

# ETNOGRAFIA Y TEORIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA<sup>1</sup>

Elsie Rockwell<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCION.

La investigación etnográfica de procesos educativos se desarrolló inicialmente en los países anglosajones en la década de los sesentas. La etnografía provenía de la antropología y de la psicología cualitativa<sup>3</sup> y pronto constituyó una opción radicalmente diferente de los paradigmas dominantes en la investigación educativa, que derivaban generalmente de la psicología experimental y de la sociología cuantitativa. La incursión de la etnografía en el campo educativo provocó múltiples reacciones; por un lado fue rechazada por no corresponder a las "normas científicas", por otro lado fue adoptada como término para cubrir todo tipo de técnicas innovadoras. De ello ha resultado un estado de confusión bien documentado en numerosos artículos que intentan aclarar para los investigadores de la educación lo que es y lo que no es la etnografía.<sup>4</sup>

De este debate, la relación entre etnografía y teoría constituye uno de los problemas que no menos atención ha suscitado. De hecho, la etnografía ha entrado en el campo educativo frecuentemente como técnica; la discusión en torno a la etnografía se ha dado en este campo de los términos del positivismo; prevalecen así las preocupaciones por su validez, su representatividad, su objetividad, etc. Se encuentra también la concepción común de la etnografía como un trabajo de campo "libre de supuestos y ataduras teóricas". Si bien es cierto que varios etnógrafos han desmentido esta concepción, poco se ha hecho para desarrollar las implicaciones teóricas de la investigación etnográfica de procesos educativos.

En este artículo quisiera primero buscar en la antropología algunas de las raíces de la frecuente desvinculación entre etnografía y teoría. Luego retomaré de la misma tradición antropológica algunas expresiones de la necesaria imbricación entre determinadas perspectivas teóricas y la investigación etnográfica. Finalmente intentaré fundamentar una propuesta de uso de la etnografía que integre el trabajo

---

<sup>1</sup>La primera versión de este artículo se escribió en 1980 y se difundió sobre todo a través de los investigadores mexicanos y latinoamericanos, incluyendo a los de proyectos del RINCUARE. En esta forma ha sido objeto de varias referencias directas e indirectas. Esta versión amplía algunas partes del artículo y actualiza las referencias a estudios etnográficos. Se ha publicado en, J. Ezpeleta y E. Rockwell, **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**, Edit. Cortés, Sao Paulo, Brasil, 1984, y se incluirá en una antología, **Etnografía y Teoría**, compilado por la autora, editado por el DIE-CINVESTAV-IPN, en México, 1985. (Esta versión fue publicada en **Dialogando**, n 8, Chile, junio de 1985.)

<sup>2</sup>Profesora e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

<sup>3</sup>"Etnografía" es un término básicamente de la antropología. Sin embargo, también se utiliza en la sociología, sobre todo en la tradición inglesa, donde la antropología social es considerada parte de la sociología. La sociología, por su lado, tiene su propia tradición "cualitativa" derivada del interaccionismo simbólico y de la fenomenología, que converge con la etnografía antropológica en el estudio de ciertos fenómenos de las "sociedades complejas". Dentro de esta tradición cualitativa surge la etnometodología, cuya perspectiva teórica y formalización técnica la distinguen de la tradición etnográfica. Otra disciplina convergente es la sociolingüística en su versión de "etnografía del habla", que es a su vez tributaria de la lingüística antropológica.

<sup>4</sup>Harry Wolcott, "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools", **Human Organization**, Vol. 34, No. 2, Summer, 1975; T. Wilson, "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research". **Review of Educational Research**, Vol. 47, No. 1, 1977; Frederick Erickson, "Mere Ethnography: Some Problems in its use in Educational Practice", **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. X, No. 3, Fall 1979, y "Some Approaches to Inquiry in School Community Ethnography", **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. III, No. 2 May 1977; Deil Hymes, **Language in Education: Ethnolinguistic Essays**, Washington, Center for Applied Linguistics, 1980; Ray Rist, "Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement", **Educational Researcher**, Vol. 9, No. 2, Feb. 1980; John Ogbu, "School ethnography a Multi-Level approach", mimeo, Berkeley, 1980; Katherine Wilcox, "Ethnography as a Methodology and its Applications to the Study of Schooling: A Review", en: **Doing the Ethnography of Schooling**, George Spindler Dearbon (ed.), New York: Hoit, Rinehart and Winston, 1982.

de construcción teórica a la tarea básica de conocer la realidad educativa.

## II. EL PROBLEMA: DESCRIPCION Y TEORIA.

Establecer la relación entre dos términos supone mínimamente contar con alguna seguridad acerca de la identidad de cada uno de ellos. Si bien no nos parece necesario aclarar aquí el sentido de la palabra teoría, resulta en cambio indispensable hacerlo como el término etnografía.

Es difícil determinar, dadas sus múltiples acepciones, a qué nivel de proceso de investigación se refiere la etnografía. La palabra etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. En la antropología el término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse sólo como método; se insiste más bien en que es un "enfoque" o una "perspectiva", algo que empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas ni de uno de otro.

La etnografía también denomina una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio. Se distingue así de la etnología que se dedica a la reconstrucción evolutiva y comparativa del hombre. La etnografía se ha definido como una "teoría de la descripción" que contrasta con la etnología considerada "teoría de la comparación"<sup>5</sup>. Más allá de estos usos convencionales del término, en la antropología hay divergencias en cuanto a la concepción de la etnografía, correspondientes a distintas perspectivas epistemológicas.

Existe una fuerte tendencia antropológica a escindir la teoría y la descripción, que alimenta el "ateoricismo" de la etnografía. Dos corrientes aparentemente opuestas convergen en esta tendencia. Desde las posiciones positivistas, se postula el carácter empírico y ateorico de la tarea etnográfica, considerada ésta como proveedora de datos objetivos. Desde el estructuralismo se critica a la tarea etnográfica justamente por su "empirismo". Por otra parte, hay quienes defienden con fundamentos fenomenológicos este ateoricismo (o incluso antiteoricismo) como rasgo esencial de la descripción etnográfica, cuya meta sería "conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente".<sup>6</sup> El debate sucede así entre una concepción que exigiría al investigador la mayor "objetividad" posible en su tarea de "describir" la realidad, y otra que exigiría la mayor fidelidad posible a la "subjetividad" de los miembros de una cultura. Para unos la etnografía es considerada como "mera descripción"; para otros la etnografía es "el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo..."<sup>7</sup>

Sin embargo, ambas concepciones comparten el supuesto de la etnografía como el proceso de recolección de la "materia prima". En ambos casos se considera que la perspectiva teórica y las concepciones mismas

---

<sup>5</sup>James A. Boon, "Further Operations of Culture in Anthropology: A Synthesis of and for Debate", en **The Idea of Culture in the Social Science**, Louis Scheneider and Charles Boujeau (eds). London, Cambridge U. Press, 1973.

