



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Piña Osorio, Juan Manuel (1997)
“CONSIDERACIONES SOBRE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA”
en Perfiles Educativos, Vol. 19 No. 78 pp. 39-56.

Consideraciones sobre la *etnografía educativa*

JUAN MANUEL PIÑA OSORIO*

El presente trabajo destaca la importancia que ha cobrado la investigación etnográfica en educación en las últimas dos décadas, y señala los rasgos de las investigaciones etnográficas y cualitativas, desde el punto de vista de diversos autores. Se abordan los vínculos y diferencias entre la investigación etnográfica, la sociología cualitativa y la etnografía crítica y se analiza la diferencia entre descripción e interpretación. Asimismo, se interroga acerca del papel que tienen los grupos académicos en la delimitación de lo etnográfico y, por último, plantea los problemas que se presentan para la formación de investigadores dentro de la perspectiva de la interpretación.



This article highlights the importance acquired by ethnographic research in education during the last two decades, and points out the characteristic features of ethnographic and qualitative research, according to different scholars. The author also discusses the links and distinctions between ethnographic research, qualitative sociology and critical ethnography, and analyses the differentiation between descriptions and interpretations. Moreover, the author questions himself on the role played by academic groups concerning the ethnographic delimitation, as well as on the arising problems regarding researcher training within the interpretation's perspective.

Introducción

La investigación educativa es un campo muy amplio, delimitado por varios subcampos en donde se enfrentan distintas disciplinas (economía, psicología, sociología, antropología, pedagogía) y variadas posturas teórico metodológicas (cuantitativas o cualitativas; experimentales o comprensivas; positivistas o constructivistas) que tienen como tarea analizar, explicar o interpretar problemáticas específicas. Esta diversidad de disciplinas y perspectivas no representa una anomalía, menos aún una crisis de la investigación educativa, sino su estado normal.

Las investigaciones conocidas como de etnografía educativa se han incrementado en las últimas dos décadas. El objetivo de este trabajo consiste en exponer las principales características de este tipo de investigaciones, destacando su importancia y sus diferencias conceptuales, desde las opiniones que expresan algunos investigadores** que han promovido esta postura.

Este escrito inicia mencionando la importancia que ha cobrado la investigación etnográfica y la investigación cualitativa en educación. En el siguiente apartado se intenta hacer una caracterización de la investigación etnográfica, apuntando algunos problemas que se introducen en esta perspectiva de investigación. En los apartados posteriores se expone la relación que guardan la investigación etnográfica con los grupos académicos y la interpretación con la investigación cualitativa, hasta

♦ enunciar los obstáculos que se introducen para la formación de investigadores en esta perspectiva de investigación. El trabajo cierra con unas consideraciones finales, que son interrogantes para continuar indagando sobre esta problemática.

La importancia de la investigación etnográfica

En los últimos 20 años se ha incrementado el número de investigaciones educativas basadas en la perspectiva etnográfica. El proceso de formación de investigadores dentro de este enfoque metodológico se ha realizado en distintos espacios. El más importante de ellos ha sido el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). En esta dependencia, sus académicos han formado a estudiantes de maestría que, a su egreso, continúan investigando desde este enfoque (Inclán, 1992; Corenstein, 1992; Rueda, 1997). No obstante, investigadores de otras instituciones han hecho aportaciones primordiales, por ejemplo, los del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), los de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los de algunas escuelas y facultades de la UNAM y los del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). De igual forma, se encuentran las múltiples iniciativas individuales de investigadores de diversas instituciones del país que han emprendido estudios con base en esta perspectiva.

Como antecedentes del desarrollo de la investigación etnográfica en América Latina, específicamente en México, están las investigaciones de corte cuan-

* Investigador del CESU, UNAM.

