eficiencia, decisión, intensidad y autenticidad"(7). Estos programas no dejan de verse totalmente lineales en sus planteamientos ya que, se olvidan de los participantes y del desarrollo histórico, político y social que ha vivido la comunidad.

En este sentido, la participación popular se fue convirtiendo en una propuesta desarrollista con miras a lograr el progreso y la modernidad de América Latina, abarcando diversos aspectos como la política, la producción, el consumo, servicios de salud, vivienda y educación donde este último punto se convierte en el más importante, pues llega a considerarse la "panacea transformadora" de los países subdesarrollados, por lo que se crean diversas instituciones que se dedican a implementar, publicar y a realizar los programas de capacitación de personal que actúan a través de organismos nacionales o comisiones internacionales por ejemplo. CREFAL, CEPAL, OEA y otras.

Desde principios de los años de 1960, la actividad educativa dentro de la comunidad va teniendo el propósito de convertir las inquietudes e inconformidades de la población, en parte de ella misma para solucionar sus propios problemas que iban resultando de las preocupaciones que les rodeaban, esto obliga a volver hacia la vida interior de la comunidad y su entorno, dejando de lado a la sociedad y sus macro-cuestionamientos.

Además tenía que ir aprendiendo a no pedir a la sociedad lo que ésta no está dispuesta a dar, por lo que se introduce entre los profesionales sociales, las ideas de desarrollo de la comunidad de los organismos internacionales para formar grupos interdisciplinarios con el objetivo de ayudar a la población que se encuentra bajo un cúmulo de carencias e incapacidades para resolverlas. Así, de estos grupos nacionales y extranjeros se van retomando los conceptos teóricos, las técnicas e instrumentos de diagnóstico, tratamiento y evaluación que conforman la teoría de la privación cultural, complementando con ella, los programas de desarrollo de la comunidad(8).

Por otra parte, las proposiciones desarrollistas de Organismos Internacionales como la Comisión Económica para

América Latina (CEPAL) y la Alianza para el Progreso (ALPRO), incurrir en el concepto de que los principales obstáculos al desarrollo no se deben a cuestiones externas sino que son totalmente internas, por lo que se requiere una serie de reformas económicas, agrarias, fiscales etc., repercutiendo esta idea en diversas áreas sociales, culturales y educativas.

Es en esta última área donde se va afirmando que la escuela debe de preparar y formar los "recursos humanos" para el desarrollo económico, divulgándose por todo el continente latinoamericano la promoción de la educación para todos los niveles como instrumento de progreso. Pero es en especial la educación de adultos donde se va a tratar de reducir tajantemente el analfabetismo de los campesinos y obreros. Con estas propuestas modernistas se intenta reafirmar el vínculo de la educación con la estructura económico-social, es decir que la educación se convierte en el factor de desarrollo y de inversión.

Estas proposiciones no pudieron sostenerse al no mirarse de cerca el desarrollo, porque América Latina llega a vivir uno de los periodos de mayor concentración de la riqueza y progreso técnico que recae sólo en una clase social, provocando pobreza y marginación en la población mayoritaria de estos países. Se inicia así, una serie de críticas al desarrollismo, manifestándose en movimientos de inconformidad revoluciones y en el surgimiento de la Teoría de la Dependencia.

Esta teoría no admite que el subdesarrollo sea un momento o una etapa del desarrollo como lo venían proponiendo los teóricos desarrollistas Walf Rostow, Bert Hoselitz, Maning Nash (9); pues realmente se sostiene que es parte de un proceso histórico global de desarrollo donde uno es parte del otro. La Teoría de la Dependencia al surgir en los 60s, bajo la dirección de varios intelectuales latinoamericanos, se convierte en un enfoque que va tratando de analizar los problemas sociales, culturales y educativos; desde los mismos Organismos propuestos por el desarrollismo, como es el caso de la CEPAL, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) en Chile. La misma situación le sucede al Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREPAL) en

México, ya que a partir de las primeras propuestas de Paulo Freire, tiende hacia otro concepto de participación popular.

"...la idea central que se inició como mejoramiento, llegó en 1964 a determinarse en 'participación popular', coincidiendo con la difusión del pensamiento de Paulo Freire y sus seguidores (Brasil),..."(10).

Así, los sociólogos y antropólogos de la CREFAL se interesan por la educación de adultos, los campesinos y la capacitación y el adiestramiento de aquellas comunidades que lo requerían, sin embargo, el trabajo desplegado por este organismo se caracteriza en dos perspectivas. La primera apegada a los proyectos de la ALPRO que retoma sus lineamientos de la UNESCO por 1957(11); la segunda se caracteriza por las acciones o participaciones realmente populares al introducirse los indagadores participativos.

Las acciones o participaciones que surgen de una ayuda para las comunidades latinoamericanas, pasan de una proposición "asistencial" y "paternalista" a una propuesta concientizadora, crítica y problematizadora de las grandes mayorías de la población que carecen de recursos económicos, salud, vivienda etc., pero, en este proceso de evolución sobre la participación popular, algunos trabajos de investigación mezclan tanto los programas desarrollistas como la propuesta de Paulo Freire, incurriendo en seguir viendo los diversos problemas de la realidad comunitaria aislados o separadamente, más que en conjunto.

Va a finales de los años 60s y principio de los 70s surge la investigación participativa con un bagaje experiencial teórico y práctico, sobre todo cimentado en los trabajos realizados dentro del desarrollo comunitario, principalmente en el campo educativo que se va realizando en las comunidades rurales y urbanas.

"Nuestras experiencias reconocen que la investigación participativa surge en la década de los 60, de las acciones del desarrollo de la comunidad. Siguiendo la evolución del fenómeno de ayuda mutua..."(12).

Para la década de los 70s el concepto de desarrollo de la comunidad sufre una modificación por dos razones, primeramente es ya considerado un proceso integral de transformaciones sociales, culturales y económicas, en segundo lugar se va conceptualizando en un método que trata de lograr la movilización y participación popular dentro de la problemática de América Latina. Así la idea central comunitaria es la integración y concientización que se relaciona con el desarrollo regional, teniendo como finalidad superar las fases asistenciales y paternalistas que le caracterizaron en sus inicios.

Esto nos lleva a pensar que la investigación participativa poco a poco se fue gestando en los proyectos de desarrollo de la comunidad junto a la educación de adultos y a la educación popular, ya que se va conformando como un método que expresa en sus prácticas cotidianas una participación política e histórica de la gente que la conforma, y que en un momento dado va a encontrar su base en los lineamientos que caracterizan a la teoría de la dependencia económica latinoamericana que se estructura como posible alternativa para ubicar aquellas necesidades (salud, educativas, etc.) que las poblaciones marginadas o desposeídas han requerido.

3.2 LA EDUCACION DE ADULTOS.

Por esos años, la educación de adultos se constituye en el programa fundamental contra la analfabetización, tanto que la UNESCO propone bajo sus lineamientos los siguientes aspectos:

- 1) la educación fundamental debe convertirse en parte integrante de la vida de los que participan en ella, sobre todo partiendo del mismo espacio donde éstos están: sus casas, campos y comunidades;
- 2) La educación los debe estimular a mejorar sus viviendas y granjas; mientras que los gobiernos locales deben de proveerlos con recursos para la recreación y la expresión;
- 3) debe elevarlos a los amplios horizontes de la vida moderna

en el ámbito de la ciencia, las relaciones mundiales y el arte, pero sin imponerles la carga imposible de un aprendizaje académico minucioso(13).

Este tipo de énfasis ha llegado hasta la actualidad en forma de discurso sobre educación permanente y desarrollo de la comunidad, ya que ha venido sosteniendo que toda formación de adultos debe surgir de sus actividades y necesidades donde la participación voluntaria y activa de los educandos debe unirse a la solución de los problemas sociales y económicos de los grupos participantes, caracterizándose por ser una educación no escolar o no formal. Asociándose a esto, se van formando programas de capacitación para el trabajo, formación técnica u ocupacional, educación comunitaria y sindical en una palabra, hacen referencia a todos los programas que se puedan desarrollar a un lado del sistema escolarizado.

De esta manera, la educación de adultos se fue utilizando comúnmente como sinónimo de alfabetización, educación permanente y educación no formal, convirtiéndose en una de las estrategias preponderantes del desarrollo.

"La perspectiva desarrollista propone a la educación no formal para las clases oprimidas como una solución para su movilidad social individual, un apaciguador gubernamental para las demandas que provienen de los marginados y con elementos que pone a la gente en el camino del trabajo, del esfuerzo y las desvías de las influencias 'nocivas del comunismo'...(además)... la educación no formal por implicar menos costos y por su flexibilidad puede penetrar en donde la formal no lo ha hecho, y puede tener un efecto de 'resocialización' en los adultos, produciendo un efecto contrario a la concientización"(14).

Con lo anterior podemos ver que la educación de adultos se va convirtiendo en una opción asistencialista tanto de organismos nacionales como internacionales donde diversos sectores de la población fueron los destinatarios de todo este conjunto de programas. Es importante señalar que dentro de esta concepción de educación aparece los términos concientización y participación, como sinónimos de la palabra resocialización que va teniendo como finalidad ayudar a los sectores de la población más desposeídos.

Al desligar la participación y la concientización de su contexto político, se olvidan de que los campesinos, indígenas, obreros etc., son los verdaderos actores de las acciones socio-educativas donde la vida cotidiana requiere algo más que programas abstractos es decir, que caen en lo que la escuela escolarizada ha manejado como programas de educación donde se diseñan las actividades programáticas desde una oficina institucional para ser desarrolladas en comunidades o regiones que viven otra realidad socio-cultural y una interrelación grupal diversa y compleja que muchas veces no es perceptible a primera vista. Por otro lado, esos programas de educación de adultos han privilegiado una visión economista basada en la teoría del capital humano en la cual, la educación se convierte en el medio para alcanzar niveles superiores de crecimiento económico mediante continuas inversiones en adiestramiento laboral, programas de recalcificación y educación, con la finalidad de reducir las desigualdades económicas.

Sin embargo, la educación de adultos no cumplió ni ha cumplido actualmente aquellas expectativas que permitan remediar las necesidades e intereses que el adulto requiere en su vida diaria pues aunque, en un momento dado han retomado algunas propuestas educativas de P. Freire, estás han sido "descontextualizadas" y despolitizadas de su objetivo principal, sólo se han utilizado como un método más de aprendizaje de la lecto-escritura.

3.3 LA EDUCACION POPULAR.

La educación popular es otra de las proposiciones en donde la investigación participante encuentra sus orígenes, por lo que es necesario describir su trayectoria. En general existe un número considerable de autores que desde su propio punto de vista histórico señalan el inicio de esta tendencia educativa.

Un primer grupo de investigadores (M. Infante, 1983; J. Fernández, 1990; R. Aguilar García, 1988) indican que este tipo de educación surge durante los siglos XVIII y XIX en Europa vinculándose al desarrollo industrial, al comercio interno y externo centralizado en la actividad agro-exportadora donde los regímenes gubernamentales se guían bajo el lema de "Orden y Progreso".

Otros autores (Puiggrós, 1986; M. Gómez y Puiggrós, 1986); señalan a la segunda mitad del siglo XIX como el período en que nace la educación popular en América Latina, enmarcada por un contexto económico, social y político, particularizada por dos vertientes: a) La instrucción pública que se origina en ese siglo se caracteriza por una educación del pueblo que fue propiciada por la cultura ilustrada de la época. Esta línea educativa se extiende hasta la década de los 30s de este siglo, pues se siguió insistiendo en la civilización de los pueblos atrasados y con ello en la destrucción de las culturas populares; b) La pedagogía de la liberación es la otra vertiente que se fundamenta en la propuesta freiriana y a partir de la década de los 60s se ha convertido en el espacio donde se ha ido descubriendo la educación popular mediante una serie de categorías como: enagenación, experiencias educativas, cultura histórica y política, concientización etc., tendiendo hacia la construcción de sistemas educativos cuestionadores de los status gubernamentales.

Otro grupo de investigadores sudamericanos (A. Bezerra, 1980; S. Manfredi, 1980; V. Paiva, 1980; Carlos R. Brandão, 1980; entre otros) señalan que la educación popular tiene sus orígenes en los primeros trabajos del Movimiento de Cultura Popular, de los Movimientos de Educación de Base y también en los trabajos de Paulo Freire, todos ellos, desarrollados en la década de los 60s en Brasil.

Estas proposiciones del origen de la educación popular hacen notar la posición de cada grupo de autores para caracterizarla, sin embargo, podemos ver que sobresalen tres elementos que conforman a grandes rasgos este fenómeno:

- 1) El movimiento popular.
- 2) La dimensión político-pedagógica.
- 3) El contexto histórico-cultural.

1) El movimiento popular está delimitado por ser participativo donde las acciones educativas de los grupos sociales se han dirigido hacia los escenarios sociopolíticos de las comunidades rurales y urbanas. Como ejemplo tenemos el Movimiento de Cultura Popular de Brasil que se llega a

caracterizar por la actuación de las masas con un principio ético-pedagógico. Estos grupos populares se van oponiendo a la masificación de la enseñanza porque los considera como objetos y no como individuos, este enfrentamiento los lleva hacia la concientización que es el término que remarca ante todo que los individuos son sujetos de la historia. El movimiento tuvo como objetivo atender a los barrios y las comunidades por medio de amplias actividades de movilización como son los teatros callejeros, las plazas populares de cultura etc. Aquí podemos ver que surge un todo colectivo para tratar de resolver los problemas sociales, ya que dentro de estas movilizaciones se llegan a conjuntar aquellos individuos que no pueden tener acceso a la escuela, ni la oportunidad de expresarse culturalmente o los que de alguna u otra manera no tienen en sus manos la forma de manifestarse ante el poder.

Este tipo de movilización también llega a caracterizar a los Movimientos de Educación de Base, las campañas de educación popular, los servicios de extensión cultural de la Universidad Federal de Pernambuco, los sistemas de Radio-educación de Paraíba, las campañas de alfabetización de Rio Grande do norte y Sergipe, así como el Centro de Cultura en Bahía. Para todos la palabra PUEBLO se convierte en una categoría más importante que el término clase social(15).