<sup>6</sup>El trasfondo fenomenológico de esta concepción se expresa por ejemplo en A. Shultz, **On Phenomenology and Social Relations**, Chicago Univ. Press, 1970, y P. Berger y T. Luckmann, **La Construcción Social de la Realidad**, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

<sup>7</sup>P. Bauman, "An ethnographic framework for the investigation of communicative behaviour", en **Language and Cultural Diversity in American Education**, R.D. Abrahams and R. Troile (eds.), Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1972.

del investigador no intervienen en la descripción. Los problemas teóricos se reservan para otro nivel, el de la etnología o del análisis comparativo.

Considerada como momento descriptivo y ateórico de la investigación, la etnografía suele ocupar un lugar "precientífico", análogo al que se le asigna frecuentemente a la historia;<sup>8</sup> se argumenta que sólo en la etnología se establecen las relaciones, estructuras o leyes que caracterizan a la antropología como conocimiento científico. Para concepciones que tienden a escindir la teoría y la descripción, el conocimiento de las realidades particulares no parece involucrar los problemas epistemológicos de una ciencia social. La etnografía aparece en ellas como un "reflejo" de la realidad observada, fuente del dato empírico, objetivo. O bien se le considera como un proceso necesariamente "subjetivo", una descripción matizada por el sentido común del observador o del grupo estudiado.

En la historia de la antropología estas posiciones, que sostienen que la etnografía es fundamentalmente una actividad ateórica, se contraponen a una larga tradición que reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva. Aún los iniciadores del trabajo de campo antropológico (Malinowski, Mauss, etc.), cuya reflexión sobre su método fue fuertemente influenciada por el auge positivista, distinguían su proceso de investigación de campo de los relatos de viajeros y misioneros justamente por la utilización de teoría. Geertz es una expresión contemporánea de esa tradición de antropólogos que ha construido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico.<sup>9</sup> Para estos y otros antropólogos ha sido claro que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas; que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido; que el antropólogo lleva inevitablemente una perspectiva teórica a la tarea de observación e interpretación de las realidades desconocidas.

Esta tradición antropológica permite problematizar a la etnografía en tanto conocimiento de realidades particulares. Si la descripción etnográfica no es ni obvia, ni necesariamente relativa (a la perspectiva subjetiva), se torna insostenible considerarla "mera descripción", carente de teoría.

Desde posiciones epistemológicas que cuestionan al empirismo,<sup>10</sup> toda descripción involucra, necesariamente, una conceptualización del objeto. Es claro entonces que en toda investigación etnográfica se encuentran, implícitas o explícitas, conceptualizaciones del objeto de estudio que definen cuál de las múltiples descripciones "posibles" de la realidad estudiada es la que se hace. Aún aquella etnografía que se supone ateórica o "empirista" integra supuestos teóricos que provienen del "sentido común" antropológico. Es imposible, por ejemplo, "construir una teoría de una cultura particular", como la "ven los sujetos", sin aproximarse a ese objeto con una teoría particular de la cultura. No es posible atenerse estrictamente a las categorías "propias" de la cultura estudiada, ya que el etnógrafo siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia conceptualización del objeto estudiado. Este hecho ineludible no hace menos "objetiva" a la etnografía, como supondrían algunos; no invalida por "subjetiva" o "relativista" a la descripción etnográfica. La etnografía que mejor expresa y da cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian es consecuencia del trabajo teórico y no de la "materia prima" para empezar a hacerlo.

---

<sup>8</sup>Parte del debate interno sobre la etnografía se asemeja al clásico debate sobre la historia como disciplina científica, tal como se expresó por ejemplo entre Althusser y E.P. Thompson.

<sup>9</sup>Ver Clifford Geertz, "Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture", en: **The Interpretation of Culture**, New York, Basic Books, 1973.

<sup>10</sup>Me refiero sobre todo a Bachelard y Piaget.

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. Retomar esta tradición antropológica obliga a hacer consciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción. La etnografía carga toda una historia de estudio de diferentes procesos y fenómenos sociales, con una amplia gama de concepciones teóricas; es portadora de una reciente polémica producto de su traslado desde las islas del pacífico occidental hasta las escuelas de los ghettos neoyorquinos<sup>11</sup>. Es importante recuperar estas discusiones para pensar el uso de la etnografía en la investigación educativa.

---

<sup>11</sup>Dell Hymes (ed.), **Reinventing Anthropology**, New York; Random House, 1974, y otros, han documentado parte de esta polémica.

Para mostrar la imbricación entre descripción y teoría, hemos ordenado la exposición alrededor de tres relaciones. La primera consiste en la relación entre la etnografía y el desarrollo histórico de la antropología, y particularmente del funcionalismo, que no sólo ha conformado el "cómo hacer la etnografía", (el conjunto de técnicas, procedimientos y tradiciones del trabajo de campo, del análisis y de la exposición) sino que también le ha heredado supuestos teóricos.

La segunda relación se establece entre la descripción etnográfica y la gama de concepciones teóricas que sostienen y que distinguen a los estudios etnográficos hechos en el campo educativo. Estas diversas corrientes teóricas muestran a la vez consecuencias metodológicas. La tercera relación se plantea entre la investigación y el desarrollo mismo de la teoría. La investigación etnográfica permite un proceso de construcción teórica simultáneo a la investigación empírica. Las posibilidades que de aquí se desprenden son importantes para la construcción de nuevos objetos de conocimiento en el campo de la educación.

## **II. EL DESARROLLO HISTORICO DE LA ETNOGRAFIA**

Las condiciones históricas de confrontación entre los europeos y los pueblos colonizados constituyen el contexto en que se desarrolló la etnografía. La aparición de la vertiente funcionalista de la antropología a principios del siglo, en ese contexto, tiene una serie de implicaciones ideológicas, entre las cuales destaca la negación de la historia; se tiende a ocultar tanto la tradición oral de los pueblos estudiados como la historia de los cambios estructurales provocados por la expansión del capitalismo. Aún así, en su momento el funcionalismo significó una ruptura importante -tanto teórica como ideológica- con el evolucionismo lineal que caracterizaba a la antropología decimonónica. Esta perspectiva teórica y metodológica respaldaba una reconstrucción del desarrollo de las instituciones humanas cuya culminación siempre se encontraba en los modelos europeos. Desde la perspectiva del imperialismo, si bien la antropología del siglo pasado había justificado "el proceso y la superioridad europea", no había generado un conocimiento instrumental de los pueblos dominados, lo cual era indispensable para el ejercicio del dominio<sup>12</sup>. No fue casual, por lo tanto, el desarrollo de los instrumentos que el funcionalismo integró a la antropología.