** Empleamos el término en su sentido genérico, dando por sentado que incluye tanto a investigadoras cuanto a investigadores.

titativo experimental, los discursos marxistas clasificados como *teorías de la reproducción*, la pedagogía crítica de Freire y la investigación-acción latinoamericana donde uno de sus exponentes principales fue Fals Borda (Rockwell, 1991). A fines de la década de los setenta, el panorama de la investigación educativa incluyó nuevos enfoques. Esto llevó a la búsqueda de aquellas posturas teóricas que posibilitaran una perspectiva metodológica distinta, a fin de poder estudiar la escuela por dentro, con toda la complejidad que en ella se expresa. Se trató, ante todo, de destacar la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar, en las características concretas (y no en las supuestas) que aparecen dentro de cada ámbito escolar. Para realizar esta tarea ha sido fundamental dejar de lado los grandes conceptos que dan cuenta de lo estructural, para buscar autores que han abordado la vida cotidiana desde una perspectiva teórica, como aquellos que han elaborado una reflexión epistemológica para la aprehensión de la vida cotidiana en espacios específicos, sin ignorar la lectura de antropólogos que iniciaron con la investigación etnográfica. Para Corenstein (1992, pp. 359-360):

se refuerzan los enfoques teóricos surgidos desde principio de siglo, como es el caso del interaccionismo simbólico de George Herbert Mead y de Blumer, o bien cobran mayor peso perspectivas de interpretación como la fenomenología social de Alfred Schutz, la etnometodología de Cicourel y Garfinkel, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, la teoría crítica de Habermas y la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. La noción de *Verstehen* (compre-

sión del significado) adquirió mayor importancia y las cuestiones relativas a la interpretación de la vida social se volvieron centrales en este análisis.

Otra tarea fue la incorporación de los investigadores en la situación diaria de las escuelas para así entender el movimiento que se genera en su interior. Esta incorporación no tuvo como cometido la intervención, ni la denuncia de las condiciones institucionales imperantes en cada ambiente, sino ante todo la comprensión de la situación social específica. De esta manera, poco a poco la etnografía fue cobrando impulso hasta ser reconocida dentro del campo de la investigación educativa.

Actualmente, a fines de la década de los noventa, algunas ideas muy difundidas que se emplean para caracterizar a la investigación educativa desde la perspectiva etnográfica señalan que se trata de una *opción metodológica* (no sólo una técnica), que para la interpretación de una problemática de la vida cotidiana escolar apela a diferentes disciplinas y, primordialmente, a sus distintos enfoques teóricos. Esto parece indicar que hay estudios etnográficos que se apoyan en la fenomenología de Schutz; otros más en el interaccionismo simbólico de Goffman, como algunos más en la posición marxista de Heller, o en la sociología comprensiva de Weber, hasta los que gravitan en la perspectiva antropológica de Geertz.

Sin embargo, si se analiza algunas referencias bibliográficas sobre trabajos etnográficos (Inclán, 1992, pp. 59-75), o algún libro o revista que reúna varias investigaciones de este tipo (Campos, 1992; Calvo, Ezpeleta *et al.*, 1992; Rueda 1994) se observará que la variedad de temáticas y de tratamien-

tos teóricos y metodológicos hacen que la investigación etnográfica se muestre rebelde para ser definida. No se trata sólo de las disciplinas de origen en que se inscriben los investigadores (psicología, sociología o antropología), sino también de los enfoques *metodológicos* específicos (desde qué psicología, antropología o sociología) que los guían en su trabajo de investigación y de exposición:

Estas dificultades quedan de manifiesto si, por ejemplo, se comparan los trabajos de Inclán y de Corenstein. En el primero se identificaron, para el periodo de 1975-1988, 12 estudios "antropológicos sobre el ámbito escolar" y 28 realizados bajo un "enfoque etnográfico en educación". En el segundo, en cambio, se registraron un total de 89 investigaciones: una correspondiente a 1960; siete al periodo 71-79; 54 a la década de los ochenta, y 27 más para los dos años siguientes. Es claro que tanto los criterios aplicados en la selección de trabajos, como las fuentes a las que se tuvo acceso, fueron distintos en ambos casos. (Rueda, 1997, p. 43)