Así, la educación popular se va desarrollando dentro de los movimientos populares, rompiendo con concepciones tradicionales de educación como autoritarismo y verticalidad. Aquí, la participación comunitaria de los grupos o movimientos populares se convierte en condición necesaria para constituirse en verdaderos actores de la sociedad, pues estos últimos, siempre han tendido hacia la búsqueda de una sociedad igualitaria y democrática.

2) La dimensión político-pedagógica, se comienza a vislumbrar en los estudios de Paulo Freire mediante el término concientización, sin embargo, no es hasta la década de los 70s que la educación popular se acepta como una forma política de educación que se dan con base en distintos momentos históricos.

"...la educación popular es eminentemente política, ya que no busca conocer o contemplar la realidad desde fuera, sino que pretende descifrar desde dentro del

momento histórico el sentido mismo de la historia... interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de la actividad de las masas... una actividad teórico-práctica"(16).

Freire sostiene esta posición en posteriores escritos fundamentados en su misma práctica social, al afirmar que la educación es eminentemente política en todos sus niveles como también lo son sus propias técnicas, métodos, la organización de los contenidos programáticos hasta las mismas campañas de alfabetización de adultos(17).

Así, la educación popular se caracteriza por su objetivo particularmente político, puesto que al unirse con la educación se convierte en una herramienta destinada a fundamentar la participación social de las comunidades populares ya sean campesinas, étnicas y urbanas, donde internamente se recalca la acción de los sujetos como formadores de su propio proceso histórico.

3) El contexto histórico-cultural. Al ser un movimiento social la educación popular ha llegado a conformar una gran urdimbre con la cultura y el proceso histórico donde estos dos últimos conceptos se han caracterizado por ser parte de las actividades prácticas de los grupos y las comunidades rurales y urbanas. Esto nos lleva a aceptar que la educación popular es un movimiento que se ubica en un contexto histórico, determinado por diversas circunstancias "no exportables" dentro del mismo país como en otras regiones del continente. Por otra parte, este tipo de educación que ha involucrado a grandes concentraciones humanas se le ha hecho imposible desligarse de la cultura popular porque es el ser humano que hace cultura durante y en diversos momentos de su historia. Al respecto dice Silvia Manfredi que: "las asignaciones de la educación popular han tenido una característica eminentemente histórica en la medida en que han sido siempre establecidas en función de los aspectos histórico-concretos de una formación social y en el transcurso de las necesidades específicas de un amplio movimiento político..."(18).

Entonces todo movimiento histórico-cultural lleva implícito un conjunto de prácticas de la vida de los actores que se reviven dentro de un movimiento social como lo ha sido

la educación popular, caracterizándose por ser todo un proceso participativo, político, flexible y constituido sobre la experiencia.

"...la propia educación... es una actividad que opera como y sobre la cultura, que busca realizar cambios sociales a partir de bases populares..."(19).

Por lo tanto, a partir de estos tres elementos que constituyen la educación popular, podemos entender que se trata de una actividad participativa, organizada mediante los propios actores sociales (pueblo) que buscan la respuesta a un conjunto de necesidades colectivas, tomando como eje un proceso educativo dentro de un momento histórico determinado.

Por otra parte, debemos de reconocer que los estudios y propuestas de educación popular han evolucionado al mismo momento que el proceso histórico que se ha dado en América Latina, pues en la década de los 60s y 70s hubo un auge de movimientos político-sociales que dieron motivo para "saturar" de conceptos y términos marxistas las investigaciones de este tipo de educación, pero a partir de la década de los 80s y los cambios ocurridos en los países socialistas han hecho que se reafirmen o cuestionen esos conceptos, repercutiendo en otra forma de mirar la educación popular porque lo que se hace o sucede en cada país influye en forma directa en la educación. Por ejemplo, el proceso de alfabetización en Nicaragua.

Es por ello que tenemos que ver a la educación popular enfilada hacia procesos de apertura democrática donde los términos y la metodología que se emplee no deje de plasmar los propósitos de esta propuesta, pues se ha visto que no todo es politizar a las masas, sino que también se hace necesario tener la capacidad de organizar orientar y discutir los debates, así como recolectar, sistematizar y evaluar los proyectos político-educativos con la finalidad de preparar a las comunidades hacia una participación propia, la resolución de sus problemas, la conservación de sus valores y en el reconocimiento de sus limitaciones con la finalidad de que los participantes dirijan sus expectativas hacia el interior de procesos populares donde la educación se reconozca en su heterogeneidad, participabilidad y democracia.

3.4 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En los subtemas anteriores se expuso por separado lo que consideramos son las premisas fundamentales en que se va gestando la investigación participativa. En este apartado trataremos de conjuntar dichas premisas con este enfoque, puesto que se ha convertido en un amplio campo de la acción humana donde de manera significativa ha contribuido a ver con otro punto de vista los problemas sociales, políticos, culturales y educativos que se han venido dando en los grupos y las comunidades rurales, semiurbanas y urbanas de nuestro Continente Latinoamericano.

En primer lugar afirmamos que este tipo de investigación nace dentro de las acciones que se proponen algunos organismos gubernamentales e internacionales (OEA, ONU, ALPRO, UNESCO, CREFAL) en los llamados programas de la comunidad o comunitario que en la década de los 60s se van orientando hacia los grupos étnicos, poblaciones marginadas y principalmente a los campesinos de México, Chile, Perú, Colombia y Brasil; donde las actividades de estos programas se caracterizan por integrar a esas comunidades a nuevos modelos de producción y consumo, y por otra lado, tienden a la promoción y generalización de una gran participación socioeducativa.

Dentro de estos programas comunitarios la educación se va convirtiendo en el soporte instrumental de los procesos de transformación socio-económica, ya que se tiene como finalidad encontrar nuevas alternativas de producción y con ello otras perspectivas de sostenimiento y desarrollo de los grupos marginados. Estos programas llegan a privilegiar aquellas estrategias de cambio de actitud pasiva por una "activa participativa" donde la enseñanza se intenta convertir en el eje generador de una nueva metodología de organización y trabajo comunal.

Así, en este período histórico de los 60s las organizaciones nacionales e internacionales (ONU, UNESCO, ALPRO, CREFAL) se van inclinando por esa metodología asistencialista, donde la conformación de grupos promotores se convierten más en multiplicadores de esa propuesta que en verdaderos investigadores sociales, culturales y educativos,

olvidándose de los desposeídos y del papel activo participativo que verdaderamente pudieron tener. En realidad los centros de desarrollo comunitario que se forman en esa década se dedican a organizar cooperativas y promocionar la alfabetización por medio de la educación de adultos; llegándose a caracterizar por sus experiencias de trabajo, mecanicistas, homogéneas y unidas a una teoría del capital humano que va a considerar a la educación como una inversión, convirtiéndose así, en la base de la planificación educativa de casi todos los países latinoamericanos.

"...Durante estos años se impulsan los proyectos educativos conocidos como desarrollo de la comunidad, así como las estrategias de alfabetización funcional ligadas a las concepciones del capital humano y la economía de la educación. Previamente la UNESCO ya había promocionado en América Latina la educación fundamental y el papel de la alfabetización en los procesos electorales, para contrarrestar la expansión de los modelos de corte socialista"(20).

Si bien, en estos proyectos se utiliza una metodología participativa, ésta no llega a convertirse en una propuesta alternativa, pues no deja de existir cierta relación de dependencia entre el grupo beneficiario y los centros de desarrollo comunitario.

Es decir, que lo que posteriormente se conocerá como investigación participativa se llega a considerar primeramente como un conjunto de técnicas participativas que fueron sirviendo de base para los planteamientos de los organismos internacionales y gubernamentales logrando con esto, cierta participación de los grupos y las comunidades. Pero esos organismos no llegan a tomar en cuenta que en toda participación comunitaria los actores sociales se convierten en los elementos indispensables de las acciones histórico-culturales y educativo-sociales.

Así, dentro del avance de estos programas comunitarios y de participación popular se va gestando lo que posteriormente se llega a llamar educación popular y que se convierte en una opción ante las limitantes de las propuestas de educación formal y sus lineamientos dirigidos por grandes organismos. Es en este momento, cuando aparecen los movimientos populares que tratan de fundamentarse en una orientación

político-educativa con la finalidad de comenzar a organizar a las comunidades que se había dejado de lado, además le dan importancia a la recolección de un cúmulo diversas experiencias que llevan consigo los adultos y que a su vez son producto de su participación en la vida comunitaria. Con ello, se da inicio al surgimiento de metodologías que tratan de adecuarse a los requerimientos e intereses de los adultos o los grupos que integran la comunidad, sin descuidar su práctica o acción social.

"...Frente a los enfoques educativos de carácter tecnocrático aparece la educación popular que pretende articular y sistematizar las experiencias de los grupos de base para iniciar desde allí, el proceso de investigación. La investigación participativa forma parte también de este movimiento..."(21).

A partir de este momento lo que parece un cuerpo disgregado de conocimientos, métodos, técnicas, movimientos educativo-culturales y propuestas práctico-teóricas, se convierten en el soporte significativo sobre el cual se edifica un término y un enfoque, generado en el trabajo con los desposeídos de las comunidades latinoamericanas, hablamos de lo que se conoce como investigación participativa, participante o investigación-acción participativa.

"El desarrollo de la teoría y la práctica de la Investigación participativa ha sido un proceso colectivo enriquecido, no sólo con el trabajo creativo sino también intelectual...(donde)... se encuentran comprometidas...acciones de investigación, educación de adultos, poder y conocimiento populares..."(22).

Podemos afirmar que existe un consenso entre amplio número de investigadores socio-educativos (Martha del Río, M. Fernández y Pablo Latapí, 1982; M. Malta Campos, 1984; Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira, 1984; M. Gajardo, 1985; O. Fals Borda, 1987; C. Rodrigues Brandão, 1987; L. Zúñiga, 1991; entre otros) que han trabajado este campo de las ciencias sociales para considerar a los primeros trabajos de Paulo Freire como los elementos iniciadores de la investigación participativa o acción-participativa.

"...Los antecedentes inmediatos...derivados de las ideas de Paulo Freire, como creador de un estilo alternativo de investigación acción educativa. Son frecuentemente señalados en este sentido sus propuestas pedagógicas, especialmente las referidas a la investigación del 'universo vocabular' como inspiradoras... de la investigación participativa."(23).

La integración del diálogo dentro de los procesos investigativos da un nuevo giro a la relación que involucra tanto a investigadores como investigados; conformando un proceso de comunicación donde el actuar y el pensar están con base en la relación de sujeto a sujeto y no de sujeto a objeto. Este desarrollo dialógico va a convertirse en una opción para que las personas expresen sus problemas, necesidades y carencias que cotidianamente viven en comunidad.

Al fundamentarse principalmente en las actividades participativas de grupos y comunidades marginadas, la investigación participante se va considerando una metodología que se contrapone a postulados y métodos tradicionales (por ejem., el método científico), pues se convierte en una propuesta de formación educativa y de transformación político-social; sobre todo, sustentándose en una realidad histórico-cultural. De esta manera y bajo una multitud de ideas y experiencias participativas sobre educación popular, de adultos o informal se va constituyendo la información necesaria para llegar a lo que hoy es, uno de los enfoques cualitativo-interpretativos que se ha dedicado al estudio de la realidad latinoamericana.

"Considerando las limitaciones de la investigación tradicional, la pesquisa participante procura, por el contrario, ayudar a la población involucrada en la identificación de sus problemas, en la realización de un análisis crítico de ellos y en la búsqueda de soluciones adecuadas. De esta manera, la selección de los problemas a ser estudiados surgen de la población involucrada, que los discute con los investigadores, y no de una simple decisión de estos últimos"(24).

En parte, los investigadores de tendencia participativa se han contrapuesto a la investigación tradicional y

fundamentada en el método explicativo o erklären de las ciencias físico-matemáticas y naturales, las cuales han tratado de responder a preguntas como: ¿cuál es la causa o el motivo de un hecho?, ¿por qué ha sucedido? etc., reduciendo todo a un método único.

Esta concepción investigativa la han calificado como tradicional y opuesta a la investigación participante, pues al trabajar con seres humanos y dentro de una comunidad que presenta cuestionamientos cotidianos no pueden aplicarse los cánones del llamado método científico para comprender las interrelaciones vivenciales. Esto ha hecho que en parte, los seguidores del enfoque participativo se dirijan hacia otros fundamentos o teorías del sujeto que se encuentran en las ciencias sociales.

Ante todo la investigación participante la ubicamos como un enfoque inmerso en lo que hemos desarrollado y nombrado: conocimiento comprensivo o verstehen, ya que establece como fundamento el contacto que los seres humanos realizan frente a la realidad de la vida, tomando en cuenta las experiencias vivenciales o erlebnis, las interrelaciones y la interpretación de las mismas, que desde principios de siglo el filósofo alemán Wilhelm Dilthey ya había señalado como características de las ciencias del espíritu o humanas.

" La primera lección que nos ofrecen nuestras experiencias -interacción y organización- se funda en la idea existencial de vivencia o Erlebnis ... Por la vivencia de una cosa intuimos su esencia, aprehendemos su realidad, sentimos, gozamos y entendemos los fenómenos cotidianos y experimentamos nuestro propio ser en su contexto total..."(25).

Estas son en parte las razones del rechazo a la investigación positivista, ya que tiene otros fines dentro de la indagación social. Además existen otras teorías y enfoques que se han caracterizado por su desvalorización y falta de compromiso con las acciones humanas, la actividad social y popular y por la carencia del investigador para tomar una posición política e histórico-cultural. Contrariamente, la investigación participativa ha manifestado y aceptado estos elementos como propios para la comprensión de la realidad

humana.

"...lo que hoy es la I. P., se ha ido elaborando en un largo proceso, iniciado por la crítica a la investigación 'académica', investigación cara, hecha por especialistas ajenos, inútil para la práctica popular, positivista en la mayoría de los casos..."(26).

Vale decir que la misma interrelación del investigador con los participantes al involucrarse en la indagación social, histórica, cultural y educativa, va haciendo que la investigación participativa se dirija hacia otras bases teóricas y conceptuales dentro de las ciencias sociales. Por ejemplo, Anton de Schutter y Boris Yopo(27), señalan los siguientes fundamentos de este enfoque en: sociología a Dos Santos y Samir Amin sobre la Teoría de la Dependencia; además están los trabajos de Fals Borda, Bosco Pinto, Stavenhagen, Gunter Frank; así como los de Bourdieu, Touraine y dos representantes de la Escuela de Frankfurt: Adorno y Habermas. En psicología mencionan a Fromm, George H. Mead, K. Lewin. En filosofía a Piaget, Kosik y Chomsky. En ciencias políticas señalan los estudios de Antonio Gramsci.