La ruptura con el evolucionismo implicó reorientaciones fundamentales en la investigación antropológica que elaboraron inicialmente Malinowski y Radcliffe-Brown y en otro sentido, Boas. Haciendo abstracción de las distintas corrientes teóricas involucradas en esa ruptura, se pueden distinguir en ella los siguientes elementos comunes:

- a) El cuestionamiento a la idea de una "evolución independiente" de las diferentes instituciones sociales, supuesto evolucionista de las recurrentes historias de la región, del matrimonio, de las leyes, del arte, de la tecnología, etc.
- b) La insistencia en buscar interrelaciones funcionales entre las instituciones de un grupo social, así como relaciones entre éstas y las "necesidades básicas universales" del hombre: alimentación, trabajo, etc. (que tendían a ser olvidadas por los estudiosos decimonónicos de lo exótico).

---

<sup>12</sup>G. Leclerc, **Antropología y Colonialismo**, Medellín, Colombia, Editorial T.H.E., 1962, entre otros, ha documentado esta historia.

- c) El cuestionamiento de la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados sin haber establecido su significado o posición dentro de una estructura; la insistencia, por lo tanto, en comparaciones estructurales de los diversos sistemas sociales o culturales.
- d) El cuestionamiento a la inferencia de las etapas evolutivas del hombre a partir de la "distancia" entre los europeos y las sociedades "primitivas" actuales.
- e) El desarrollo de las técnicas del trabajo de campo, aún incipientes en el siglo XIX, para asumir el trabajo de ser "cronistas" de las sociedades ágrafas. La insistencia en la observación directa y el aprendizaje de la lengua nativa como vía de acceso a la "visión de los nativos" sobre su realidad.
- f) El desarrollo del concepto de cultura, que para muchas corrientes define el nivel de análisis específico que interesaba a la antropología, aunque en torno a la definición de este concepto no hay consenso.

La influencia de esta ruptura inicial sigue vigente en la etnografía y se traduce en múltiples prácticas: se encuentra en la insistencia en realizar estudios integrales ("holísticos") y en buscar relaciones entre los fenómenos sociales de diferentes ordenes; en la confrontación entre la "visión de adentro" y la visión del etnógrafo; en la búsqueda de formas y ordenamientos distintos a los europeos, pero "funcionales" en relación con las necesidades del hombre; en la atención a los "imponderables" de la vida cotidiana. Se advierte también aquella influencia en el relativismo etnográfico, es decir en la suspensión de juicios evaluativos respecto al "primitivismo" de diferentes grupos sociales. Aparece asimismo en la búsqueda de significados y de las comparaciones al nivel de las estructuras.

A partir de aquella ruptura la antropología generó sus rasgos más característicos; inició la acumulación de conocimientos particulares sobre la diversidad humana y se dedicó a la elaboración de teorías para explicar tanto esa diversidad como la unidad básica de los seres humanos. En el proceso generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia y ocultando las relaciones básicas de dominación y de explotación; sin embargo, también desarrolló formas que permitieron a algunos antropólogos develar realidades ocultas por los ideologías dominantes. Como ciencia social la antropología se involucró en prácticas sociales y políticas, generalmente en las de dominación, pero en ocasiones también en las de denuncia y de crítica.

Un acontecimiento en esta historia ha sido el reciente traslado de la investigación antropológica a sus sociedades de origen. Este proceso frecuentemente implicó la transferencia de conceptos derivados del estudio de las realidades "primitivas" al contexto de las llamadas "sociedades complejas". Así, la tendencia de los antropólogos ha sido recortar islas dentro de estas sociedades y ver rituales extraños en los actos más familiares. Dentro de este nuevo contexto, la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado: esta tarea generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por lo tanto, igualmente desconocidos.

Un resultado del traslado de la antropología fue el encuentro con otras disciplinas sociales. La etnografía entró en polémica con la gama de opciones metodológicas existentes para el estudio de los fenómenos sociales. Se alió con la tradición sociológica cualitativa<sup>13</sup> en contra del uso de la encuesta que, a diferencia

---

<sup>13</sup>Esta corriente deriva de autores como G.H. Mead, H. Blumer y C. Wright Mills. Existen estudios sociológicos en esta tradición cercanos a

de la etnografía, generalmente descansa en una relación institucional con los encuestados y presupone una homogeneidad social de significados y de categorías. Cuestionó a la experimentación psicológica, que parecía eliminar del objeto de estudio todo lo contextual, lo cultural y lo significativo. Criticó al análisis social e histórico de la información documental existente, mostrando que ésta privilegia ciertos temas, concepciones y perspectivas de clase a expensas de otras, aún no registradas.<sup>14</sup>

La etnografía ofreció un retorno a la observación de la interacción social en situaciones "naturales", un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio. Los antropólogos expresaban un afán por contextualizar y por conservar la complejidad de los procesos sociales, una tendencia a encontrar orden donde otras disciplinas veían sólo anormalidad y desviación, una sensibilidad al lenguaje y a las concepciones de los sujetos. Armados con conceptos e instrumentos forjados en las islas, los etnógrafos entran al campo de las "sociedades complejas" a través del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana: de esquinas, barrios y comunidades, de manicomios, cárceles, juzgados, clínicas y escuelas.

Al desarrollarse en estos campos, clásicamente del dominio de la sociología, la etnografía propone una nueva mirada, define nuevos objetos de estudio y elabora conceptos pertinentes a la escala estudiada. La búsqueda teórica conlleva a la vez una adecuación metodológica de la etnografía a los nuevos problemas y contextos.

---

la etnografía, por ejemplo, el de Eliot Liebow, **Street Corner Society**, Toronto, Little Brown and Co., 1967 y H. Becker, et. al. *Boys in White*, Chicago University Press, 1962.

<sup>14</sup>Ver por ejemplo: E. Mishler, "Meaning in Context: Is there any other kind?", **Harvard Educational Review**, Vol. 49, No. 1, Feb. 1979; Charles Valentine, **Cultura de la Pobreza**, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1970; y desde luego la defensa de la etnografía frente a la historia de Claude Levi-Strauss, **Antropología Estructural**, Ed. Universitaria de Buenos Aires, 6a. ed. Buenos Aires, 1976.

### III. ETNOGRAFIA Y TEORIA EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

#### 1. Panorama general de la etnografía educativa

Los contrastes metodológicos y conceptuales no se dan solamente entre la etnografía y el tipo de investigación que caracteriza a otras disciplinas. En el desarrollo histórico de la antropología, diversas perspectivas teóricas han imprimido su sello particular a la etnografía; han introducido técnicas de campo y de análisis derivados de diferentes concepciones de los fenómenos estudiados. Dentro del campo educativo, la presencia de diferentes supuestos teóricos y sus consecuencias metodológicas se observa claramente al comparar las propuestas y los productos de la investigación etnográfica. Haremos una revisión de algunas de esas tendencias<sup>15</sup>.