María Bertely y Martha Corenstein consideran que el incremento en el número de investigaciones educativas desde la perspectiva etnográfica se convierte en un hecho digno de reflexionar, porque:

Esta diversidad de instituciones supone la atención a diferentes problemas y niveles educativos, sobre todo en los polos del Sistema Educativo Nacional: educación básica y superior. El manejo que se hace de la perspectiva etnográfica es igualmente diverso y complejo, manifestándose una variedad de temáticas, orientaciones teóricas y aun metodologías. Éstas abarcan desde pro-

ductos descriptivos y anecdóticos — de corte empirista—, investigaciones de corte interpretativo y hermenéutico, y trabajos que buscan articularse con megaconceptos sociales amplios tratando de solucionar la relación entre lo micro y macro escalas de análisis. (Bertely y Corenstein, 1994, p. 174)

Según las autoras, hay investigaciones etnográficas cuyos productos son *descriptivos* y *anecdóticos*, como otros que son *interpretativos* y *hermenéuticos*; por eso, agregan, hay una variedad de *metodologías*. Lo común parece ser la estrategia seguida en la investigación (trabajo de campo con una estancia prolongada para construir preguntas con sus posibles respuestas, por medio de registros y entrevistas), pero aparecen diferencias con respecto a la teoría, los conceptos, los supuestos que guían a la indagación empírica y a la interpretación o texto final que presentan.

Es conveniente hacer una precisión con respecto a esta amplia gama de trabajos: más que un tipo de investigación etnográfica, lo que se presenta son investigaciones que ponen la mirada en el actor, en su "significatividad" y en su entorno, pero cada trabajo tiene un tratamiento particular. Algunas son descriptivas y otras interpretativas; algunas alcanzan el significado de las actuaciones, mientras que otras se quedan en simple señalamiento; algunas parten de supuestos teóricos para construir tipos ideales, cuando otras se limitan a narrar lo que observan, sin jerarquización ni articulación. Otras más buscan la interpretación de las acciones sociales, mientras que otras tratarán de hacer historias de vida. No faltan aquellas que tienen como cometido la intervención del in-

investigador en el ambiente escolar, con miras buscar su modificación. Por eso, para Rockwell:

tal parece que se está extendiendo el término etnografía para cubrir una gama de alternativas de investigación cualitativa con historias diversas, incluyendo, por ejemplo, la investigación participante y las historias de vida, pero pienso que es preferible distinguir con mayor precisión las diferentes opciones de investigación cualitativa. (1994, p. 68)

Con el apoyo que proporciona la anterior cita, no es lo mismo la etnografía que otras modalidades de investigación cualitativa. Por ejemplo, la etnografía crítica, que tiene como objetivo principal la intervención del investigador para que los actores tomen conciencia de su situación político-social (Escobar, 1994), difiere de la etnografía que plantea Rockwell, cuyo objetivo es comprensivo. Las historias de vida también buscan la comprensión, pero su instrumento principal es la entrevista profunda para captar el significado de una biografía inmersa en un escenario social e histórico particular, mas esto tampoco es sinónimo de etnografía. En todas estas variantes de investigación cualitativa (investigación acción, etnografía, historias de vida) la manera de exponer los resultados es distinta, porque los objetivos específicos, la teoría de apoyo, los conceptos, las técnicas para obtener información y la exposición de los resultados son también disímiles. Para algunos, proporcionar la palabra del actor, o describir las actuaciones en los escenarios particulares será fundamental, mientras que otros buscarán directamente la interpretación.

Pero la situación se complica. Si por investigación etnográfica se entiende la obtención de información mediante el trabajo de campo, con el uso de entrevistas y el registro de observación, entonces puede decirse que abundan las investigaciones etnográficas. Por el contrario, si se busca además interpretar la construcción de la vida cotidiana de los actores, esto es, *aprehender el sentido de las acciones sociales* y todo lo que implica una *descripción densa*, entonces algunas investigaciones no logran esto, no obstante que se autodenominen etnográficas.

¿Qué es la investigación etnográfica?