Otros seguidores de la investigación participante como Sanguinetti, (1989); Hall, (1989); De Schutter y Yopo, (1989); y Humberto Barquera, (1991), señalan que entre otros antecedentes remotos están F. Engels y C. Marx. Por su parte, Orlando Fals Borda(28) todavía va más allá, al sostener que sus raíces realmente se encuentran en la vida cotidiana de las grandes civilizaciones, ya que combinaron teoría y práctica en forma adecuada, tal es el caso de los mayas, esquimales, fueguinos, africanos e indostanos.

Por otra parte y con todos los antecedentes anteriores, se han retomado un conjunto de términos tan diversos como: acción, praxis, proceso dinámico, intuición, proceso histórico, contexto, proceso social, significado, proceso dialógico, comprensión, etc; todo esto y los fundamentos mencionados anteriormente han convertido a la investigación participativa en una inmensa "torre de babel" con conceptos y términos muy diversos.

"...(En)... la historia de su gestión, es difícil hablar de un esquema único y universal de la investigación participativa. Hay que recoger... la práctica y la

teorización de varios autores y grupos..."(29).

Todo esto la ha convertido en un enfoque extenso y heterogéneo donde encontramos posiciones eclécticas y en algunos casos contradictorias(30), pues no existe un modelo único de investigación participativa, porque se ha convertido en un proceso indagatorio que se adapta y desenvuelve a la par de aquellas condiciones históricas y socio-culturales con una práctica que aporta una diversidad de aspectos humanos e interactivos, también con una posición política-educativa y en muchos casos como alternativa metodológica que posibilita conocimientos de la vida popular y cotidiana en varios niveles como: los microrregionales, locales y nacionales.

Por un lado, podemos afirmar que los estudios que se intentan desarrollar desde esta perspectiva tienen que adaptarse a cada situación específica dentro de una comunidad o región. Por el otro, no pueden repetirse estas experiencias investigativas pues existen situaciones vivenciales que identifican a cada grupo social y su comunidad.

3.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

La investigación participativa no es fácil de caracterizar pues existen un gran número de investigadores de diversas nacionalidades que la han utilizado en casi todo el contexto latinoamericano para hacer diferentes indagaciones, por lo que hemos optado en tomar aquellos rasgos que representan y particularizan este campo a partir de los puntos de vista de los autores involucrados.

Primeramente mencionaremos las características que el colombiano Orlando Fals Borda(31) ha señalado desde su posición práctica e investigativa:

- 1) La define como Investigación-Acción-Participativa y considera que responde a las necesidades de las poblaciones de trabajadores, campesinos, granjeros e indios, donde se toma en cuenta sus aspiraciones y su capacidad para el conocimiento (popular) y la acción.
- 2) Se encuentra fundamentada en: a) la Teoría de la Dependencia; b) los repensadores del marxismo; c) la

teología de la liberación y contra-teoría de la subversión; d) los trabajos de educación popular con los métodos de Paulo Freire; e) las tesis de compromiso de Marx y Gramsci.

- 3) Esta investigación es un proceso vivencial basado en el Erlebnis o vivencia existencial de J. Ortega y Gasset.
- 4) En ella se establece una relación de sujeto-sujeto dentro de una estructura política.
- 5) Es un proceso que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política.
- 6) Sus fuentes de conocimiento son: el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica.
- 7) Toma en cuenta la existencia de un saber o un conocimiento popular entre la gente de las comunidades basado en el sentido común o empírico. Además define ese saber como una ciencia popular porque manifiesta una sabiduría surgida de los mismos grupos y a su vez, incita a la reflexión y la acción colectiva.
- 8) Se contrapone a la investigación académica.
- 9) Está ligada a la utilidad comunitaria e inmediata.
- 10) Se caracteriza por la colectividad y la informalidad que resulta de las vivencias socializadas del pueblo.

Por su parte, Carlos Rodrigues Brandão⁽³²⁾ resalta los siguientes puntos que también reflejan su trayectoria dentro de la investigación popular y participativa:

- 1) Este tipo de indagación está ligada a la educación popular.
- 2) La considera una actitud comprometida del investigador (sociólogo, antropólogo, pedagogo, economo, antropólogo etc.) con el pueblo por lo que no se opone en términos absolutos a la investigación académica.
- 3) Debe de conciliar un antagonismo entre saber popular y saber académico.

- 4) Debe de reconstruir los elementos que humanicen junto con el pueblo los medios y las tecnologías o la relación entre hombre y naturaleza.
- 5) No es una investigación que sustituya en absoluta oposición a las otras formas de hacer indagación.
- 6) Es una labor de oposición constante donde se trata de pensar con el pueblo y no como el pueblo.
- 7) Tiene distintos momentos pero dos son los más importantes el primero es el de definición político-científica. ¿para qué sirve?, ¿quién la hace?. Y el final (después de realizar las cosas, tratar los datos, producir la discusión y el saber) donde viene el cómo explicitarlo, en qué lenguaje, a quién se destinará, para qué tipo de aplicación. Los otros son momentos intermedios del trabajo de producción de conocimiento con cuestionarios, entrevistas, etc.
- 8) Exige un cuestionamiento constante, pues no existe un sólo tipo de aproximación sino muchos, por ejemplo, hay dos situaciones diferencialmente participativas. En la primera el pueblo participa en el momento inicial de decisión político-científica de la investigación; en la decisión política final y también coparticipa del momento de la producción del trabajo. En la otro el pueblo define con los científicos lo que quiere, el por qué, el para qué, el cómo de la investigación y se apropia del saber producido, pero no participa en el trabajo intermedio, porque no tiene tiempo, porque no quiere, o porque tiene otro tipo de actividad cultural y política.

Existen otros investigadores nacionales y extranjeros que han trabajado teórica y prácticamente con la investigación participante en México, tanto en el CREFAL como en el Centro de Estudios Educativos (CEE), caracterizando desde sus experiencias lo que es este enfoque, entre ellos están: Pablo Latapí, Humberto Barquera, Sylvia Schmelkes, Leonel Zúñiga, César Picón, Anton de Schutter, Boris Yopo, Rodrigues Brandão, Sanguinetti, Vio Grossi, etc.

Los puntos en que han englobado las características de esta propuesta se enumeran de la siguiente manera:

- 1) El tema, objetivo y programa de la investigación son definidos, analizados, aprobados y asumidos por la colectividad popular.
- 2) La investigación participativa es utilizada por los grupos oprimidos, inmigrantes, trabajadores, grupos indígenas y campesinos convirtiéndose en sujetos de la investigación.
- 3) El objetivo final y los resultados de la investigación pretenden la transformación social por medio de la praxis.
- 4) Los investigadores son considerados participantes y asesores metodológicos.
- 5) Se ha ido convirtiendo en una opción metodológica alternativa dentro de la investigación educativa.
- 6) Gira en torno a tres elementos: acción, investigación y educación.

Desde otro punto de vista Marcela Gajardo(33) sostiene que la investigación participativa es parte de, un conjunto de estilos participativos que confluyen en un sólo proceso que ha evolucionado a partir de sus experiencias y proyecciones en diversos campos histórico-sociales de la educación. Estas vertientes de investigación social y educativa se han desarrollado desde la década de los 60s y bajo los siguientes nombres:

- a) Investigación temática. Se sustenta en la concepción concientizadora de la educación de Paulo Freire.
- b) Investigación acción. Proviene de una perspectiva más sociológica que educativa y se encuentra representada por las propuestas y experiencias de Orlando Fals Borda. La autora no hacer referencia a la aclaración de este investigador que define su propuesta como Investigación acción participativa.
- c) Investigación militante. Es una propuesta socio-educativa que fue formulada por los brasileños Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira, donde interrelacionan las propuestas de Paulo Freire, el rol del intelectual orgánico y la práctica político-partidista, también recibe el nombre de observación militante.

- d) Investigación participativa o pesquisa participante. Surge en los albores de los 80s y señala que es la síntesis de las indagaciones anteriores, con una nueva estrategia metodológica que reconoce las implicaciones políticas, ideológicas y educativas, propugnando por los movimientos grupales y organizacionales que recaen en beneficio de una colectividad.

Así, todos estos estilos participativos confluyen en un solo proceso de participación, investigación y acción educativa, donde las prácticas aparecen con diversas formas sociales y como reflejo de la interacción vivencial.

Por una parte, la exposición anterior nos reafirma que la investigación participativa está caracterizada por una diversidad de posiciones y una gran heterogeneidad, en donde han influido las experiencias particulares de sus seguidores, enriqueciendo con sus prácticas y propuestas todo un proceso que podemos privilegiar como cualitativo e interpretativo, ya que los núcleos del mismo son intereses populares, políticos, histórico-culturales, escolares, rurales, semiurbanos y urbanos; constituyéndose en una oposición investigativa contraria a un conjunto de formulaciones y alternativas teóricas.

Por otra parte este enfoque se ha constituido en una alternativa metodológica que se ha ramificado en diversos caminos para poder indagar el fenómeno educativo, matizándose de acuerdo con el énfasis puesto por cada grupo investigador. Es por ello que encontramos muchas conceptualizaciones y entre ellas hemos escogido la siguiente:

" La investigación participante es un enfoque de investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Esos participantes son los oprimidos, los marginados, los colonizados. Se trata por lo tanto, de una actividad educativa, de investigación y acción social"(34).

Los puntos mencionados son los que especifican de cierta

forma a la investigación participativa, pero podemos agregar que no son suficientes, ya que no se debe olvidar que es un proceso que se da en la práctica y con la participación popular en diversas comunidades y por lo tanto, difícil de englobar en un sólo término.

3.5 LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

En este subtema desarrollaremos los puntos importantes que han particularizado la metodología de la investigación participativa, por lo que trataremos de contestar lo siguiente: cómo se realiza la investigación, cuáles son las características que encierra su metodología y qué técnicas se pueden utilizar en este proceso metodológico.

Primeramente ya manifestamos sus fundamentos teóricos y la afirmación de que es un enfoque de tendencia cualitativa o interpretativa, porque consideramos que la interacción popular es el núcleo de su proceso investigativo, que puede ser educativo, político, histórico cultural o eminentemente participativo social. En segundo lugar, hemos reconocido que todos los métodos y las técnicas de investigación son utilizados a partir de determinadas concepciones indagatorias así como desde posiciones políticas, filosóficas y elementos valorativos, por lo que la investigación participativa no se desliga de esto, pues es una de las características que más han tomado en cuenta sus partidarios.

Así, desde este punto de vista la metodología participativa es un modo de conducir la investigación con aquellos lineamientos prácticos que tratan de encontrar soluciones a los problemas de la comunidad dentro de un contexto histórico-social donde la comprensión de la situación, la selección de los problemas, la búsqueda de soluciones internas, el aprendizaje de los participantes y la coparticipación de los investigadores nos hacen dirigirnos hacia un conocimiento de tipo interpretativo. Sin embargo, la amplitud y la heterogeneidad de este enfoque nos hace ver que no descarta la aplicación de instrumentos cuantificables característicos de otras investigaciones, aunque siempre dentro de una dimensión cualitativa.

Realmente esta metodología se ha particularizado por ser

una propuesta que articula por un lado, la percepción de la acción y por el otro, la interacción social que se inserta dentro del proceso participativo.

Por una parte, recordemos que este enfoque se distingue de otros por involucrar a los grupos sociales y a las poblaciones interponiendo las acciones populares que son significativas para las comunidades. Es por ello que en esta clase de investigación las personas son parte del proceso mismo es decir, que participan desde que se formula el problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones(35).

Por otra parte, en la metodología de la investigación participante existe el reflejo de los trabajos desarrollados por los investigadores sociales que manifiestan sus lineamientos desde su propia experiencia, señalando una amplia variedad de características. Tal es así, que existen metodologías sencillas que recalcan la participación activa de la población en todo el proceso; por ejemplo la de Anton de Schutter(36), que señala los siguientes puntos:

- 1) la formulación de los objetivos de la investigación.
- 2) la definición de los temas y problemas a investigar.
- 3) la recolección de (una parte o el total de) los datos
- 4) análisis de los mismos.
- 5) la interpretación del significado de la nueva información.
- 6) la formulación de las prioridades.
- 7) la identificación de los recursos internos y externos a la comunidad.
- 8) la programación de las acciones.
- 9) la evaluación permanente de las acciones.
- 10) planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción.

Todas ellas se unen bajo un diálogo continuo donde la descripción de la realidad sirve de elemento integrador para conocer las propias necesidades y soluciones dentro de la misma comunidad.

Otras metodologías señalan la importancia de la acción política-social de la comunidad y el investigador, por ejemplo el método de aproximación de Orlando Fals Borda(37), que reúne los siguientes lineamientos metodológicos:

- 1) Informarse lo suficiente sobre los grupos y sus lugares antes de llegar a la región, barrio, comunidad o sindicato
- 2) Se debe hacer una inspección de reconocimiento inicial en el lugar, para lo cual se requiere:
 - a) Visitas en los lugares de trabajo.
 - b) Consultas a instituciones o empresas particulares que tengan documentos sobre la región.
 - c) Conversar con las gentes y profesionales que conozcan sobre los principales problemas de la región, también las actividades culturales, la importancia de la región, los conflictos etc.
 - d) Hacer visitas a los sindicatos, cooperativas etc.
 - e) Entrevistar a los profesores, sacerdotes etc.
- 3) Identificar los grupos sociales, las clases y las personas de la región que puedan unirse a mediano o corto plazo.
- 4) Ver qué grupos políticos existen en la región.
- 5) Con los datos obtenidos o esta información de "reconocimiento inicial" se intentará un análisis primario sobre los grupos, su historia, el origen de sus conflictos con base en las relaciones existentes, el modo de producción, etc.
- 6) Identificar el tipo de conflictos registrados en la región o promovidos por grupos sociales determinados en el pasado o en el presente y analizar el papel que desempeñan los grupos populares, su nivel de conciencia y en que nivel se encuentra su conflicto.