- a) Las guías de campo, como las de Whiting, Hilger y Henry.
- b) La "nueva etnografía", o "etnografía semántica", difundida por Spradley.
- c) La "micro-etnografía", de orientación sociolingüística, asociada originalmente con investigadores como Hymes y Cazden, que converge posteriormente con el interaccionismo simbólico y con la etnometodología.
- d) La "macro-etnografía", con una serie de modelos diferentes que incorporan elementos derivados, por ejemplo, de la ecología cultural y de la teoría de sistemas.

Presentaremos brevemente a cada línea:

- a) Posiblemente la sistematización más difundida del trabajo de campo antropológico sea el uso de las guías de campo para orientar la observación y clasificar los datos obtenidos. La intención de las guías de proporcionar una serie de categorías universales, transculturales y teóricamente neutras que permitan abordar con el supuesto de objetividad el estudio de los fenómenos educativos en cualquier sociedad. Sin embargo la selección (y exclusión) y el agrupamiento de categorías reflejan sesgos teóricos explícitos e implícitos. La educación aparece en las guías clásicas de campo de la Antropología<sup>16</sup> como un aspecto constante de cualquier sociedad, con múltiples expresiones culturales no escolares.

La guía de los Whiting se diseñó para probar ciertas hipótesis psicoanalíticas al nivel transcultural,

---

<sup>15</sup>La educación fue uno de los objetos tradicionales de estudio de los antropólogos. Entre los que le dedicaron trabajo destaca Margaret Mead. Sin embargo generalmente se incluía en el campo de la "Socialización" o de "Cultura y Personalidad". Sólo a partir de los sesentas se inicia como campo la Antropología de la Educación. Dentro de ésta revisaremos solo algunas tendencias divergentes, con el fin de mostrar la imbricación de teoría y etnografía.

<sup>16</sup>Las guías generales más usadas son: **Notes & Queries in Anthropology**, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, London, 1951 y George P. Murdock et. al., **Outline of Cultural Materials**, New Have, Conn., Human Relations Area Files, 1950. Un ejemplo de guía especializada es Hilger, Sister M. Inez, **Field Guide to the Ethnological Study of Child Life**, New Haven, Conn., Human Relations Area Files, 1950, 1976. Otra guía especializada es la de John M. Whiting et. al., **Field Manual for the Cross Cultural Study of Child Rearing**, Mass, Laboratory of Human Relations, Harward University, 1953.

y por lo tanto enfatiza ciertos procesos de socialización primaria. La guía de Jules Henry<sup>17</sup> surge, en cambio, de su estudio de procesos de interacción dentro del salón de clase en escuelas norteamericanas, y por lo tanto se centra en las formas de transmisión y en los contenidos de la educación formal. El sesgo teórico de Henry, quien como Parsons y Kluckhohn, define la cultura como sistema de valores, está presente en las categorías de su guía.

La sección más larga de esta guía es la de "Valores" (69 categorías), que se definen como "cualquier idea o sentimiento normativo... que sirve para organizar el comportamiento según el standard cultural". Incluye desde "vestido adecuado" y "la persona bella" hasta la "propiedad privada", "las ganancias" y "la paz". Es notoria la falta de categorías que permiten arraigar estos valores en prácticas e instituciones de la sociedad. Al mismo nivel que "Valores" encontramos como secciones a la "Tecnología", la "Manipulación social" y las "Instituciones" (dividida ésta en: "Estructura social", "Religión" y "Sistema económico"). El instrumento genera de hecho una recolección y organización de datos que presupone y apoya una visión de la sociedad como conjunto de individuos que interactúan en función de valores culturales comunes. Es decir, lejos de ser instrumento "neutral", la guía es coherente con la teoría social funcionalista.

La forma misma de las guías tiene implicaciones teóricas, tiende a conducir a un tipo de etnografía en que se describen los elementos (frecuentemente poco jerarquizados) correspondientes a las categorías de la guía, sin construir las relaciones entre ellos. Sin embargo, hay pocos estudios más valiosos de Henry iniciador del estudio etnográfico de escuelas, no reflejan totalmente los presupuestos de su propia guía.

- b) Una corriente reciente, la "nueva etnografía" o "etnosemántica", es probablemente el mejor ejemplo de coherencia entre la teoría y método etnográfico. Parte explícitamente de una concepción de cultura construida por analogía con la "competencia lingüística" del modelo chomskiano y definida como "competencia cognoscitiva", es decir, como "aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social". La "nueva etnografía" recoge y enfatiza la vieja meta de reconstruir "la visión de los nativos", redefinida como la visión "émica". Esta propuesta deriva del trabajo antropológico de W. Goodenough y cuenta con varios textos metodológicos difundidos en medios educativos.<sup>18</sup>

Dentro de esta corriente se han generado y formalizado una serie de técnicas específicas de entrevista y de análisis formal. En las entrevistas se procede de preguntas descriptivas (¿Cómo son sus niños?) a preguntas estructurales (¿Qué tipo de niños son los que fracasan?) y contrastivas (¿En qué son diferentes los niños y las niñas?). Se pone gran cuidado en el registro y posteriormente en la identificación de las categorías "émicas", propias de los sujetos entrevistados. Se organizan estas categorías en "dominios" (ej. Niños) y "taxonomías", y a través de un análisis con base en determinados atributos.

---

<sup>17</sup>Jules Henry, "A Cross-Cultural Outline of Education", en su libro: **Essays on Education**, Middlesex, England, Penguin Education Speciales 1960. Edición en español: **Ensayos en Educación**, Caracas, Monte Avila, 1975. Compárese con: Arlene P. Scanlon, "Guía preliminar para la clasificación de datos sobre la organización social de escuelas", **Revista del Centro de Estudios Educativos**, (México), Vol. V, No. 1, 1975, pp. 71-78.

<sup>18</sup>James Spradley, et. al., **Participant Observation**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980, y **The Cultural Experience**, Chicago, Science Research Associates, 1972.

El resultado de un estudio de este tipo toma la forma de una "gramática cultural", de un conjunto ordenado de términos y de reglas implícitas a las que se atribuyen la "generación" de los comportamientos. Importa poco el comportamiento real, menos aún la estructura insitucional o social en la cual se inscribe. Este enfoque supone además un grado de sistematicidad en los fenómenos culturales que rara vez se da al nivel global. No es casual, por lo tanto, que los estudios etnosemánticos existentes se refieran sobre todo a los conocimientos más formalizados, como son el parentesco y la etnobotánica, o bien se circunscriben a micro-situaciones poco significativas, ya que se describen sin relación con el contexto social más amplio. Su contribución al campo educativo ha sido relativamente escasa, pero ha relevado aspectos de la "cultura escolar", como la categorización propia de los maestros o de los alumnos. También se ha utilizado para sugerir diferencias cognoscitivas radicales, inferidas de las categorías implícitas en la lengua, entre los alumnos de grupos étnicos y los maestros occidentales<sup>19</sup>. A pesar de este reducido desarrollo, los presupuestos teóricos de esta corriente han tenido una fuerte influencia general en la etnografía educativa y especialmente en la etnometodología.