Ante este panorama tan amplio y complejo, es necesario preguntarse qué debe entenderse por investigación etnográfica. Para responder, es necesario tomar en cuenta el punto de vista de quienes han escrito sobre esto.

Inclán (1992) señala que el enfoque etnográfico en educación tiene sus antecedentes en la antropología y la sociología. Considera que en México se han presentado dos variantes de investigación educativa: la antropológica y la etnográfica. La peculiaridad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto. Para acercarse a la realidad empírica, los investigadores delimitan un universo de estudio, realizan observaciones por periodos prolongados que describen completa y detalladamente y efectúan entrevistas estructuradas y no

estructuradas. Estas técnicas de investigación, considera Inclán, se emplean simultáneamente, pero la observación directa es el medio privilegiado.

Para acercarse a estos fenómenos intersubjetivos [ejecutan] una serie de herramientas metodológicas como la observación, los estudios de caso y seguimiento y las entrevistas abiertas y en profundidad [...]

El enfoque etnográfico mantiene un proceso de construcción paulatina como metodología de campo. El primer nivel comprende observaciones intensivas en el salón de clases con la finalidad de captar el mayor número de situaciones y acontecimientos [...] se plantean en un segundo momento las categorías de análisis del trabajo. (Inclán, 1992, pp. 54, 55)

En el planteamiento de Inclán, la etnografía se entiende como una metodología de trabajo de campo, que emplea distintas técnicas para la obtención de información empírica y que, a lo largo de la investigación, construye sus categorías analíticas paulatinamente. Sin embargo, en sus conclusiones agrega que el trabajo teórico, lo que podría entenderse como el aspecto conceptual, se hace indispensable:

Es necesario tener en cuenta que en la actualidad no basta con retomar la metodología de trabajo de campo, sino que también se hace indispensable un profundo trabajo teórico sobre sus capacidades y limitaciones de construcción de conocimientos. (Inclán, 1992, p. 57)

Rockwell (1991; 1994) considera que en la investigación etnográfica el trabajo de campo es indispensable para que el investigador mantenga una relación prolongada con los actores que participan en un espacio social. Durante su es-

tancia, el investigador se adentra y se familiariza con las prácticas sociales que ahí se recrean, a la par que inicia su análisis sobre los acontecimientos relevantes para su trabajo, esto es, inicia la construcción de categorías analíticas. El trabajo de campo no está desfasado del análisis de la información y de su interpretación. De acuerdo con esto, la etnografía *no es una simple técnica* sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, "documentar lo no documentado", permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado; sus resultados se exponen en un texto que describe *densamente* la especificidad del lugar (Rockwell, 1994). Por su riqueza de análisis y por la construcción de categorías:

la etnografía ha abierto un espacio para la reconstrucción cualitativa de los procesos y relaciones educativas, con la intención de comprender cómo se construye socialmente la educación. Este enfoque ha sido retomado por varias disciplinas que convergen en el estudio de procesos educativos, entre ellas la sociología y la psicología. (Rockwell, 1991)

Parafraseando a Rockwell, la etnografía es una estrategia metodológica que ha sido retomada por otras disciplinas, como son la sociología y la psicología, lo que indica que hay sociólogos y psicólogos que utilizan la etnografía, mientras que otros prefieren una estrategia metodológica diferente. En otras palabras, distintas disciplinas y diversos enfoques teóricos pueden emplear a la etnografía. En un trabajo posterior, la autora considera que hay una heterogeneidad de pers-

pectivas etnográficas, que hacen difícil llegar a consensos abstractos.