- 7) Analizar los proyectos de desarrollo socio-económicos que afectan a los grupos populares en corto, mediano y largo plazo.
- 8) Hacer una recopilación de las formas de control social que son ejercidas directa o indirectamente por el sistema vigente.
- 9) Estudiar las características culturales, étnicas, para definir provisoriamente cuales son los elementos etnocéntricos que parecen desempeñar un papel relevante en las luchas sociales.

Todos estos datos servirán para que el investigador tenga un conocimiento provisional y no definitivo ni completo. Es decir un conocimiento desde adentro por medio de relaciones políticas que expresan un compromiso con la causa de los grupos sociales identificados como "claves". Además señala que los puntos desarrollados nos llevan a un conocimiento mediante la acción.

Existen otros modelos metodológicos que son amplios para poder adaptarlos al proyecto que uno desee realizar, por ejemplo, esta la propuesta de Guy Le Boterf(38) que la divide en cuatro importantes fases o etapas.

Primera fase. Diseño previo de la metodología de la investigación participante.

Durante el transcurso de esta primera fase los investigadores participativos deben de permanecer en estrecha asociación con los representantes de la población, ya que supone el establecimiento de los lineamientos de orientación del proyecto y el trabajo participativo a realizar en equipo. De hecho, se constituye con los siguientes puntos:

- 1.1. Discusión del proyecto de investigación participante con la población y sus representantes;
- 1.2. Definición del cuadro teórico de investigación participante: objetivos, conceptos, hipótesis, métodos etc.;

1.3. Delimitación de la región que va ser estudiada;
 1.4. Organización del proceso de investigación participante (instituciones y grupos que van a ser reunidos, distribución de las tareas, procedimientos e intervenciones en las decisiones, etc.);

1.5. Selección y formación de los grupos de investigación;

1.6. Elaboración del cronograma de acciones para ser realizadas.

Segunda fase. Es el estudio preliminar y provisorio de la región y de la población involucrada. Esta etapa es una opinión o diagnóstico provisional e incluye tres momentos que se complementan entre sí, para estudiar sus interrelaciones:

2.1. Es la identificación de la estructura social de la población a ser investigada;

2.2. Se toma opinión del punto de vista de los individuos y los grupos de la región, así como de los principales acontecimientos de su historia;

2.3 Se toma en cuenta los censos socio-económicos realizados.

Al final de esta etapa, se organiza una discusión de retroalimentación o feedback para conocer el resultado de este diagnóstico con la población.

Tercera fase. Es el análisis crítico de los problemas que la gente considera prioritario y que sus miembros (organizados en grupos de estudio) desean estudiar y conocer, incluye:

3.1. Análisis crítico de los problemas.

3.1.1. Implica la expresión del problema ante los participantes en el grupo de estudio se hace cuestionamientos por parte del orientador como: ¿de qué problema se trata? ¿cuáles son los hechos que lo determinan? ¿cuándo surgió? ¿cómo se manifiesta? etc.

3.1.2. Implica el cuestionamiento del problema.

3.1.3. Reformulación del problema que incluye la

descripción del mismo, su explicación y las posibles estrategias de acción.

Cuarta fase. Es la programación y realización del esquema de acción (que pueden ser educativas) para contribuir a la solución de los problemas. Este esquema debe surgir de los problemas analizados, por lo cual se constituye de estos puntos:

- 4.1. Incluye las actividades educativas que permitan analizar los problemas y las situaciones vividas;
- 4.2. las medidas que puedan mejorar la situación a nivel local;
- 4.3. Las acciones educativas que vuelvan posible la ejecución de tales medidas;
- 4.4. Se toma en cuenta las acciones que puedan solucionarse a corto, mediano o largo plazo, así como la escala a nivel local o más amplia.

No se debe de olvidar que en todos los momentos del desarrollo de las fases y de las decisiones esta siempre presente la participación popular. Además la participación investigativa es un proceso permanente en que están en juego el análisis de las acciones de las cuatro fases y el descubrimiento de otras necesidades, así como la reflexión y transformación de la realidad.

Podemos ver que no existe un solo esquema metodológico de investigación participante sino varios, no obstante en casi todos se propone la flexibilidad para adaptarse a las situaciones significativas que el proceso, las condiciones particulares de la indagación, el contexto socio-político y los recursos, lo requieran.

Finalmente es conveniente señalar que existe una diferencia entre la metodología etnográfica y la investigativa participativa; la primera se ha particularizado porque se dirige hacia lo que es la descripción detallada y subjetiva de la vida social, las interacciones humanas, sus significados y lo que sus participantes expresan, siendo tan importante estos aspectos dentro del proceso investigativo etnográfico que se van cuestionando y respondiendo a la par

del camino que toman los participantes, además este enfoque se va ocupando tanto del procedimiento como del método en sí.

En cambio la segunda recalca la participación popular y el compromiso de todos los actores sociales involucrados en los acontecimientos cotidianos de una comunidad, región u organización; ya sea político, educativo, histórico-cultural, etc., y además describe y propone soluciones en cuanto a los problemas que se detectan dentro de las comunidades, por lo que no se descarta la utilización de una gran variedad de instrumentos que permitan el desarrollo de la labor investigativa del participador y los participantes.

3.5.1. LAS TECNICAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

Hemos visto que este enfoque presenta una amalgama de elementos que nos llevan a considerarlo espacioso y diverso donde entran en juego las acciones del investigador junto con los investigados no se descarta el campo subjetivo en que se desenvuelve. Esto no es un obstáculo, sino más bien es lo que ha permitido que la labor investigativa sea extensamente creativa, puesto que sus seguidores más que limitarse a ciertas técnicas, realmente han incluido una amplia gama de ellas es decir, que utilizan diferentes instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos para alcanzar posibles soluciones que se nos pueden presentar dentro del mismo proceso metodológico.

" Es ingenuo pensar que la investigación participante, por ser una investigación cualitativa, no puede hacer uso en determinados momentos de instrumentos típicos de una investigación cuantitativa, por ejemplo, el clásico cuestionario prediseñado...(39)".

Tanto en este tipo de investigaciones como en todas las demás, siempre se cuenta con un campo técnico que pueda conjuntar los datos que son útiles para construir o reconstruir los hechos o las acciones significativas de toda actividad humana. Así existen instrumentos que son los elementos indispensables en el cómo hacer para alcanzar un fin, pero también nos encontramos que hay técnicas que nos sirven para describir una acción determinada sin un fin inmediato.

Aunque existen instrumentos que utilizan estos investigadores para tratar de establecer un primer contacto estrecho con el grupo comunitario; indiscutiblemente la investigación participativa emplea una variedad de técnicas en sus estudios que van seleccionándose según lo requiera cada fase o etapa y a su vez, dependen de lo decida el grupo de investigadores. Entre ellas podemos considerar a: la entrevista, la observación participante, el diario de campo, la historia de vida, la sociometría, las dinámicas grupales, el procedimiento de estudio de caso etc. Las tres primeras han sido desarrolladas en el capítulo de la etnografía educativa, y aquí, nos hemos orientado hacia la historia de vida, el estudio de caso y la sociometría que muchas veces son instrumentos complementarios con los primeros, pues no se utilizan aisladamente, pero sí dependen totalmente de la participación de los actores, ya que su finalidad es llegar a proporcionar una recolección de datos satisfactorios para lograr una interpretación que se acerque lo más posible a la realidad que vive la comunidad.

3.5.1.1. LA HISTORIA DE VIDA

Es una de las técnicas de la investigación social que específicamente ha tenido una utilidad práctica dentro de la antropología y la sociología. No es un instrumento inventado por los investigadores modernos, sino que tiene un origen en los primeros trabajos espontáneos realizados en siglos anteriores por los misioneros y exploradores que describieron las actividades cotidianas de los pueblos antiguos.

Actualmente esta técnica cualitativa se ha venido utilizando para hacer una recolección de datos biográficos que plasman las actividades cotidianas de un individuo; por lo que no se le puede considerar restringida como otros instrumentos pues "...en sentido amplio, es una técnica mediante la cual se pretende, consultar diferentes tipos de documentos personales, reconstruir el acontecer completo o parcial de la vida de un ser humano...se han incluido tradicionalmente autobiografías, cartas, diarios y encuestas biográficas, pasando por informes o relatos verbales obtenidos mediante entrevistas diseñadas por el investigador..."(40).

La historia de vida ha resurgido en estas tres últimas décadas con los trabajos desarrollados e iniciados en los 60s por el antropólogo norteamericano Oscar Lewis donde un conjunto de testimonios orales, el registro continuo y diario de los informantes, la aplicación de entrevistas en que las personas van narrando parcial o totalmente su vida, etc., se convierten en los elementos indispensables de sus ensayos(41).

Esta técnica se caracteriza por cierta individualidad que encierra un amplio conjunto de detalles que las investigaciones estadísticas han dejado de lado, como es el registro mediante notas y el manejo de la grabadora, donde el protagonista puede plasmar su vida bajo una privacidad que posibilita el diálogo franco y con ello el contacto directo y prolongado que es irremplazable por otro instrumento. También hemos encontrado dentro de la historia de vida otros elementos con los cuales se nutre, entre ellos están: la observación directa, los documentos personales, los archivos, las anécdotas etc., que se hacen indispensables para conocer a los actores y su comunidad en una dimensión temporal y en una trayectoria histórica.

La historia de vida se ha aplicado en diversas investigaciones participativas, por ejemplo, tenemos el trabajo brasileño de Valentim A. Lazzarotto y Joceli Valentim, titulado: "Vilas e Bairros. Uma historia contada pela comunidade" (1986), donde presenciarnos un estudio que involucra a la comunidad, la escuela y el salón de clases, con un amplio conjunto de participantes que abarcan desde los abuelos, padres de familia y gente de la comunidad hasta alumnos y profesores. El eje principal lo constituye la historia de vida de los inmigrantes y sus descendientes en diversos municipios o pueblos, sirviendo de elemento integrador la historia de vida de una amplia comunidad, aquí se torna el salón de clases en un recurso didáctico que sirve para verter todas esas historias en un conocimiento histórico, geográfico, cultural, comercial y ante todo de vivencia comunal. En este trabajo se observa la importancia histórica y participativa que tiene toda comunidad para integrar esos conocimientos al proceso educativo.

Esto no quiere decir que la historia de vida sea el único instrumento o el más aceptado por el indagador para realizar su estudio, ya que en algunos casos se complementa

ampliamente con entrevistas, anécdotas, observación participante o también técnicas teatrales. Podemos agregar que la utilidad de esta técnica en las investigaciones de corte interpretativo nos lleva hacia una gama de detalles que muchas veces no se pueden descubrir a través de técnicas cuantitativas.

Existen otros trabajos donde la historia de vida y la historia de la comunidad forman parte de la indagación participativa, por ejemplo podemos hablar de los estudios de: Manuel Alberto Argumedo (1984); Sonia Lavín (1987); María del Carmen Feijóo y Sarah Hirschman (1989); Yolanda Sanguinetti (1989) entre otros.

3.5.1.2. LA SOCIOMETRIA

Es otra de las técnicas utilizadas por la investigación participativa. Se caracteriza por ser un instrumento que introduce la medición cuantitativa dentro de las relaciones grupales sin dejar de lado las interrelaciones subjetivas de los protagonistas.

"...la sociometría es el estudio de los patrones de interrelación que se forman entre las personas y de los procedimientos con que se miden..."(42).

La sociometría engloba un conjunto de técnicas de investigación que han sido de gran utilidad en los estudios participativos, ya que dentro de ella tenemos aquellas pruebas que descubren y examinan una serie de relaciones interpersonales en la colectividad, además existen otros instrumentos que forman parte de esta técnica y que han servido para manejar las alteraciones intergrupales o personales por ejemplo el sociodrama.

Estos instrumentos con los que cuenta la sociometría han servido para reflexionar sobre los problemas o las prioridades que requiere toda acción comunitaria, sobre todo en el área educativa donde se ha recurrido a representaciones teatrales o psicodramas para presentar los problemas que suceden en una comunidad (Manuel A. Argumedo, 1984); otras investigaciones utilizan en sus actividades grupales el

sociodrama (Anita Barabtarlo y Margarita Theecz, 1982); (Sergio Martinic y Héctor Sainz, 1989), algunos también utilizan la dramatización (Sonia Lavín, 1987; Ton de Witt y Vera Gianotten, 1989; Jorge Pérez, Dolores Abiega y otros, 1984), además existen otros trabajos que combinan esta técnica con diversos instrumentos cuantitativos (estadísticas) y cualitativos (observación participante, observación directa, dinámicas grupales, cuestionarios, etc.).

La sociometría al constituirse bajo un conjunto de técnicas y métodos se ha convertido en una piedra angular dentro de las investigaciones humanas y sociales que trabajan específicamente con grupos ya construidos o en formación, pues le confieren a sus integrantes un lugar activo, creativo, espontáneo y valorativo en la dinámica grupal. Así, esta técnica creada con fines terapéuticos para representar gráficamente las relaciones sociales de un grupo se ha extendido a otros campos de acción amplios y diversos como son el educativo, antropológico y social.

3.5.1.3. EL ESTUDIO DE CASO.

El estudio de caso es considerado por algunos investigadores como toda una metodología, más que una técnica de investigación, ya que reúne una serie de informaciones caracterizadas por ser amplias y detalladas sobre determinadas situaciones o hechos que tratan de captar la totalidad del suceso en que se desenvuelve el participante o los miembros de una colectividad.

Los estudios de caso son descripciones complejas y holísticas que tienen como objetivo la comprensión del fenómeno en todas sus partes mediante la conjunción de un gran número de datos recopilados en entrevistas, observaciones, ilustraciones, alusiones y metáforas(43), lo que muchas veces hace reconocerla como una metodología que explora o intenta descubrir diversos problemas en que se encuentra una comunidad o grupo social.

Realmente los estudios de caso se centran en los problemas grupales o colectivos, propiciando el intercambio de ideas, la participación, la evaluación y la ejecución de

aquellas habilidades que tienen los individuos al convivir dentro de una comunidad con la finalidad de comprenderlos globalmente según una serie de preguntas como: ¿quiénes integran la colectividad?, ¿cómo es su relación entre ellos y con los miembros que están fuera de grupo?, etc., esto no quiere decir que esta técnica se limite a un simple cuestionamiento y descripción, sino que va más allá al lograr una interpretación de los datos, fundamentándose en esquemas teóricos.