- c) El tipo de etnografía que probablemente más consistentemente ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas, tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Laboy, Hymes y Cazden)<sup>20</sup>. Tiende a denominarse "micro-etnografía" por centrarse en el análisis detallado del registro (grabado o de video) de la interacción que se da en "eventos educativos" de cualquier tipo. En gran parte de estos estudios, se intenta mediante el análisis reconstruir el "código" o la "competencia comunicativa" que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización. El fracaso escolar se explica desde esta perspectiva teórica como consecuencia del "conflicto cultural" que resulta de la diferencia entre las competencias de los alumnos y el código escolar.

Esta corriente ha contribuido (dando un) contenido concreto a la noción del "currículum oculto", al describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar. También ha detectado estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos. El aporte principal, sin embargo, tal vez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica (Flanders, etc.), tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Sobre todo en sus versiones inglesas, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase.<sup>21</sup>

La investigación sociolingüística ha confluído con dos corrientes de investigación cualitativa sociológica, que también centran su análisis en la interacción verbal en situaciones educativas

---

<sup>19</sup>A. Miracle, "Perception patterns and behaviours in a bicultural environment: a study of Aymara students in Spanish-speaking classrooms", Ponencia presentada en el Congreso 74 del American Anthropological Association, México D.F., 1974.

<sup>20</sup>William Laboy, "The Logic of Non-Standard English", en **Monograph series on Language and Linguistics**, No. 22., Wash. D.C. Georgetown University, 1969, Courtney Cazden, Dell Hymes and Vera P. John, **Functions of Language in the Classroom**, New York, Teachers College Press, 1972.

<sup>21</sup>Michael Stubbs y Sara Delamont, **Explorations in Classroom Observation**, New York, Wiley, 1978, (traducción: **Las Relaciones Profesor-Alumno**, Barcelona Oikos-Tau, 1978); Gabriel Chanan y Sara Delamont (eds.), **Frontiers in Classroom Research**, National Foundation for Educational Research, 1975; R.P. McDermott, "Social Relations as Contexts for Learning in School" **Harvard Educational Review**, No. 47, 1977.

específicas: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. El primero deriva del trabajo de G.H. Mead y H. Blumer, y más recientemente, de E. Goffman.

Las propuestas radicales de esta corriente han conducido, como en el caso de ciertas corrientes antropológicas, a la recuperación de las perspectivas y significaciones de los sujetos y la reconstrucción de procesos situacionales.

Gran parte de la investigación cualitativa de la "nueva sociología de la educación" en Inglaterra se inscribe explícitamente en la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico (Woods, Atkinson y Delamont, etc.), aunque también expresa una preocupación por los aspectos estructurales.

Una expresión reciente de esta tradición sociológica es la etnometodología. Esta corriente ha desarrollado un conjunto de conceptos y de técnicas para reconstruir las reglas y los métodos de interpretación utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales; es decir, intentan conocer la "construcción social de la realidad", así entendida ésta. El trasfondo teórico de esta línea de investigación es la fenomenología, representada por Schutz, Sacks y Garfinkel y en cierta medida por Berger y Luckmann<sup>22</sup>. Son representativos de esta corriente los estudios de Mehan, Cicourel y Hammersley, que abordan entre otras cosas la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas.<sup>23</sup>

- d) La micro-etnografía provoca como reacción un regreso al modelo tradicional de estudios etnográficos globales del fenómeno educativo, en que se recuperan los estudios antropológicos clásicos de escuela y comunidad.<sup>24</sup>

Con la intención de ampliar el enfoque teórico de la antropología educativa se han construido diferentes modelos abstractos de "lo educativo". En algunos la escuela misma es considerada como un pequeño "sistema social"<sup>25</sup> al cual se le pueden aplicar todas las categorías de un estudio de comunidad (economía, tecnología, ideología, rituales, etc.). Otro modelo propone un "análisis de sistemas", en que se usa un diagrama de flujo para codificar y analizar los datos etnográficos.<sup>26</sup> Probablemente el problema más discutido ha sido el de Gearing,<sup>27</sup> que incluye una tipología de estructuras de intercambio de información correspondiente al conjunto de alternativas de socialización (definida esta como transmisión cultural) dentro de una comunidad. Según su teoría es posible seleccionar cualquier tipo de evento o situación social en el cual se de un intercambio entre dos o más personas y describirlo en términos de su contenido educativo.

---

<sup>22</sup>A. Schutz op. cit.; H. Garfinkel, **Studies in Ethnomethodology**, N.J., Prentice, Hall, 1967, y E. Goffman, **Internados**, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

<sup>23</sup>Hugh Mehan, "Ethnomethodology and Education", ponencia presentada en Sociology of Education Association Conference, Pacific Grove, California, Feb. 1974, y **Learning Lesson; Social Organization in the Classroom**, Cambridge, Harvard University Press, 1979; A. Cicourel et. al., **Language Use and School Performance**, Chicago, Academic Press, 1974; y Martyn Hammersley y Peter Woods, (ed.), **School Experience**, New York, St. Martin's Press, 1977.

<sup>24</sup>La serie de monografías, **Case Studies in Education and Cultura**, editado por George y Louise Spindler, Holt, Rinehart and Winston, 1967 a 1974, representa esta corriente. Como ejemplo ver: N. Modiano, **La educación en los Altos de Chiapas**, SEP, INI, 1968.

<sup>25</sup>Bud Kleif, "The School as a Small Society", en: **Anthropological Perspectives on Education**, Murray Wax et. al., (eds.), New York, Basic Books, 1971.

<sup>26</sup>Marion C. Dobbert, "Another route to a General Theory of Cultural Transmission: a Systems Model", **Council on Anthropology and Education Quarterly**, Vol. VI, No. 22 May 1976.

<sup>27</sup>Fredrick Gearing, "Structures of Censorship, Usually Inadvertent: Studies in a Cultural Theory of Education", **Council of Anthropology and Education Quarterly**, Vol. VI, No. 22 May. 1975.

La propuesta de John Ogbu<sup>28</sup> de un enfoque "ecológico cultural" para la etnografía, pretende superar dos problemas que el autor identifica en la micro-etnografía. Critica por un lado la hipótesis del "conflicto cultural", señalando que esta parece funcionar sólo para aquellas "minorías étnicas" que por su posición social se constituyen en "castas" oprimidas. Por ello propone estudiar los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo la "estructura de oportunidades económicas". Insiste en que una etnografía completa del fenómeno educativo debe incluir las "fuerzas históricas y comunitarias relevantes", y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico es el barrio, y no el salón de clase. Este enfoque tiende a recurrir a un trabajo de campo más amplio, más clásicamente antropológico, que combina el trabajo con informantes, las historias de vida y otras técnicas con observación directa de los procesos estudiados. Sus unidades de análisis rebasan así las secuencias de interacción verbal que constituyen el material empírico de la micro-etnografía, por lo tanto abren la posibilidad de reconstruir las mediaciones institucionales entre las situaciones y las estructuras sociales.