A partir de múltiples ramificaciones de la investigación en nuestra institución [DIE], se han inventado diversas formas de realizar investigaciones cualitativas; algunas se autonombran etnográficas o reconocen diversos grados de parentesco con la etnografía; otras se alejan del término pero reconocen su adscripción a la antropología; también hay formas híbridas —hijas de la pedagogía, la psicología, la sociología— de utilizar algunas herramientas de la etnografía. (Rockwell, 1994, p. 56)

Quedan dos interrogantes por responder: ¿qué es una *relación prolongada* en la comunidad de estudio?, y ¿qué significa *descripción densa*? Respecto a la *relación prolongada*, ésta se entiende como una permanencia relativamente larga del investigador en la comunidad de estudio. Cada investigador define el lapso que permanecerá incorporado en cada institución escolar, dependiendo de la complejidad del objeto, de su disponibilidad de tiempo, de sus recursos económicos y de la hospitalidad de los actores involucrados (directivos, inspectores, profesores, estudiantes). Lo fundamental para el etnógrafo es tener claro que, independientemente del tiempo de estancia, él no debe participar, ni juzgar, ni intervenir en los problemas, conflictos y decisiones de las personas involucradas, porque se trata de un observador a quien interesa comprender la perspectiva que se despliega en ese escenario social.

Con referencia a la segunda condición, la cosa es más complicada porque la *descripción densa* es un trabajo de investigación especializado. La *descripción densa* (Geertz, 1991) es la *interpreta-*

ción de la trama de significados que se construyen en un espacio social específico, esto es, la *interpretación del sentido*. La *descripción ligera*, por el contrario, se queda principalmente en la exposición de anécdotas. En consecuencia, no todo trabajo que se diga etnográfico confecciona una descripción densa.

Mario Rueda (1994) no utiliza el término investigación etnográfica sino el de investigación cualitativa, para hacer la caracterización de tres estudios realizados en el nivel superior. Esta idea la continúa desarrollando en un trabajo posterior (Rueda, 1997), en donde el autor expone detalladamente los rasgos de la investigación educativa en México, de acuerdo con los datos emanados del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1993. Agrega que a pesar de la diversidad de disciplinas de origen de los investigadores y la consecuente variedad de metodologías empleadas para el estudio de los procesos de enseñanza y las prácticas escolares, “*la presencia del enfoque cualitativo, particularmente trabajos de corte etnográfico, fue clara en el Congreso*” (Rueda, 1997, p. 41; las *cursivas* son nuestras). En los dos artículos, Rueda agrega que los rasgos principales de este tipo de investigaciones consisten en: a) un cuestionamiento a los métodos experimentales cuantitativos, que estudian y miden sólo las conductas observables; b) la permanencia de los investigadores por periodos de tiempo prolongados en las instituciones de estudio. Lo prolongado se refiere, continúa, a la posibilidad de conocer lo que ahí transcurre, posibilidad que no es la misma para todos los investigadores e investigaciones; c) la elaboración de descripciones detalladas y profundas de las actividades diarias de

los sujetos estudiados; d) el levantamiento de entrevistas informales no estructuradas a los actores involucrados, así como abundantes observaciones para la recolección de información; e) el apoyo conceptual de la sociología, la pedagogía, la psicología, la sociolingüística, o una mezcla de ellas (Rueda, 1994; 1997). La mayoría de estas características guardan correspondencia con lo planteado por las autoras anteriores.

Paradise (1994) expresa un punto de vista muy cercano a ellos. Considera que la expansión y popularización de la etnografía ha llevado también a una diversidad del término. Para algunos investigadores, la etnografía es una metodología con "m minúscula", que consiste en una serie de técnicas para obtener, analizar y exponer datos; su objetivo, la descripción de un grupo, de sus tradiciones y de sus prácticas más significativas. Lo limitado de este enfoque, escribe, es que el etnocentrismo del investigador aparece a lo largo de la investigación, bajo la máscara del sentido común. El investigador forma parte de un ambiente social específico, tiene, en consecuencia, una particular visión del mundo; por lo tanto, introduce en sus técnicas de recolección de información los indicadores que supone adecuados para emprender un trabajo de investigación. De esta manera, sus *preconcepciones* orientan el ángulo para la recolección y la mirada para el posterior análisis del material empírico. No es casual que este tipo de investigadores estudien lo que para su cultura resulta *raro, curioso o exótico*. La simple recolección y análisis de datos representa una posición teórica y cultural implícita.