Dentro de la investigación participativa se han realizado diversos trabajos donde el eje principal ha girado entorno a los estudios de caso, por ejemplo tenemos las investigaciones de: Sylvia Schmelkes, Margarita Cervantes y otros (1979); Anita Barabtarlo y Margarita Theesz (1982); Sergio Martinic (1988); Ton de Witt y Vera Gianotten (1989); María Helena Souza Patto (1990) y otros.

Podemos agregar que los estudios de caso tienen una validez experiencial importante, ya que tratan de comprender la actividad colectiva en diversas situaciones y en distintos marcos históricos permitiendo con ello, una significatividad que otras técnicas no toman en cuenta.

Estas técnicas de corte cualitativo mencionadas y descritas aquí y anteriormente en la etnografía educativa son medulares en ambos enfoques porque nos han venido mostrando los elementos subjetivos que nos permiten entender aquellos hechos humanos, sociales y educativos.

Existen algunos estudios participativos eminentemente pedagógicos que perfilan sus actividades bajo otras técnicas de acción como son: reuniones, asambleas, entrevistas estructuradas y no estructuradas, dinámicas grupales, juegos y técnicas teatrales, etc. También es conveniente mencionar que hay investigaciones que han tratado de capacitar a los miembros de las comunidades para que lleguen a utilizar ciertos instrumentos con el propósito de que identifiquen sus necesidades y decidan sobre las actividades que van a realizar bajo el asesoramiento de equipos de trabajo o la guía que planean los investigadores.

En cuanto a las técnicas cuantitativas, la investigación participativa no descarta su utilización, pues la

combinación de éstas, con las cualitativas permiten una complementación de sus estudios. Entre ellas tenemos las siguientes: las cartografías, la entrevista estructurada (cuestionarios o guías), las escalas estimativas, registros, gráficas estadísticas etc.. También los investigadores participativos han venido aplicando ciertos medios de comunicación como son: fotografías, audiovisuales, grabaciones, programas radiofónicos, historietas, etc., ya que se han convertido en instrumentos valiosos para reunir esos datos que requiere todo análisis sobre los problemas de la realidad humana.

Así, observamos que este enfoque tiende a una diversidad de procedimientos e instrumentos en su proceso indagatorio, más que a un sólo modelo y una técnica preestablecida porque es una postura que se desarrolla en y con la práctica, donde la metodología juega un papel importante para descubrir las acciones significativas, los problemas y las carencias sociales, culturales, políticas y educativas que se presentan cotidianamente dentro de un contexto histórico, ya sea dentro de las comunidades o en diversas regiones.

Esta metodología se distingue de otras indagaciones porque busca la participación crítica de la población a partir del trabajo de campo y también porque el investigador se convierte en un participante que estudia y se involucra en el trabajo al mismo tiempo que investiga es decir, que mantiene un compromiso constante con los grupos humanos.

Finalmente podemos agregar que al ser un campo tan amplio y con lineamientos flexibles, la metodología y las técnicas participativas se han convertido en elementos mediadores de la acción o participación misma; llevándonos a aceptar que no existen modelos únicos de investigación ni experiencias que sean tan homogéneas para generalizarlas, sino que en las ciencias sociales y humanas se deben de aceptar otras propuestas investigativas y metodológicas para comprender las acciones significativas humanas.

3.6. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN EDUCACION.

Partiendo de su practicabilidad la investigación participativa o investigación-acción-participativa tiene una

diversidad de aplicaciones en distintos campos de la actividad humana. Realmente su reflexión práctica-teórica ha hecho que se caracterice como una opción más de investigación social. Sin embargo, es dentro de la educación donde han existido diversos núcleos de manifestación de los problemas comunitarios y urbanos que reflejan las conflictivas situaciones de nuestra región latinoamericana.

La finalidad de esta investigación ha sido buscar la transformación y superación de los desequilibrios educativo-sociales por medio de posiciones políticas y democráticas. Esto les ha llevado a los partidarios de este enfoque a trabajar y desarrollar sus investigaciones en dos polos de actividades educativas. Por un lado, están los que se han "orientado" bajo los programas de los Organismos o Instituciones Gubernamentales, por el otro lado, se ubican los investigadores que se han concentrado dentro de los Organismos no Gubernamentales (ONGs).

Tanto investigadores de un Organismo no Gubernamental como del otro, han visto a la investigación participante como un enfoque que permite introducirse en las microsociedades para conocer sus problemas socio-educativos, por lo que su relación con la educación popular y la educación de adultos la ha afianzado como una propuesta que se ha perfilado hacia la búsqueda de una sociedad más equitativa y democrática.

Podemos decir que la tarea de la investigación participativa ha sido buscar una nueva comprensión de la relación entre acción (producción de la democracia) en la investigación (producción de conocimientos), porque las concepciones platónicas, medioevales y modernas "incluyendo el socialismo" se han mostrado inadecuadas, para permitir la construcción de una sociedad equitativa. Y en nuestras sociedades los Estados se han convertido en guardianes protectores de la economía y las ganancias(44).

Desde este punto de vista, podemos afirmar que este enfoque ya se ha consolidado como un tipo de investigación educativa, basada en la práctica y la experiencia histórica de casi 30 años donde se ha señalado de una forma micro o macrosocial las contradicciones y los problemas comunitarios que se han dado en nuestras sociedades. Es decir que los estudios que se han realizado con este enfoque cualitativo,

sobre las interrelaciones humanas, han manifestado que los grandes conflictos de nuestros países siguen siendo los problemas económico-sociales de las clases populares que se expresan históricamente en diversas formas de comunicación, de relaciones sociales, psicológicas y existenciales dentro de cada comunidad, región y país.

Por lo tanto, Michel Thiollent(45) dice que la investigación participante debe de aclarar qué entiende por transformación de la realidad, ya que este término implica un conjunto de actos demasiado diversos (modificación de hábitos, comportamientos, cambio social etc.), que nos encaminan necesariamente a definir lo que es una propuesta transformadora.

Los ONGs al haber optado por un enfoque participativo son los que aclaran de cierta forma el término transformación de la realidad, al respecto Francisco Vio Grossi expresa que:

"...la intención primordial no es la mera elevación de ingresos o adquisición de nuevos bienes de consumo, sino que impulsar procesos mediante los cuales los sectores oprimidos vayan 'tomando creciente control de sus propias vidas'. Esto implica fortalecer la identidad cultural, la incorporación de la subjetividad y afectividad, de los grupos en los procesos de creación y socialización de conocimientos y formas alternativas de vida cultural"(46).

Es por ello que toda investigación educativa popular y participativa debe de sostener desde sus inicios aquellos términos reales, vivenciales que surjan de lo cotidiano y retornar a lo cotidiano; en y para una educación que estimule las tendencias democráticas y no sólo a nivel escolar sino que también tome en cuenta los aspectos culturales, étnicos, históricos, etc.

Por lo que diversos investigadores participativos siguen sosteniendo que en estos momentos deben de realizarse programas de educación popular que amplíen la acción y la autonomía de los movimientos sociales donde la pedagogía coadyuve a que la sociedad transforme sus demandas y necesidades en prácticas colectivas interactuantes entre ella

misma y el sistema político con la finalidad de profundizar y transformar una democracia representativa en una democracia participativa(47).

Por otra parte es conveniente señalar que hay una existencia considerable de investigaciones que se han realizado en Latinoamérica bajo este enfoque participativo y que nos pueden dar una idea de la diversidad en que se han desenvuelto, puesto que expresan situaciones y hechos educativos, políticos, sociales, culturales y económicos, siempre dentro de un contexto histórico y con una tendencia o perspectiva equitativa para con las clases populares.

Entre los trabajos que se han realizado en México sobre investigación participativa existen dos centros que se han abocado a este tipo de investigación, uno llamado CREFAL que se ubica en Pátzcuaro, Michoacán, aquí por ejemplo, se han realizado diversos trabajos caracterizados de la siguiente manera: Proyectos de desarrollo rural o en el campo (P. Cadena, 1989); prácticas de educación de adultos y cultura popular (S. Martinic y H. Sainz, 1989); programas de salud en zonas rurales y marginadas de las ciudades donde participan las instituciones gubernamentales con las comunidades (A.M. Rodríguez, 1989); entre otras.

Por otra parte nos encontramos con otra institución no gubernamental conocida como Centro de Estudios Educativos (CEE), que aproximadamente desde hace 10 años ha venido trabajando con la investigación-acción-participativa en educación y específicamente en los siguientes puntos: la formación de maestros en ejercicio (C. Fierro y L. Rosas, 1988); sobre proyectos de investigación en educación formal y no formal con campesinos y a nivel preescolar, primaria o secundaria, entre ellos están: Estudios exploratorios de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal (S. Schmclkes, M. Cervantes y otros, 1979); Elementos para la construcción de un curriculum basado en la participación comunitaria (J. Martinic y R. de Asis, 1983); Proyecto Nezahualpilli (J. Pérez, D. Abiega y otros, 1984); modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales (L. Rosas, 1985). Estos son algunos ejemplos que nos muestran la extensa aplicación que ha tenido la postura investigativa en diversos contextos y que hasta la actualidad los investigadores continúan utilizándola.

Otra institución que ha estado trabajando con este enfoque es el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, que desde 1980 ha propuesto un modelo didáctico de formación de profesores en investigación educativa dentro de los lineamientos de la metodología participativa. Por ejemplo están los trabajos de A. Barabtarlo y M. Theez, de 1983 y 1985.

En otros países latinoamericanos existen trabajos investigativos que se fundamentan en la investigación participativa, tal es el caso de Colombia que se ha dedicado al trabajo de campo iniciado bajo los auspicios de la Fundación Rosca por 1970, donde fue su colaborador Orlando Fals Borda hasta 1976, para después proseguir su trabajo con sus seguidores en otros países del Continente como México y Nicaragua, perfilando sus proyectos hacia la educación popular con campesinos (conocimiento y poder popular, 1985). Otros trabajos se han dirigido a la comprensión de la economía y la educación de campesinos en sus comunidades del Perú (Ton de Wit y Vera Gianotten, 1984). En Brasil se han hecho trabajos investigativos amplios, pues van desde proyectos de educación rural apoyados por instituciones gubernamentales (M. A. Argumedo, 1984), hasta estudios que han propuesto incorporar la historia de sus municipios, tratando de enlazar a la escuela, la comunidad y sus habitantes, por medio de la búsqueda de sus orígenes y prácticas cotidianas (V. Lazzarotto y J. Valentim, 1986). Otros trabajos son de tendencia político-educativa donde el saber del pueblo se convierte en el eje de la investigación (C. Rodríguez Brandão, 1984). Además Paulo Freire y sus colaboradores han venido desarrollado últimamente un proyecto participativo a partir del llamado Movimiento de Reorientación Curricular, de la Secretaría Municipal de Educación, con la finalidad de encontrar cierta autonomía de las escuelas en diversas comunidades (Perfeitura de São Paulo, 1990).

Estos trabajos han logrado diversos avances en la investigación educativa y en su mayoría a nivel microsocioal, pues han plasmado en ellos conocimientos de: las condiciones de vida, las relaciones político-sociales, educativas, los aspectos histórico- culturales, etc., en que se desarrollan las comunidades rurales, semiurbanas y urbanas. En algunos casos han tendido hacia la participación institucional con la finalidad de encontrar una mayor equidad entre las clases sociales. En otros casos han retomado este enfoque como un

estilo de investigación que ha podido interpretar la realidad, los problemas y las dificultades que se presentan dentro de las clases populares y en diversos contextos de Latinoamérica.

3.7 LIMITACIONES DE LA ETNOGRAFIA EDUCATIVA Y LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

A pesar de los avances que han tenido la etnografía educativa y la investigación participativa dentro del ámbito pedagógico latinoamericano, no dejan de presentar ciertas limitaciones que conjuntaremos desde nuestra posición cualitativa-interpretativa. Pero ante todo, es conveniente aclarar que en la investigación participativa, más que señalar sus limitantes, algunos de sus investigadores se han guiado por las críticas surgidas desde la posición positivista hacia esta tendencia participativa y que consideramos no son necesarias mencionar, porque ya hemos señalado que estos enfoques corresponden a otros lineamientos dentro de investigación sociocultural.

Elsie Rockwell(48), señala los siguientes problemas que la etnografía educativa no puede estudiar y que también nosotros hacemos válidos en algunos casos para la investigación participativa:

- 1) La reconstrucción de los procesos internos del sujeto.
- 2) En estudios sobre los procesos intelectuales y afectivos.
- 3) En formas de interacción y conceptualización con los que ha trabajado la psicología.
- 4) En estudios a nivel nacional con un manejo amplio de cifras.
- 5) También existen otras limitantes como el tiempo y las formas especiales de relación que se dan en cada proyecto que son difíciles de traspolar a otras situaciones parecidas.
- 6) La etnografía puede ser una alternativa pedagógica, pero no una panacea para resolver todo tipo de problemas escolares.

- 7) Sus descripciones no plantean soluciones, pero si algunos compromisos con problemas culturales, políticos, económicos, sociales, educativos e investigativos.
- 8) Los estudios etnográficos en México se han circunscrito al nivel primario más que a otros (Martha Corenstein, 1992).
- 9) Existe una carencia de publicaciones sobre investigaciones etnográficas en México (M.Corenstein, 1992) que podrían contribuir al conocimiento de nuestras escuelas y sus comunidades.
- 10) No cualquier investigador puede hacer estudios etnográficos, ya que principalmente se requiere cierta experiencia previa, una minuciosidad en el análisis de documentos y una estrecha coordinación entre la realización del estudio, la teoría y la descripción (B. Levinson, 1991).

En cuanto a la investigación participativa encontramos que varias de sus limitaciones son similares a las mencionadas anteriormente en la etnografía educativa, por lo que agregaremos las siguientes:

- 1) La investigación participativa no ha tenido el apoyo suficiente de Centros de Investigación Institucionales o Gubernamentales, por lo general sus proyectos están financiados por los ONGs (Cesar Picón, 1991).
- 2) En la mayoría de las veces, las universidades, las escuelas superiores y sus dependencias o secretarías de educación, no tienen activos colaboradores de la investigación participativa (Cesar Picón, 1991).
- 3) La mayor parte de los proyectos de investigación participativa se han centrado en estrategias de educación popular en áreas rurales, indígenas y semiurbanas (Martha del Río y Pablo Latapi, 1982).
- 4) En general los proyectos de investigación participativa son de carácter localista, sin vinculación con prácticas a nivel regional o nacional (Martha del Río y P. Latapi, 1982).
- 5) Existen descripciones en cuanto a la forma de manejar la recolección, la sistematización y el análisis de los datos de muy diversas formas.