Esta clasificación no pretende ser exhaustiva ni rígida; de hecho han quedado fuera algunas líneas importantes, como son algunos intentos recientes de usar la etnohistoria en la educación, y trabajos como los de M. Cole y S. Scribner, que intentan unir la psicología y la etnografía. Desde luego, existen también estudios que combinan aportes de varias de estas corrientes. La intención no ha sido mostrar un panorama completo, sino dar cuenta de la relación entre teoría y etnografía. A pesar de que se observan ciertas constantes teóricas y metodológicas en todos estos tipos de etnografía que derivan de su herencia común, también es evidente que cada orientación teórica imprime ciertas características específicas al quehacer investigativo. Varían la proporción y las técnicas de observación y de entrevista, los criterios de selección de eventos y unidades de análisis, las formas de establecer categorías y de hacer inferencias. El nivel de realidad que se pretende abordar es distinto en cada caso, así como la forma de descripción que se construye. Es decir, se constatan las consecuencias metodológicas de las diferentes perspectivas teóricas.

## **2. Más allá de lo cultural y lo comunitario en la etnografía.**

Aún dada esta heterogeneidad existen algunos problemas comunes a las distintas corrientes revisadas, que parecen ser inherentes a la metodología etnográfica por ligarse a su tradicional objeto de estudio, la cultura, y a su tradicional unidad de estudio, la comunidad. Habría que preguntarse por lo tanto acerca de las posibilidades de utilizar la etnografía en el campo educativo desde perspectivas teóricas distintas a las que respaldan estas corrientes de investigación.

La centralidad del concepto de cultura, en algunos de sus múltiples sentidos, es evidente en casi toda la etnografía educativa existente. En muchos de los estudios etnográficos la existencia de un "conflicto cultural" es el supuesto de base que explica el fracaso escolar. Los diferentes grupos sociales que interactúan en las escuelas se identifican y caracterizan en términos de su cultura, aunque varíe la definición de ésta, según se identifique con pautas de socialización, valores, competencia cultural, reglas de interacción o simplemente con unidades de información. La cultura tiende a considerarse determinante del comportamiento de los sujetos involucrados, docentes y alumnos. El fracaso de los alumnos que provienen

---

<sup>28</sup>John Ogbu, "Social Stratification and the Socialization for Competence", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. X, No. 1, 1979 y "School Ethnography: a Multi\_Level approach", op. cit.

de grupos "minoritarios" o de "clase baja" se explica por el conflicto entre sus propias pautas culturales y las de la escuela, que coinciden con las de la "clase media". No cabe duda que el concepto de cultura ha orientado la mirada hacia algunos procesos importantes en la escuela; sin embargo, el sesgo relativista del concepto también ha sido un obstáculo para la reconstrucción de otros procesos que suceden en la escuela, como la dominación ideológica, el ejercicio del poder político y la apropiación y construcción de conocimientos, en las sociedades de clase.

Otro problema general en estas corrientes etnográficas es la definición y el recorte de "lo educativo" y su relación con el contexto social. Se plantea la posibilidad de estudiar "la escuela como una pequeña sociedad", o bien de aislar a la "estructura educativa" como una descripción alternativa de la sociedad. Si se plantean relaciones entre "lo educativo" y "lo social" en general es mediante "los valores de la sociedad"; son excepcionales los intentos de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social, aunque sí lo abordan los estudios clásicos de Ray Rist y de E. Leacock<sup>29</sup>. A pesar de los avances de la "macroetnografía", la búsqueda de relaciones entre educación y sociedad frecuentemente no rebasa el ámbito de la "comunidad", que constituye la unidad clásica del trabajo etnográfico (y, además, la unidad administrativa del sistema escolar norteamericano). La limitación a esta escala de análisis es insuficiente para abordar el tipo de problemas planteados por la teoría existente sobre las relaciones entre la escuela y la sociedad o el Estado. En parte por ello, los estudios etnográficos suelen considerarse desde la sociología como "mera descripción" empírica, sin interés para resolver los problemas que se consideran relevantes a la escala macro.

El problema teórico de fondo de la investigación etnográfica es: ¿Cómo lograr una "descripción" de la escuela como institución articulada orgánicamente a la estructura de determinada formación social? Aparentemente aquí encontraría la etnografía su límite, límite tradicional ligado a los recortes que hacían los antropólogos estudiosos de islas y comunidades: pero también límite objetivo, ya que como método la etnografía requiere una unidad delimitada en el tiempo y espacio, de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos. La etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular; por eso la comunidad, la escuela, o cuando mucho el barrio y la micro-zona, son el universo natural de la investigación etnográfica.<sup>30</sup>

Pero, ¿será necesario que el tamaño de la unidad empírica que delimita un estudio etnográfico defina también los límites teóricos de la investigación? Creemos que no. Toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; es imposible hacer un mapa del tamaño del mundo.<sup>31</sup> Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de información que deriva finalmente de una serie de acciones particulares: la elaboración de documentos por individuos, la respuesta individual siempre generada dentro de algún contexto (el censo, por ejemplo), la reacción provocada por determinado instrumento o situación experimental, el resultado material de alguna acción pasada, etc. No es la naturaleza o distribución de estos datos lo que da la posibilidad de reconstruir la estructura o los procesos históricos de una sociedad; esa posibilidad la da más bien la construcción teórica de los conceptos

---

<sup>29</sup>Ray Rist, "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in the Classroom", **Harvard Educational Review**, Vol. 40 No. 3 1970, y Eleanor Leacock, **Teaching and Learning in City Schools: A Comparative Study**, New York, Basic Books, 1969.

<sup>30</sup>Trascender esta escala, en la tradición antropológica, significa desarrollar una "etnología educativa" es decir construir categorías de procesos educativos y determinar relaciones y estructuras constantes, a través de estudios comparativos, como lo ha propuesto Dell Hymes, op. cit.

<sup>31</sup>Lección metodológica, derivada de Borges, **El Aleph**.

utilizados en el análisis de los datos.

De la misma manera, es posible realizar un estudio etnográfico que tome en cuenta el contexto social que existe más allá de la escuela y la comunidad. Para ello es necesario integrar a la perspectiva teórica el aporte de una teoría social en la cual la definición de "sociedad" no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad, (salón, escuela, mundo, etc.). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa amplia. Implicaría reconocer a los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricamente determinadas.