Por el contrario, siguiendo con Paradise, la etnografía como Metodología,

con "M mayúscula", no se limita a utilizar las técnicas tradicionalmente empleadas por la antropología para hacer descripciones sobre los escenarios socio-culturales *extraños* para el antropólogo, sino que busca el significado de las acciones de los actores involucrados. En otras palabras, no son las costumbres y las tradiciones como acontecimientos extravagantes los que le interesan al investigador, sino el sentido que éstas tienen para los actores involucrados en esas prácticas; de igual manera, no es la descripción simple sino una *descripción densa* la que posibilita aprehender el sentido de lo que ocurre. Con el apoyo de Weber, la autora indica que esta perspectiva busca captar acciones sociales, distintas de las individuales, desprovistas éstas de sentido. Desde esta perspectiva, la etnografía es una metodología que, como otras perspectivas de interpretación, no juzga las acciones sino que trata de comprenderlas.

Paradise, a diferencia de Rockwell, considera que no es lo mismo la etnografía que otras metodologías similares, como son la etnometodología y el interaccionismo simbólico. La diferencia está, añade, en que estas metodologías: a) se encuentran ligadas a procedimientos que pueden satisfacer las exigencias positivistas, exigencias relacionadas con la cientificidad del trabajo etnográfico. Esta demanda de cientificidad hacia la investigación etnográfica también es analizada por Anderson (1991); b) se encuentran vinculadas a una teorización específica, lo que indica que el sociólogo parte de un concepto que confronta con la realidad empírica.

La etnografía educativa, por el contrario, agrega, no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, porque lo

más trascendente metodológicamente es la construcción del conocimiento a partir de la vivencia de los actores y no desde un concepto consagrado dentro de una disciplina o teoría. Por eso, algunos investigadores

escogen la etnografía precisamente por esa perspectiva holística e interpretativa que orienta el trabajo de campo y la clase de descripción que resulta, sin tener que aferrarse a una teoría o procedimiento analítico en particular. (Paradise, 1994, p. 78)

Calvo (1992), en una publicación que reúne trabajos etnográficos de Rockwell (1992), Ezpeleta (1992), Sandoval (1992), Mercado (1992), Quiroz (1992) y Bertely (1992a), denomina a estas investigaciones como etnografía analítica, lo que marca una diferencia con los otros autores (Inclán, Rockwell, Rueda y Paradise). Calvo considera que este tipo de etnografía se deslinda de dos posturas: a) de las "etnografías positivistas" que se encargan de describir detalladamente las interacciones, especialmente las restringidas al aula, sin tomar en cuenta el exterior; b) de los enfoques totalizadores, de amplio alcance social o metarrelatos.

Calvo opina que al igual que el etnógrafo tradicional, el analítico realiza abundante trabajo de campo, pero mantiene una separación porque al primero le interesa más la *descripción* y al segundo la *descripción densa*. Sin embargo, complementa, esta etnografía educativa integra en su interpretación otras dimensiones de la vida social, como son lo material, la historia y lo político. De igual forma, vincula lo teórico con lo empírico y lo local con el contexto regional e incluso nacional. En cuanto a la relación teoría-experiencia, la inves-

tigación parte de conceptos que, ulteriormente, se van modificando o construyendo, dependiendo de los hallazgos empíricos obtenidos. En cuanto al aspecto local vinculado con el contexto, la investigación inicia con el ámbito particular o inmediato de los actores, buscando su articulación con procesos sociales más amplios, pero éstos, a su vez, se integran con los procesos históricos. Esta forma de construcción del objeto apuntada por Calvo consiste en elevarse de la realidad a la teoría y de lo particular a lo general, proceso metodológico que se aparta de un planteamiento hipotético deductivo.