- 6) Podemos caer en otra limitante, si consideramos a la investigación participante como una panacea revolucionaria, epistemológica, filosófica o metodológica dentro de la investigación socio-educativa (Pablo Latapi, 1991).
- 7) La ausencia de una adecuada definición de participación puede ser una limitante, ya que puede confundir a los actores al tener diferentes significados del término o al aceptarlo como "efectos o logros" (Leonel Zúñiga, 1991).
- 8) Pueden suscitarse problemas en la investigación al no determinarse la diferencia entre participación individual, colectiva, directa o indirecta, etc., con la colectividad (Leonel Zúñiga, 1991).
- 9) Otra limitante de la investigación participativa se ha suscitado al no aclararse el rol del investigador en su estudio, ya que puede propiciar la manipulación de los actores en lugar de la reflexión significativa y grupal (Leonel Zúñiga, 1991).
- 10) Existen otras limitantes como: falta de tiempo de los participantes en los proyectos, la falta de continuidad garantizada, la interferencia de factores políticos o de otro tipo, etc., (Maria M. Malta, 1984).
- 11) También se han encontrado otras dificultades como son: la diferencia de lenguaje, las formas distintas de pensar y de relacionarse, cierta inadecuación de técnicas de investigación empleadas, algunos condicionamientos educativos desiguales en la educación (Silveira, 1983).

Hemos visto que hay limitantes en cada enfoque desarrollado pero, sobre todo debe de tenerse cuidado en el objeto de estudio ya que, no dudamos que puede enriquecerse su conocimiento con la práctica investigativa. Por otra parte, han promovido la creatividad de los investigadores introduciendo en algunos casos, técnicas cuantitativas y comparativas para describir o plasmar posibles soluciones y propuestas sobre la problemática escolar.

En este capítulo hemos tratado de dar una visión extensa de lo que es la investigación participativa a partir del proceso histórico social que ha vivido América Latina. Este

tipo de estudios cualitativo-interpretativos abarcan un amplio campo de aplicación, pues vimos que no sólo se limita a lo educativo sino que también incluyen las perspectivas políticas e ideológicas, creando una diversidad de trabajos basados en este enfoque.

Esta propuesta participativa resalta la importancia de los participantes, la no neutralidad ni pasividad de los investigadores en el conocimiento y la problemática de las comunidades. Además se señala que su método se caracteriza por carecer de una normatividad preestablecida, lo que lo hace convertirse en un tipo de metodología que reúne conjuntamente la observación, el cuestionamiento y la discusión grupal con la finalidad de encontrar soluciones a través de propuestas con y dentro de la comunidad. También vimos que sus perspectivas se han estado dirigiendo hacia tendencias democráticas donde las prácticas colectivas se interrelacionan con posturas político-pedagógicas para tratar de lograr una mayor equidad entre las clases sociales. Por último enumeramos las limitantes que pueden presentar tanto la etnografía educativa como la investigación participativa recalcando el cuidado que se debe de tener en la construcción de su objeto de estudio.

NOTAS DE PIE DE PAGINA.

1. Adriana Puiggrós. Imperialismo y educación en América Latina, 156-157.
2. E Escalante, Forton y Minano. Inversión organización y desarrollo de la comunidad, CITADO POR: Adriana Puiggrós. Ibidem, 156.
3. Ander-Egg. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad, 24-25.
4. Rubén Utría. Desarrollo nacional, participación popular y desarrollo de la comunidad en América Latina, 62-63.
5. Ibidem, 64-65
6. Ibidem, 55
7. Ibidem, 56-57
8. Adriana Puiggrós. Op. Cit., 158-161.
9. VEASE: Angel Martínez Bravo. La Teoría de la Dependencia y la Educación en América Latina. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1988.
10. Yolanda Sanguinetti. La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina, 4.
11. Ibidem, 2
12. María de los Angeles Varea. "Hacia una configuración de paradigmas de la educación de adultos en Latinoamérica", 13.
13. CITADO POR: Thomas La Belle. Educación no formal y cambio social en América Latina, 145-146.
14. María Antonieta Rebell. "Educación no formal en las áreas rurales mexicanas", 247.
15. Aída Bezerra. "As actividades em educação popular", 29-30
16. Oscar Jara. "Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular", 243.

17. VEASE: Paulo Freire. Cartas a Guinea-Bissau. México, siglo XIX. 1977.
18. Silvia Manfredi. "A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci", 55.
19. Carlos Rodrigues Brandão. "La educación popular hoy", 47.
20. Jaime Calderón. "Pedagogía y educación de adultos", 28.
21. Francisco Vio Grossi. "La investigación participativa en la educación de adultos en América Latina: algunos problemas relevantes", 43-44.
22. Budd. L. Hall. "La investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal", 17
23. Leonel Zúñiga. "La investigación participativa: antecedentes para una consideración crítica", 92.
24. Guy Le Boterf. "Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas", 52.
25. Orlando Fals Borda y Carlos Rodrigues Brandão. Investigación participativa, 72.
26. Humberto Barquera. "Una revisión sintética de la investigación participativa", 58.
27. Anton de Schutter y Boris Yopo. "Desarrollo y propuestas de la investigación participativa", 59-61.
28. CITADO POR: Humberto Barquera, Op. Cit., 41.
29. Ibidem, 59
30. Sylvia Schmelkes. "Fundamentos teóricos de la investigación participativa", 76.
31. Orlando Fals Borda y Carlos Rodrigues Brandão. Op. Cit., 9-30 y 72.
32. Ibidem, 31-48
33. Marcela Gajardo. "Investigación participativa. Propuestas y proyectos", 49-85.
34. Vera Gianotten e Ton de Wit. "Pesquisa participante em um

contexto de economia camponesa", 169.

35. Anton de Schutter. "El método de la investigación participativa", 234.
36. Ibidem, 235
37. Orlando Fals Borda y otros. "Causa popular ciencia popular. Uma metodologia do conhecimento científico através da ação", 14-144.
38. Guy Le Boterf. Op. Cit., 53-68.
39. Vera Gianotten e Tom de Witt. Op. cit., 171.
40. Homero Saltalamachia y otros. "Historia de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica", 326.
41. VEASE: Oscar Lewis. Antropología de la pobreza. México, F.C.E. 1980. Los hijos de Sánchez. México, Grijalbo. 1983. La vida. México, Grijalbo. 1983.
42. Iva Waisberg. Manual de trabajos prácticos en la psicología educacional, 250.
43. Eduardo de la Garza, Raúl Cid y Jorge Ortiz. Evaluación cualitativa en la educación superior, 272-273.
44. João Francisco de Souza. "investigación participativa y democracia", 163.
45. Michel Thiollent. Metodologia da Pesquisa ação, 41-42
46. Francisco Vio Grossi. "Cinco ideas básicas sobre cooperación internacional no gubernamental", 275.
47. Jorge Osorio V. "Educación de adultos y democracia", 11.
48. Elsie Rockwell. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", 19, y "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)", 74-75.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación hemos intentado ver un panorama amplio de lo que son la etnografía educativa y la investigación participativa y su aplicación en los estudios sobre la escuela. Con ello hemos visto sus fundamentos, las técnicas, y el proceso de seguimiento investigativo hasta el informe o presentación final, para mostrar que son dos enfoques cualitativos-interpretativos que han despertado cierto interés entre pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos y otros investigadores que se han introducido en el estudio de la educación.

La finalidad de estos indagadores ha sido abordar aquellos sucesos históricos, sociales y culturales que otras investigaciones (psicologistas, marxistas, positivistas) no han podido mostrar, que viven y reviven en el medio escolar, ante todo buscando nuevas interpretaciones a esos fenómenos que podemos llamar interpretativos o cualitativos y hermenéuticos que se perfilan bajo el método comprensivo.

Tanto la etnografía educativa como la investigación participativa exigen abordar los problemas educativos desde un contacto vivencial, interactivo o práctico educativo que los enfoques cuantitativos no han desarrollado. Por lo que, al hablar de estas dos opciones de indagación, podemos encontrar un conjunto de temas de investigación en las escuelas, comunidades y contextos regionales tan complejos y diversos que no se agotan ni se limitan en un sólo punto; sino que muchas veces un estudio realizado en una zona o localidad puede servir de experiencia indagatoria para otros investigadores y sus estudios cualitativos, reafirmando con esto que podemos buscar y rebuscar acontecimientos que están presentes en la cotidianidad escolar.

Así, en el campo pedagógico estos dos enfoques han trastocado aquellos sistemas de investigación social donde las clases sociales, las normas, los valores, las creencias, los programas educativos, los métodos y todo lo que implica lo educativo, ya no son vistos desde un nivel macrosocial solamente, sino que se miran con otros ojos de investigación que nos permiten la comprensión significativa de las interacciones humanas.

Entonces, la investigación cualitativa o interpretativa nos ha llevado a reconocerla como parte de un inmenso campo de investigación que nos acerca cada vez más a nuevas interpretaciones, análisis y cuestionamientos sobre la comunidad, la escuela y sus aulas; principalmente hacia el conocimiento popular, dialógico, que sostienen colectivamente los grupos humanos y que en un momento dado las teorías macrosociales (la reproducción, la teoría del conflicto etc.,) parecen haber agotado en sus explicaciones sobre el fenómeno educativo.

Ahora, las reflexiones que estos enfoques nos pueden proporcionar se conjuntan en varios aportes sobre la comprensión pedagógica, por lo que veremos primeramente los etnográfico-educativos, y posteriormente los investigativo-participativos.

Elsie Rockwell en sus trabajos investigativos mencionados resalta un conjunto de aportes etnográficos que enlistaremos a continuación:

- 1) La etnografía aporta descripciones de procesos cotidianos que se presentan en la escuela; integrándolos con aquellos conocimientos particulares y diversos que se muestran en el desenvolvimiento educativo.
- 2) La etnografía contribuye a la reconstrucción histórica sobre todo en aquellos espacios sociales que requieren de una amplia documentación para su conocimiento.
- 3) En la socialización de conocimientos o en la recuperación popular que involucran los saberes culturales y la memoria colectiva, la etnografía ocupa un lugar especial por su metodología y sus técnicas de investigación interpretativa.
- 4) La etnografía nos acerca al saber docente y al saber social, principalmente en el conocimiento de cómo interactuar con los niños, el conocimiento de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber técnico-científico etc., que se encuentra en la actividad cotidiana del docente y que este enfoque nos puede documentar.
- 5) También la etnografía nos ha acercado al conocimiento sobre la reflexión que el docente hace de su propia

práctica, es decir las diferentes concepciones de la educación, ya sean ocultas o manifiestas.

- 6) El trabajo etnográfico ha comenzado a aclarar el conocimiento local que se da en las relaciones de formación docente o en la creación de alternativas pedagógicas.
- 7) La aportación más importante de la etnografía a la escuela está en el reconocimiento de su historicidad, en el ámbito cultural, social, político y no sólo en el campo pedagógico.
- 8) La etnografía puede contribuir a la investigación procesos de transformación y de reproducción que se dan en las relaciones de poder o en el conocimiento de los procesos de resistencia que se presentan en el mundo escolar.
- 9) Existen contribuciones de la etnografía sobre la reflexión pedagógica que existen en diversas escuelas de la región, en sus niveles escolares (preescolar, primaria, secundaria, etc), en comunidades indígenas, rurales o urbanas (M. Corenstein, 1992; C. Inclán, 1992.)
- 10) También ha descrito sucesos que parten de la historia oral y que otros enfoques han olvidado.
- 11) La etnografía ha recuperado lo particular y significativo de los individuos para contribuir a la comprensión significativa de las clases populares y cómo valoran la escuela.
- 12) También la etnografía ha tenido como ejes de estudio los procesos de coerción en que se está sujeto durante la práctica diaria y los procesos de formación de consenso que sostienen el poder dominante con alianzas alternativas (tradiciones, organizaciones callejeras, artesanales, fabriles etc.).
- 13) Los trabajos etnográficos intentan no quedarse en una descripción literaria o periodística, puesto que tratan de situarse en el campo de discusión teórica.
- 14) La etnografía está tratando de comprender las individualidades de cada formación socio-cultural, esto la ha llevado a una posible respuesta sobre preguntas genéricas acerca de los diversos grupos sociales.

- 15) El proceso investigativo etnográfico y principalmente su análisis, nos ha servido para reconocer que puede contribuir a matizar o enriquecer las posibles concepciones teóricas de las que se parte.
- 16) La sociología y la psicología han retomado a la etnografía como un enfoque metodológico para entender cómo se construyen socialmente los procesos educativos.
- 17) La etnografía ha proporcionado ciertas investigaciones para adentrarse en la "caja negra", tratando de desentramar los mecanismos cotidianos de la vida escolar como los problemas de calidad de enseñanza, deserción, fracaso y analfabetismo.
- 18) La etnografía educativa ha apoyado la búsqueda histórica y la valoración de situaciones y alternativas en el entendimiento de la vida laboral de los maestros.
- 19) Los trabajos de Paulo Freire han comenzado a vincularse a la etnografía anglosajona; tratando de proponer una pedagogía crítica que muestre otros modelos de enseñanza distintos y radicales a los utilizados.
- 20) También se ha venido considerando la etnografía en educación como una propuesta metodológica alterna, ya que nos muestra diversos estudios realizados en áreas como: la interacción educativa, la comunicación, la significación de la experiencia, la compartición de la responsabilidad del conocimiento, y diversos procesos que no son fácilmente estudiables por otros métodos (M.Rueda y M.A.Campos,1992).
- 21) Además la etnografía puede incursionar a nivel macroetnográfico porque se ha empezado a explorar las relaciones entre el contenido social individual y otros factores sociales e institucionales, con ello se ha tratado de aproximar a la etnografía hacia un enfoque de "niveles múltiples"(B. Avalos, 1989).