Ya existen algunos intentos en esta dirección; su orientación teórica proviene de la "nueva sociología de la educación", que, partiendo de las relaciones estructurales entre los sistemas educativos y la sociedad, ha problematizado la forma en que éstas se presentan dentro de la escuela.<sup>32</sup> Esta corriente teórica (basada en Bernstein y Bourdieu) aborda los procesos escolares como manifestación de la reproducción de la estructura de clases y de la ideología dominante, así como de la desigual distribución de la cultura, del conocimiento y del poder. Releva el proceso de socialización dentro de la institución escolar en función de la división social del trabajo en las sociedades capitalistas y no sólo en función de la transmisión de valores sociales abstractos. Varios de los exponentes (Young, Woods, Apple, Giroux) de esta corriente reconocen en la etnografía un instrumento metodológico que permitirá demostrar cómo se dan en la escuela las relaciones sociales establecidas ya en otra escala. Sin embargo, son relativamente pocos los estudios completos de tipo etnográfico realizados con esta perspectiva teórica (entre ellos destacan los de C. Lacey, Paul Willis y J. Anyon), y aún no están resueltos todos los problemas teóricos y metodológicos que plantea este tipo de investigación etnográfica.

### 3. Una alternativa teórica-metodológica.

Consideramos que, a pesar de los avances recientes, el desarrollo teórico actual sobre la escuela no es suficiente para fundamentar una línea alternativa de etnografía educativa. Algunas de las insuficiencias teóricas podrían superarse con la integración de la teoría gramsciana. Si bien la "nueva sociología" ha incorporado a su conceptualización de la educación algo de la teoría de Gramsci<sup>33</sup>, tiende a excluir algunos aspectos fundamentales de la reflexión de este importante autor. Por ejemplo, es mínima la integración en esta corriente de la dimensión histórica, en la que tanto insiste Gramsci. Asimismo, se ha visto poca incorporación de la rica gama de conceptos y relaciones que desarrolla Gramsci (sentido común, folklore, concepción del mundo, buen sentido, ideología, etc.) para aproximarse a los fenómenos culturales que han sido el objeto de estudio tradicional de la etnografía. La perspectiva gramsciana además define relaciones específicas que permiten anclar el estudio de esos fenómenos "culturales" o "superestructurales" en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación social que los contiene.

---

<sup>32</sup>Algunas referencias importantes son: Paul Willis, **Learning to labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs**, Westmead, England, Saxon House, 1977; M. Apple, "The Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction", **Harvard Educational Review**, Vol. 48, No. 4, Nov. 1978; Douglas Foley, "Labor and Legitimation in Schools: Notes on Doing Critical Ethnography", Department of Curriculum and Instruction, The University of Texas at Austin, Texas, Mimeo; R. Sharp y A.G. Green, **Education and Social Control**. Routledge, & Kegan Paul, London, 1975. Jean Anyon, "Social Class and School Knowledge", **Curriculum Inquiry**, Vol. 11, No. 1, 1981. pp. 3-41, Henri Giroux, "Theories of Reproduction and Resistance in The New Sociology of Education: A critical analysis", **Harvard Educational Review**, Vol. 53, No. 3, 1983; Michael Apple, **Education and Power**, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.

<sup>33</sup>Las referencias de estas reflexiones son múltiples, pero los más importantes provienen de Gramsci, A., **Los Cuadernos de la Cárcel**: No. 1. **Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno**; No. 3, **El Materialismo Histórico y la filosofía de Benedetto Croce**, México, Juan Pablos, 1975.

Las consecuencias metodológicas que tendría el desarrollo de esta perspectiva teórica, como trasfondo para realizar estudios etnográficos, contrastarían con las características de las corrientes revisadas.

- a) En lugar de suponer que se estudia "una totalidad" (holística) al realizar un estudio etnográfico se abordaría el fenómeno o proceso particular en relación a una totalidad mayor que en alguna medida lo determina. Esta forma de aproximarse a la realidad no requiere, como suele entenderse, que todo estudio sea "macro" y cubra la "totalidad social", lo cual invalidaría en principio cualquier estudio etnográfico. Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas.<sup>34</sup> Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Es decir, no se harían estudios de casos sino estudios **en** casos.<sup>35</sup>
- b) Un estudio etnográfico desde esta perspectiva teórica siempre tendría presente la dimensión histórica, no como el anexo obligatorio de monografías que luego tratan el presente como si fuera eterno, sino como inevitable componente de todo proceso actual. Se construye así un "presente histórico" en lugar de un "presente sistémico"; un presente en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que suponga la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo es necesario integrar la información histórica local (documental y oral) y general al análisis etnográfico.
- c) Desde esta perspectiva se trabaja con una definición de la educación formal como institución, problematizando su vinculación tanto al Estado, en sentido estricto, como a la sociedad civil, tal como estos se expresan en la escala del estudio etnográfico. La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales -el trabajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica. Metodológicamente, esta concepción define nuevos sitios y eventos en los cuales buscar elementos y relaciones significativas para estudiar los procesos educativos. Además implica evitar la dicotomía escuela-comunidad característica de otras perspectivas etnográficas, y construir categorías que revelen tanto la interacción como la distancia entre la escuela y su entorno social.
- d) Desde esta perspectiva etnográfica las categorías, los conocimientos y las acciones de los sujetos no tendrían necesariamente el grado de coherencia y de efectividad que les atribuye frecuentemente la teoría cultural. La concepción de mundo y la práctica generalmente son incoherentes y contradictorios; coexisten sentidos divergentes en ellas, cuyas razones se encuentran sólo en el rastreo de su historia. Esta perspectiva permite cuestionar la concepción antropológica de "categorías culturales", limitada a una esfera "ideacional". En su lugar se trabaja con una concepción de "categorías sociales"<sup>36</sup>, explícitas o implícitas, cuyo sentido se puede establecer sólo

---

<sup>34</sup>Este sentido de "totalidad" es el que se expresa, a mi ver, en George Lukács, "¿Qué es el marxismo ortodoxo?" en: **Historia y Consciencia de Clase**, México, Edit. Grijalbo, 1969.

<sup>35</sup>C. Geertz, "Thick Description", op. cit.

<sup>36</sup>Usamos el término "categoría social" retomando el análisis de la vinculación entre la realidad histórica y la construcción social de categorías para pensar y/o ordenar esa realidad (p. ejemplo: en la tradición marxiana, el trabajo abstracto, o bien la dicotomía obrero-ciudadano). No se debe confundir este sentido con otros usos del término "categoría social", que lo refieren a las categorías de la sociología, o

al reconstruir los procesos y las relaciones sociales que las sustentan.

- e) Los objetos de estudio significativos para la investigación etnográfica desde esta perspectiva son los procesos sociales. En la educación se encuentran procesos de socialización, ya identificados en los estudios tradicionales, pero también existen otros, como los de producción y reproducción, de intercambio y negociación, de generación, de destrucción y de lucha. Estos procesos, aún cuando se den mediante mecanismos y formas culturales particulares, no se reducen al proceso de comunicación o de significación que ha sido privilegiado hasta ahora, bajo la influencia sociolingüística, en la mayoría de los estudios etnográficos. Al reconstruir estos procesos, lo que importa es conocer su contenido histórico y social, y no solamente su configuración formal o estructural.