Siguiendo con Calvo, la antropología tradicional estudia grupos sociales ajenos al investigador. Contrariamente, el etnógrafo analítico investiga los ambientes escolares que le son familiares. Este cambio en el universo de estudio y en los actores tiene una ventaja y una desventaja. Su ventaja consiste en que al investigador, al adentrarse en un ambiente conocido, le será más fácil penetrar y profundizar en los procesos de la vida cotidiana del lugar, mismos que no le resultan tan ajenos, a diferencia del etnógrafo tradicional que estudia ambientes desconocidos en donde su incorporación como investigador dentro de la comunidad presenta serios obstáculos. Su desventaja radica en que el investigador que se incorpora en un ambiente que le es familiar, puede convertirse en un integrante más del grupo, en un actor conectado con éste y no en el observador que intenta comprender las acciones con sus respectivos códigos: el investigador puede transformarse en parte.

Con base en los documentos antes comentados, el panorama conceptual

de esta perspectiva es bastante complejo. No existe una sola caracterización de la investigación etnográfica, sino variantes de ésta. Todas comparten la realización de trabajo de campo y el empleo de instrumentos para obtener información de tipo cualitativo, pero sus diferencias dependen del texto que elaboran: descriptivas, descripción densa o descripción analítica. También se presenta el caso de investigaciones cualitativas, que no se asumen como etnográficas, lo que demuestra que el panorama es aún más amplio.

Una constante que se expone en todos los autores es la importancia de la interpretación. En otras palabras, apuntan que no basta con describir lo que se observa sino en interpretar el significado simbólico de las acciones construidas en un grupo, acciones que tienen una carga cultural porque forman parte de los significados venerados por sus actores. El significado carece de sentido explícito para quien vive inmerso en ese ambiente, porque se trata de lo familiar, de lo conocido, del "así se han hecho las cosas y así se seguirán haciendo". De igual forma, para el investigador que no logra eliminar sus prejuicios y todo su sentido común, es difícil, incluso imposible, aprehender el significado de las acciones de aquellos a quienes investiga. Las manifestaciones sociales no se expresan en sí mismas sino que son interpretadas, de manera similar a como se interpreta el mensaje escrito en una lengua que no se conoce.

La investigación etnográfica y los grupos académicos

Anteriormente se expusieron las principales características teóricas y meto-

dológicas de la investigación etnográfica, lo que demuestra su extensión y complejidad. Hay además otro problema que no es posible evadir. Se trata de algo no fáctico, sino subyacente, incluso oculto. Nos referimos a la función de las tradiciones académicas, más específicamente, de la identidad académica del investigador en la delimitación del perfil de la investigación etnográfica. Si se considera que la investigación educativa es un campo, entonces sus actores y grupos luchan por alcanzar el reconocimiento y la legitimidad dentro del mismo. Los jugadores (investigadores) que llegan a tener las mejores posiciones dentro del campo son quienes obtienen también la legitimidad académica. Estos actores son los más prestigiados debido a su trabajo constante, a lo profundo de sus investigaciones y a la escuela que van creando.

Los *autores* más reconocidos son las *autoridades* dentro del campo, los que pueden, en determinado momento, señalar los linderos de lo que es y no es legítimo dentro de su enfoque, en este caso, de lo que es y no es investigación etnográfica, etnográfica analítica, etnográfica crítica, sociología cualitativa, microsociología, etc. En las clasificaciones de la investigación, los grupos académicos, como instancias de pertenencia o de exclusión, participan activamente. Ante esto, las paradojas aparecen fácilmente: dos investigaciones podrán tener analogías en su construcción empírica y conceptual, pero los investigadores pueden deslindarse argumentando que se trata de perspectivas distintas. Gary L. Anderson (1991) reconoce que, en Estados Unidos, la etnografía educativa, ante la necesidad de justificar la validez científica de sus

estudios, se ha dividido en tres posiciones: la conservadora, que busca traducir los criterios de validez científica de las investigaciones positivistas/cuantitativas a la investigación cualitativa; la radical-idealista, que considera que los métodos cualitativos y sus formas de validez son distintos de los métodos naturalistas y positivistas, y la posición crítica radical, enfoque permeado de *neomarxismo* y *feminismo*, cuyo objetivo es estudiar lo social para incidir en él. No obstante que cada posición delimita su metodología específica, la paradoja se presenta porque en la forma de hacer etnografía no hay muchas diferencias:

voy a esbozar una panorámica de la evolución del concepto de la validez en la etnografía norteamericana, presentando tres posiciones básicas y aparentemente opuestas que han predominado en el contexto educativo, con la intención de demostrar que, a pesar de que parten de suposiciones y axiomas incompatibles, *en la práctica no muestran grandes diferencias*. (Anderson, 1991, p. 36 [las cursivas son nuestras])