En cuanto a la Investigación participativa podemos indicar los siguientes aportes con base en diversos investigadores participativos, entre ellos están: Cesar Picón, Martha del Río y Pablo Iatapi, Leonel Zúñiga, María M. Malta, y otros.

- 1) Se ha convertido en un movimiento internacional e

interdisciplinario a partir de los trabajos de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Joao Bosco y otros.

- 2) Su metodología se ha aplicado en diversos contextos educativos valorando la cultura popular, la organización de las comunidades y sus proyectos político-pedagógicos.
- 3) Sus propuestas de investigación superan la dicotomía sujeto-objeto que tienen otras investigaciones.
- 4) Sus investigaciones se aproximan a captar la dinámica grupal desde dentro para recoger los aspectos cualitativos que escapan a la investigación positivista.
- 5) La investigación participativa integra lo cualitativo y cuantitativo, rompiendo con otros enfoques que tienden a una sola orientación.
- 6) A diferencia de otros investigadores, el investigador participativo asume un compromiso de aprendizaje permanente con la comunidad, alejándose de la posición neutral y objetivista de la investigación cuantitativa.
- 7) La investigación participante ha sido uno de los aportes más importantes que la investigación educativa latinoamericana ha hecho con relación a la educación de adultos.
- 8) La investigación participativa presenta ventajas sobre otro tipo de investigación al fundamentar sus estudios en fuentes más directas, subjetivas y participativas involucrando a los integrantes de la comunidad y la escuela.
- 9) La técnica en que mayormente fundamenta sus trabajos es el diálogo a diferencia de otros instrumentos utilizados en la indagación tradicional.
- 10) Su campo de acción es en su totalidad pedagógico, a diferencia de otros enfoques que se aplican en distintas áreas.
- 11) La investigación participativa ha venido a dar fuerza a las interpretaciones que se hacen sobre casos marginales que se presentan en las comunidades escolares.
- 12) Esta investigación ofrece a la comunidad marginal, rural, indígena o urbana la posibilidad de apropiarse de un

conjunto de conocimientos, de un método que les permite explicarse a sí mismas y también de aquellas relaciones que sostiene con la sociedad en su conjunto.

- 13) La indagación participativa considera que el investigador tiene un papel claro y definido, pues aporta la metodología a seguir en la investigación, mientras que la comunidad la realiza.
- 14) Es un enfoque que ha contribuido a la construcción de estrategias de evaluación educativa desde un punto de vista cualitativo.
- 15) Sus propuestas valorizan el saber popular, reconstruyendo la historia de las comunidades y tratan de integrar el conocimiento de la realidad local al proceso de diálogo dentro de ellas mismas.
- 16) La investigación participante se ha dirigido en el ámbito educativo hacia una apropiación de diversas técnicas por parte de los profesores, y que siempre han sido herramientas exclusivas de los investigadores, por ejem., las técnicas de observación y de registro en el salón de clases.
- 17) La investigación participativa ha propiciado que los docentes conozcan los medios que le ayuden a empezar sus propias investigaciones y a su vez, el resolver aquellos problemas que se presentan en su práctica diaria, con esto se propone otra manera de dirigir la formación de profesores ya sea en ejercicio o no.
- 18) La investigación participativa ha posibilitado el estudio de la escuela a partir del criterio de proximidad, ya sea desde dentro de la escuela o desde fuera en la comunidad o el barrio.
- 19) Los estudios exploratorios de participación comunitaria en la escuela rural han hecho de la investigación participativa uno de los enfoques que ha analizado la existencia de relaciones que involucran a la comunidad escolar con las propuestas de calidad educativa para los alumnos.
- 20) La investigación participativa ha generado proyectos de investigación con la finalidad de encontrar nuevas formas de educación popular o no formales, donde los padres de familia, los sectores urbanos y rurales tomen un papel

activo para tratar de resolver sus condiciones de extrema pobreza, bajos ingresos, de salud etc.

- 21) Este enfoque tiene la posibilidad de unir sus técnicas con la etnografía y el análisis comparativo en proyectos de evaluación educativa.

Podemos observar que los aportes que encontramos en la investigación cualitativa o interpretativa en general se centran en el criterio de reflexión y de análisis sobre la realidad educativa, social, cultural etc., así como en el estudio de aquellos conocimientos significativos que de ella misma surjan. En consecuencia se puede analizar la existencia de una representatividad humana en los quehaceres cotidianos que involucran una diversidad de contextos sociales, culturales, económicos y étnicos, o en los diversos tipos de escuela y sus modalidades educativas sin importar las regiones geográficas y las zonas urbanas o rurales.

En esta amplitud de contextos la investigación participativa y la etnografía educativa han venido reflejando la posición marginada de diversos sectores humanos con sus carencias educativas, económicas, de salud y de género; marcando un gran contraste con la investigación cuantitativa que se fundamenta en técnicas estadísticas y en un alejamiento de los actores. Así, los enfoques cualitativos o interpretativos nos permiten la generación de saberes populares y aquellas interpretaciones sobre las relaciones cotidianas que se dan en la convivencia humana.

Finalmente es conveniente agregar que si estos enfoques pretenden consolidarse en el estudio sobre la realidad social, no pueden encontrar otra posibilidad o perspectiva, sino únicamente recurriendo a la reflexión epistemológica, ya que no existe investigación social que no requiera de una delimitación de su objeto de estudio, de una posición teórica e ideológica para el conocimiento de las relaciones sociales y los procesos educativos.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO NICOLA. Historia de la filosofía, Barcelona, Montaner y Simón. 1978. Vol. 3.

AGUILAR CITLALI. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en: Elsie Rockwell (comp.). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, Sepcultura-Caballito. 1985.

ALEXANDER JEFFREY. "Ensayo de la revisión: la nueva teoría crítica de Habermas", en: Sociológica. Revista Depto. de Sociología. México, UAM-A. Vol. 3, No 7-8. May-Dic. 1988.

----- . Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional. Barcelona, Gedisa. 1990.

ANDER-EGG EZEQUIEL. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires, Humanitas. 1974.

ANDERSON GARY. "Critical ethnography in education: Origins, Current status and new directions", en: Review of Educational Research. New Mexico, University of New Mexico. 59 (3). 1989. (trad. Ana Catalina Nolla).

----- . "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas", en: Rueda M., G. Delgado y M. A. Campos. El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México, CISE-UNAM. 1991.

ARGUMEDO MANUEL A. "En busca de uma metodologia de ação institucional. Uma experiencia de pesquisa e planejamento participativo nos sertões do Canindé", en: Carlos Rodrigues Brandão. Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense. 1984.

AVALOS BEATRICE. Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio etnográfico en América Latina. Ottawa, Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (CIID). 1989.

BARABTARLO ANITA Y MARGARITA THEESZ. "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso", en: Perfiles educativos. México, CISE-UNAM. Jul-Sept. 1983. No 2.

----- . "La metodología participativa en la formación de profesores", en: Perfiles educativos. México, CISE-UNAM. Ene-Jun. 1985. No 27-28.

- BARQUERA HUMBERTO. "Una revisión sintética de la investigación participativa", en: César Picón (coord.). Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. Pátzcuaro, Méx. CREFAL. 1991. (cuadernos del CREFAL No. 18).
- BERGER PETER Y THOMAS LUCKMANN. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu. 1991.
- BERNSTEIN RICHARD. La restructuración de la teoría social y política. México, FCE. 1983.
- BEZERRA AIDA. "As actividades em educação popular", en: Aida Bezerra y Carlos Rodrigues Brandão. A questão política da educação popular. São Paulo, Editora Brasiliense. 1982.
- BOGDAN ROBERT Y STEVEN TAYLOR. Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences. New York, Wiley-interscience publication. 1975.
- BOURDIEU PIERRE, JEAN C. CHAMBOREDON Y JEAN C. PASSERON. El oficio de sociólogo. México, siglo XXI. 1990.
- BUDD L. HALL. "Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal (Canadá)", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Pátzcuaro, Méx. CREFAL. 1989. (serie: retablo de papel No. 10).
- CADENA FELIX. "Conocimiento de la realidad, educación, organización popular y otros procesos sociales desde la perspectiva de la instrumentación en la investigación participativa", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Pátzcuaro, Méx. CREFAL. 1989. (serie: retablo de papel No. 10).
- CALDERON LOPEZ-VELARDE JAIME. "Pedagogía y educación de adultos", en: Pedagogía. México. UPN. Vol. 6 No. 20. Oct-Dic. 1989.
- CALVO BEATRIZ. "Etnografía de la educación", en: Nueva Antropología. México, CONACYT-UAM-I. Vol. XII. No. 42. Jul. 1992.
- CARR WILFRED Y STEPHEN KEMMIS. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelon, Martínez Roca. 1988.

CARRION CARMEN. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional", en: Perfiles educativos. México, CISE-UNAM. Vol.6. Jul-Sept. 1984.

COLLINS RANDALL. THREE SOCIOLOGICAL TRADITIONS. New York, Oxford University Press. 1985.

CONKLIN HAROLD. "Etnografía", en: José Llobera (comp). La Antropología como ciencia. Barcelona, Anagrama. 1988.

COOK THOMAS Y CHARLES REICHARDT. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata. 1986.

CORENSTEIN MARTHA. "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento", en: Rueda Mario y Miguel A. Campos. Investigación etnográfica en Educación. México, UNAM. 1992.

DE IBARROLA MARIA (comp.). Antología. Las dimensiones sociales de la educación. México, Sepcultura-Caballito 1985.

DE LA GARZA EDUARDO, RAUL CID Y JORGE ORTIZ. Evaluación cualitativa en la educación superior. México, Limusa-UAM-A. 1991.

DE SCHUTTER ANTON. "El método de la investigación participativa", en: Varios autores. Antología: investigación participativa para la orientación educativa. México, SEP-COSNET-SNOE. 1986.

DE SCHUTTER ANTON Y BORIS YOPO. "Desarrollo y propuestas de la investigación participativa (México)", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Páztcuaro, Méx. CREFAL. 1989. (serie: retablo de papel No. 10).

DE SOUZA JOAO FRANCISCO. "Investigación participativa y democracia", en: Jorge Osorio (comp.). Educación de adultos y democracia. Madrid, Editorial Popular-OEI. 1990.

DE WIT TON Y VERA GIANOTTEN. "Investigación participativa en un contexto de economía campesina", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Páztcuaro, Mex. CREFAL. 1989. (serie: retablo de papel No. 10).

DIAZ BARRIGA ANGEL. La evaluación curricular. Conferencia impartida en el VI Encuentro de Unidades de Planeación.

Dirección General de Planeación. México, UNAM. 1989.

DILTHEY WILHELM. Teoría de las concepciones del mundo. México, Alianza editoria mexicana y C. A. 1990.

----- . Introducción a las ciencias del espíritu. México, F.C.E., 1978.

DONOLO CARLO. "Talcott Parsons", en: Carlo Donolo, Franco Donzelli y otros. La cultura del 900. México, Siglo XXI. 1985.

DUCOING PATRICIA Y MONICA LANDESMANN (Compls). Las nuevas formas de investigación en educación. México, AFIRSE y Universidad Autónoma de Hidalgo. 1993.

EMMERICH GUSTAVO ERNESTO. "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas", en: Pedagogía. México, UPN. Vol. 5. No.13. Ene-Mar. 1988.

ERICKSON FREDERICK. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: Merlin Wittrock. La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós Educador. 1989.

EZPELETA JUSTA Y ELSIE ROCKWELL. "Escuela y clases subalternas", en: Cuadernos políticos. México, Era. No.37. Jul-Sept. 1983.

FALS BORDA ORLANDO Y CARLOS RODRIGUES BRANDAO. La investigación participativa, Montevideo, edición La Banda Oriental, 1987

FALS BORDA ORLANDO, VICTOR BONILLA, GONZALO CASTILLO Y AUGUSTO LIBREROS. "Causa popular, ciencia popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação", en: Carlos Rodrigues Brandão. Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense. 1984.

FERRARTER MORA JOSE. La filosofía actual. Madrid, Alianza Editorial. 1982.

FIERRO CECILIA Y LESVIA ROSAS. "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio", en: Revista latinoamericana de estudios educativos. México, CEE. Vol. XVIII. No. 3-4. 1988.

FIRTH RAYMOND, E. R. LEACH Y OTROS. *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. Madrid, Siglo XXI. 1974

FISHER BERENICE Y ANSELM STRAUSS. "El interaccionismo", en: Ton Bottomore y Robert Nisbet. *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu. 1988.

FREIRE PAULO. *Cartas a Guinea-Bissau*. México. Siglo XXI. 1977

GADAMER HANS GEORG. "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica", en: Mardones y Ursúa. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara. 1988

----- . "El círculo de verstehen", en: Mardones y Ursúa. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara. 1988

GAJARDO MARCELA. "Investigación participativa. Propuestas y proyectos", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, C.E.E. Vol XIII, No. 1, 1983

GEARING FREDERICK. "Antropología y Educación", en: *Pedagogía*. México, UPN. Vol. 4. No. 10. Abr-Jun. 1987.

GEERTZ CLIFFORD. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa. 1987.

GEERTZ CLIFFORD, JAMES CLIFFORD Y OTROS. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México, Gedisa editorial. 1991.

GIANOTTEN VERA Y TON DE WIT. "Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa", en: Carlos Rodrigues Brandão. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Editora Brasiliense. 1984.

GIDDENS ANTHONY. "El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura", en: Anthony Giddens y Jonathan Turner. *La teoría social, hoy*. México, Alianza Editorial y C.A. 1990.

----- . *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Amorrortu editores. 1987.

GIDDENS ANTHONY Y JONATHAN TURNER Y OTROS. *La teoría social, hoy*. México, Alianza editorial y C.A. 1990.

GOETZ JUDITH Y MARGARET LECOMPTE. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata, 1988.

GREENBERG JOSEPH. "El ámbito de la antropología", en: María Herrera. Introducción a las ciencias sociales. México, COSNET-SEIT. 1986.

GUEVARA GILBERTO Y PATRICIA DE LEONARDO. Introducción a la teoría de la educación. México, Trillas UAM-X. 1990.

GUY LE BOTERF. "Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas", en: Carlos Rodrigues Brandão. Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense. 1984.