La teoría gramsciana resulta así sugerente como referente teórico para el estudio etnográfico de procesos educativos. Hemos ofrecido sólo un esbozo, sin embargo, de los problemas teórico-metodológicos que encontramos y de las orientaciones que proponemos, en el intento de construir una fundamentación gramsciana de la etnografía. Este esfuerzo se ubica en la perspectiva de integrar la investigación etnográfica al desarrollo de una concepción alternativa relevante a la realidad educativa latinoamericana.

## **VI. LA RELACION ENTRE LA ETNOGRAFIA Y EL DESARROLLO TEORICO.**

La elaboración teórica no es sólo condición previa de la investigación etnográfica. Dadas las características particulares de la etnografía, ésta constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica. Con esto no queremos decir que los conceptos teóricos "surgen" de los datos empíricos, sino que el proceso de conocer una realidad concreta obliga a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite el avance teórico.

En la etnografía este proceso se da de una manera particular.

La etnografía como procedimiento de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como "marco", es decir que delimite el proceso de observación, como sí lo requieren, por ejemplo, las investigaciones cuantitativas y experimentales en las cuales la definición precisa de variables es necesaria. Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, las categorías teóricas de diferentes niveles se van construyendo en el proceso de la investigación etnográfica.

Toda teoría muestra no sólo rupturas, sino también continuidades, con el sentido común y con el conocimiento social. En la antropología ha sido particularmente importante la relación entre las categorías sociales integradas al objeto de estudio y el desarrollo teórico. Un ejemplo de esto, que además constituye un eje histórico de la etnografía desde Morgan hasta Levi-Strauss, es el pensamiento sobre el parentesco, que abarca formulaciones teóricas tan divergentes como la cognoscitiva de Goodenough y la marxista de

---

bien a grupos sociales. En nuestro uso, las "categorías sociales" aparecen a muy diferentes niveles de abstracción.

Son expresiones del ordenamiento social, no siempre explicitadas formalmente, que pueden revelar, pero también suelen ocultar, las relaciones sociales existentes.

Godelier. El contraste y la comparación entre los múltiples sistemas clasificatorios propios de las culturas estudiadas fueron la condición necesaria, si bien no suficiente, para rebasar las categorías eurocéntricas del investigador y desarrollar la riqueza teórica actual en el estudio del parentesco. Es decir, la ruptura con concepciones europeas anteriores se dió, en cierta medida, por la contrastación entre esas concepciones y las categorías de los diferentes "sentidos comunes" de los grupos estudiados.

Esta dialéctica entre las categorías sociales de múltiples grupos sociales y el desarrollo de categorías teóricas es una constante no sólo en la construcción histórica de la disciplina, sino también en cada investigación etnográfica. El proceso etnográfico es abierto, artesanal. Se puede iniciar con preguntas simples como las que se formulan necesariamente cuando no existe ya una construcción teórica anterior del objeto o una tradición investigativa de donde partir; o bien se emprende la investigación con preguntas precisas que se formulan después de una polémica o un desarrollo teórico preciso y pertinente.

Sobre la marcha se utilizan las herramientas de las que se dispone: la etnografía se ha surtido ampliamente del instrumental técnico de otras disciplinas. El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Al enfrentarse al aparente "caos" de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta demasiado temprana: es necesario "suspender el juicio" momentáneamente. Así es posible construir un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, incluyendo las categorías sociales que expresan determinadas relaciones entre los sujetos. En este doble proceso de observación y de interpretación se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría.

El proceso normal de observación es selectivo; el investigador siempre selecciona en función de categorías previas -sociales y teóricas- sobre la realidad a la que se aproxima. (¿Dónde se mira para ver la "escuela"?) La tendencia normal es eliminar de la vista todo aquello que se supone irrelevante. Por ello es importante en la tradición etnográfica insistir en la consigna de "observar todo", aunque de hecho sea imposible. La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se "ve" todo a otros, en que se definen "cosas" específicas para observar, sino al revés. Inicialmente la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para "ver" más. Esto se logra inicialmente mediante la apertura a "detalles" que aún no encajan en ningún esquema; o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas. Estas "pistas" se recuperan y se vuelven interpretables en la medida en que el trabajo teórico paralelo las integre. El trabajo teórico proporciona entonces las categorías necesarias para tornar nuevamente observables los indicios preliminares, para abrir la "mirada".

En el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas, pero no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables. Esta forma de análisis permite la flexibilidad, necesaria para descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto.

Al construir el contenido concreto de conceptos abstractos (como el autoritarismo), se integra el significado que tienen determinados elementos del contexto o de la interacción (un regaño, una puerta cerrada, un silencio, etc.) para los sujetos observados. Este significado se expresa en las actuaciones de los sujetos

frente a esos elementos, y no siempre coincide con aquella que presupone, desde el sentido común, el investigador. Las relaciones autoritarias, en este ejemplo, se manifiestan a través de muy distintas formas según el contexto; si no se integran las "categorías sociales" que las definen en el contexto particular que se estudia, se corre el riesgo de perderlas de vista, o de suponerlas donde no existen. El análisis, es decir el trabajo continuo entre la observación y la conceptualización, permite así una mayor elaboración teórica.

Las categorías sociales se involucraron así en el proceso etnográfico no sólo como parte del objeto de estudio, sino también como esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común del investigador. Es claro que la tarea etnográfica rebasa la descripción del ordenamiento interno de las categorías sociales, porque esta no es suficiente para explicar la realidad social. Explicar los procesos sociales que se estudian requiere otro nivel de construcción teórica. En la etnografía, sin embargo, si el trabajo teórico no atiende a las categorías sociales se cierra una de las vías más ricas de construcción de conocimiento y se corre el riesgo de reproducir el sentido común académico, en lugar de transformarlo.

La relación entre la teoría y categorías sociales se torna relevante en el sentido contrario, si pensamos en el problema de cómo integrar nuevamente el producto de la investigación a la práctica real que fue su referente. Frente a este problema también es necesario crear una alternativa a la meta clásica de "describir la cultura" que caracteriza a tanta etnografía. ¿Cómo se transforma la cultura? ¿Cómo se socializa el conocimiento obtenido? ¿Cómo deviene la teoría nuevamente sentido común, categoría social? ¿Cómo se integra el conocimiento a la práctica social? Como investigadores de procesos educativos nos es ineludible este problema. La tradición etnográfica, informada teóricamente de una concepción alternativa de la sociedad y de la educación, puede contribuir a resolverlo.

*Impreso en el Departamento de Informática del CIDEM, para su uso en las actividades académicas de la Coordinación de Educación del propio CIDEM. Morelia, Mich., marzo de 1993.*