HANS JOAS. "Interaccionismo simbólico", en: Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. La teoría social, hoy. México, Alianza Editorial y C.A. 1991.

HERITAGE JOHN. "Etnometodología", en: Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. La teoría social, hoy. México, Alianza Editorial y C.A. 1991.

HERSKOVITS MELVILLE. El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural. México, FCE. 1987.

HUSSERL EDMUND. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México, F.C.E. 1986

INCLAN CATALINA. Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988. México. UNAM-CESU. 1992. (No. 28).

INGOLD TIM. Evolución y vida social. México, Grijalbo y C.A. 1991.

ISRAEL JOACHIM. "Materialismo versus idealismo: problemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos", en: Mario Casanueva y León Olivé. La ciencia y sus métodos. México, COSNET. 1996.

JARA OSCAR. "Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular", en: Araceli Mingo y Sylvia Schmelkes. Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. México, CESU-UNAM. 1992.

KAPFERER JUDITH. "El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. CEE. Vol. v.

No.4. 1975.

KLEES STEVEN, PAULO ESMANHOTO Y JORGE WERTHEIN. "Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos", en: Pablo Latapí y Alfonso Castillo (comps). *Lectura sobre educación de adultos en América Latina*. Páztcuaro, Méx. CREFAL. 1985. (serie: retablo de papel No.14)

KNAPP MICHAEL. "Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa", en: Thomas Cook y Charles Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata. 1986.

LA BELLE THOMAS. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Nueva Imagen. 1984.

LAZZAROTTO VALENTIN A. Y JOCELI VALENTIM (Coord.). *Vilas y Bairros. A história contada pela comunidade*. Caxias do sul, Brasil. Secretaria municipal da educação e cultura. 1986

LECOMPTE MARGARET. "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo", en: Mario Rueda y Miguel Angel Campos (Coords). *investigación Etnográfica en Educación*. México, UNAM-CISE. 1992.

LYOTARD JEAN FRANÇOIS. *La fenomenología*. Barcelona, Paidós Studio. 1989.

- - - - -. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra. 1986.

MACEIRAS MANUEL Y JULIO TREBOLLE. *La hermenéutica contemporánea*. Bogotá, Cincel-Kapelusz. 1990

MADGENZO ABRAHAM. "Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en una área indígena de Guatemala", en: *La educación*. Revista interamericana de desarrollo educativo. Washington, OEA. No. 96. Dic. 1984.

MANFREDI SILVIA. "A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci", en: Aida Bezerra y Carlos Rodrigues Brandão. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Editora Brasiliense. 1982.

MARDONES JOSE MA. Y NICOLAS URSUA. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México, Fontamara. 1988.

MARIAS JULIAN. "Introducción a la filosofía de la vida", en:

Wilhelm Dilthey. Teoría de las concepciones del mundo. México, Alianza Editorial Mexicana y C. A. 1990.

MARTINEZ BRAVO ANGEL. La Teoría de la Dependencia y la Educación en América Latina. México, Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1988.

----- "La educación alemana y su curriculum", en: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, Universidade de São Paulo. Vol. 18. No.2. Jul-dic. 1992.

MERCADO RUTH. La escuela primaria gratuita. Una lucha popular cotidiana. Tesis maestría. México, CINVESTAV-IPN. 1985

MARTINIC SERGIO Y HECTOR SAINZ. "Investigación participativa y cultura popular: Una experiencia en curso (México)", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Pátzcuaro, Méx. CREFAL, 1989. (serie: retablo de papel No. 10).

MONTERO MARTHA. "La investigación cualitativa en el campo educativo", en: La educación. Revista interamericana de desarrollo educativo. Washington, OEA. 1985. No. 96.

MUNNE FREDERIC. Psicología social. Barcelona, Ediciones CEAC. 1986.

NATANSON MAURICE. "Introducción", en: Alfred Schutz. El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1974.

NOSNICK ABRAHAM. "Las personas de James y Mead", en: Estudios. Filosofía-Historia-Letras. México, ITAM. Vol. 7. 1986.

OSORIO JORGE. Educación de adultos y democracia. Madrid, Editorial Popular-OEI. 1990.

PANOFF MICHEL. Malinowski y la antropología. Barcelona, editorial labor. 1974.

PARLETT MALCOLM Y DAVID HAMILTON. "La evaluación como iluminación", en: Gimeno Sacristán y Angel Pérez. Teoría y Práctica de la enseñanza. Madrid, Akal. 1984

PATTO SOUZA MARIA HELENA. A produção do fracasso escolar. São Paulo, Queroiroz Editor. 1990.

PEREDA CARLOS. "La tradición filosófica", en: José Díaz Estévez, Carlos Pereda y Enrique Serrano. Antologías. Introducción a la Filosofía. México, COSNET-SEIT. 1986.

PEREZ ALARCON JORGE, DOLORES ABIEGA Y OTROS. "Alternativa de educación preescolar para zonas marginadas urbanas: El proyecto Nezahualpilli", en: Revista latinoamericana de estudios educativos. México, CEE. Vol. XIV. No. 1-2. 1984.

PEREZ ALARCON JORGE, SERGIO MARTINIC Y R. DE ASIS. "Elementos para la construcción de un curriculum basado en la participación comunitaria", en: Revista latinoamericana de estudios educativos. México, CEE. Vol. XIII. No. 2. 1983.

PEREZ TAMAYO RUY. Cómo acercarse a la ciencia. México, Limusa y C.A. 1989.

PICO JOSEP (Comp.). Modernidad y posmodernidad. México, Alianza editorial mexicana. 1990.

POPKIEWITZ THOMAS. Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid, Mondatori. 1988.

PUIGGROS ADRIANA. Imperialismo y educación en América Latina. México, Nueva Imagen. 1983.

PREFEITURA DE SAO PAULO. OLHAR SOBRE O PROYECTO. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. 1990.

REBEIL MA. ANTONIETA. "Educación no formal en áreas rurales mexicanas", en: Daniel Morales-Gómez (Comp.). La educación y desarrollo dependiente en América Latina. México, Gernika. 1984.

REMMLING GUNTER (comp). Hacia la sociología del conocimiento. Origen y desarrollo de un estilo del pensamiento sociológico. México. F.C.E., 1982.

REYNOSO CARLOS. "Presentación", en: Geertz C. y J. Clifford. El surgimiento de la antropología posmoderna. México, Gedisa. 1991.

RIVEROS MARTHA Y OTROS. "Descubridores de un nuevo camino. Investigación cualitativa en adolescentes", en: Isadora Mena y Silvia Rittershaussen. La juventud y la enseñanza media. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria. 1991.

ROCKWELL ELSIE (Comp). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, Sepcultura-caballito. 1985.

----- "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en: Cuadernos de formación No. 2. México, CINVESTAV-IPN. 1984

----- "La enseñanza implícita en el quehacer del maestro", en: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, Sepcultura-Caballito. 1985.

----- "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Tercer seminario nacional de investigación en educación. Memorias. Serie Eventos Científicos Colombianos No. 35. ICFES. Univ. Pedag. Nac. Ediciones Guadalupe Lida, Bogotá. 1986.

----- "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", en: La práctica docente y su contexto institucional y social, Informe final. México, DIE-IPN. Vol.2 1987.

----- "Como observar a reprodução", en: Teorias da reprodução e da resistência. Porto Alegre, editora Palmarinca 1990. (No. 1)

----- "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina", en: Perspectivas. Vol. XXI. No.2. 1991.

----- Y JUSTA EZPELETA. "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". Ponencia São Paulo. 1983

----- Y RUTH MERCADO. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE-CINVESTAV-IPN. 1986.

RODRIGUES BRANDAO CARLOS. "A participação da pesquisa no trabalho popular", en: Carlos Rodrigues Brandão (Org). Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Editora Brasiliense. 1984.

----- "La educación popular hoy", en: Araceli Mingo y Sylvia Schmelkes. Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. México, CESU-UNAM. 1992.

RODRIGUEZ AIDA M. "Investigación participativa en el campo de la salud pública", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Páztcuaro, Méx. CREFAL. 1989

(serie: retablo de papel, no. 10).

RODRIGUEZ IBÁÑEZ JOSE. La perspectiva sociológica. Historia, teoría y método. Madrid, Taurus humanidades. 1989.

ROSAS LESVIA OLIVA. "El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales", en: Revista latinoamericana de estudios educativos. México, CEE. Vol. XV. No. 4. 1985.

RUEDA MARIO Y MIGUEL A. CAMPOS (Coords.) Investigación etnográfica en Educación. México, UNAM. 1992.

RUNES DAGOBERT. Diccionario de Filosofía. México, Grijalbo. 1981.

SAFA PATRICIA. ¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?. Socialización infantil e identidad popular. México, Grijalbo. 1992.

SANGUINETI YOLANDA. La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina. México. Tesis, Facultad de Psicología, UNAM. 1980.

SALTALAMACHIA HOMERO, HECTOR COLON Y J. RODRIGUEZ. "Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica", en: Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades. México, UAM-I. Año 4, No. 9. Jun-Dic. 1983.

SIPAVICIUS NYMPHA. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. São Paulo, Editora pedagógica e universitária. 1987

SCHMELKES SYLVIA. "Fundamentos teóricos de la investigación participativa", en: César Picón (coord.). Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. Páztcuaro, Méx. CREFAL. 1991. (cuadernos del CREFAL No. 18).

SCHMELKES SYLVIA, MARGARITA CERVANTES Y OTROS. "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en: Revista latinoamericana de estudios educativos. México, CEE. Vol. IX. No. 4. 1979.

SCHUTZ ALFRED. El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1974.

-----. Fenomenología del mundo social. Psicología social y sociología. Buenos Aires, Paidós. 1972

-----. "Formación de conceptos y teoría de las ciencias

sociales", en: José Ma. Mardones y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México, Fontamara. 1988.

SCHWARTZ HOWARD Y JERRY JACOBS. Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México, Trillas 1984.

TAYLOR STEVEN Y ROBERT BOGDAN. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós Studio. 1990.

TEDESCO JUAN CARLOS. "Los paradigmas de la investigación educativa", en: Universidad Futura. México, UAM-CINVESTAV. Vol.1. No.2. Jun. 1989.

THIOLLENT MICHEL. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez editora. 1985.

TIRYAKIAN EDWARD. "La fenomenología existencial y la tradición sociológica", en: Gunter Remmling. Hacia la sociología del conocimiento. México, FCE. 1982.

TORRES SANTOME JURJO. "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en: Judith Goetz y Margaret LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata. 1988.

TROTIER CL. "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", en: Tempora. Tenerife, Canarias. Universidad de la Laguna, No. 10. Jul-Dic. 1987.

ULIN ROBERT. Antropología y teoría social. México, Siglo XXI, 1990.

UTRIA RUBEN. Desarrollo nacional. Participación popular y desarrollo de la comunidad en América Latina. Pátzcuaro, Méx., CREFAL. 1965.

VAREA FALCON. "Hacia una configuración de paradigmas de la educación de adultos en Latinoamérica", en: Pedagogía. México, UPN, vol.6. 1989.

VIO GROSSI FRANCISCO. "Cinco ideas básicas sobre cooperación internacional no gubernamental", en: Jorge Osorio. Educación de adultos y democracia. Madrid, Editorial Popular-OEI. 1991.

----- . "La investigación participativa en la educación

sociales", en: José Ma. Mardones y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México, Fontamara. 1988.

SCHWARTZ HOWARD Y JERRY JACOBS. Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México, Trillas 1984.

TAYLOR STEVEN Y ROBERT BOGDAN. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós Studio. 1990.

TEDESCO JUAN CARLOS. "Los paradigmas de la investigación educativa", en: Universidad Futura. México, UAM-CINVESTAV. Vol.1. No.2. Jun. 1989.

THIOLENT MICHEL. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez editora. 1985.

TIRYAKIAN EDWARD. "La fenomenología existencial y la tradición sociológica", en: Gunter Remmling. Hacia la sociología del conocimiento. México, FCE. 1982.

TORRES SANTOME JURJO. "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en: Judith Goetz y Margaret LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata. 1988.

TROTTIER CL. "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", en: Tempora. Tenerife, Canarias. Universidad de la Laguna, No. 10. Jul-Dic. 1987

ULIN ROBERT. Antropología y teoría social. México, Siglo XXI, 1990.

UTRIA RUBEN. Desarrollo nacional. Participación popular y desarrollo de la comunidad en América Latina. Pátzcuaro, Méx., CREFAL. 1965.

VAREA FALCON. "Hacia una configuración de paradigmas de la educación de adultos en Latinoamérica", en: Pedagogía. México, UPN, vol.6. 1989.

VIO GROSSI FRANCISCO. "Cinco ideas básicas sobre cooperación internacional no gubernamental", en: Jorge Osorio. Educación de adultos y democracia. Madrid, Editorial Popular-OEI. 1991.

----- "La investigación participativa en la educación

de adultos en América Latina: algunos problemas relevantes (Chile)", en: Gilberto Vejarano. La investigación participativa en América Latina. Pátzcuaro, Méx. CREFAL. 1989 (serie: retablo de papel No. 10).

WAISBERG BONOW IVA. Manual de trabajos prácticos en la psicología educacional. Buenos Aires, kapelusz. 1976.

WILSON STEPHEN. "The use of ethnographic techniques in educational research", en: Review of educational research. Vol.47. No.1. Winter 1977. (trad. Susan Beth Kapilian).

WITTRUCK MERLIN. La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos. Barcelona, Paidós educador, M.E.C. 1989.

----- La investigación de la enseñanza II. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós educador, M.E.C. 1989.

WOLF MAURO. Sociologías de la vida cotidiana. Madrid, Cátedra. 1982.

WOLFF KURT. "Fenomenología y sociología", en: Tom Bottomore y Robert Nisbet (comps). Historia del análisis sociológico. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1988.

WOODS PETER. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós-M.E.C. 1987.

XIRAU RAMON. Introducción a la historia de la filosofía. México, UNAM. 1990.

ZORRILLA JUAN. "La educación en el aula", en: Varios. Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología. México, CESU-UNAM. 1989.

ZUÑIGA LEONEL. "La investigación participativa: antecedentes para una consideración crítica", en: César Picón (coord.). Investigación participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos. Pátzcuaro, Méx. CREFAL. 1991. (cuadernos del CREFAL No. 18).