La preocupación por marcar las diferencias, o la pertenencia a un determinado enfoque, es una paradoja que no tiene una respuesta precisa. De acuerdo con la cita, los autores apuntan las diferencias conceptuales entre uno y otro enfoque, pero en la práctica de la investigación éstas no se muestran claramente, incluso llegan a presentarse acercamientos y analogías teóricas y metodológicas. Esta paradoja también aparece en el ambiente académico de México, por ejemplo, si se toman como referencia los trabajos de Zorrilla (1992) y Cornejo (1992), ambos realizados con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humani-

dades de la UNAM. Por sus características (trabajo de campo, registro de acciones, elaboración de entrevistas, estudio en una comunidad delimitada territorialmente y con un actor específico, realización de interpretación de la problemática de estudio, análisis del contexto en que se mueven los actores) se acercan a lo que Inclán (1992), Rockwell (1992) y Rueda (1994) llaman investigación etnográfica, también a lo que Paradise (1994) clasifica como *descripción densa*. Sin embargo, independientemente de estas coincidencias, los autores no se asumen como representantes de alguna perspectiva etnográfica, sino como sociólogos:

El *enfoque interaccionista* contribuye a la descripción de las acciones sociales en el aula para determinar la manera como los estudiantes ubican su papel frente a situaciones diversas, y la posterior interpretación de relaciones sociales a distintos niveles de autoridad (profesor-alumno) o la integración de pequeños subgrupos estudiantiles (principalmente mujeres), así como el papel de líderes o estudiantes que manipulan recursos, acuerdos y logros [...]. (Cornejo, 1992, p. 250; [las cursivas son nuestras])

El trabajo aborda el tema de la importancia de la interacción en el salón de clases para la acreditación, tomando como referente básico el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ámbito universitario con el que estoy más familiarizado desde un punto de vista sociológico [...]

En este sentido, procuraré "recrear" *sociológicamente* un ámbito muy discreto, la interacción en el salón de clases, para un fenómeno muy discreto: la acreditación. (Zorrilla, 1992, pp. 343-342; [las cursivas son nuestras])

Otra cosa, digna de reflexión, es cuando los trabajos de investigación etnográfica forman parte de una misma publicación y, sin embargo, tienen tratamientos teóricos y metodológicos distintos. Para Agar (1991), es común encontrar reportes de campo diferentes. Las causas obedecen, según el autor, a la formación o preparación profesional (orientación teórica específica) del etnógrafo, así como la pertenencia a una determinada cultura, lo que acarrea que eventos sorprendentes para unos, sean familiares para otros. El investigador forma parte de una tradición y no puede desprenderse de ella. El trabajo etnográfico, independientemente de que se realice en medios conocidos por el investigador, es un encuentro entre dos tradiciones, con el intermedio de un tercero. Otras situaciones que influyen en las diferencias son la finalidad del reporte y el público hacia el cual se destina.

Para ilustrar esto, tomemos cuatro trabajos publicados en el libro *La investigación etnográfica en educación* (Rueda et al., 1992): Ann Nihlen, "Los maestros como investigadores cualitativos"; David Bloome, "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica"; Juan Fidel Zorrilla, "Análisis sociológico de la interacción en el aula en el nivel medio superior", y María Bertely, "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua". La constante de todos ellos es captar el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones, mediante el empleo de trabajo de campo, con las estrategias y técnicas adecuadas para acercarse a la realidad empírica. Por el contrario, los títulos de los trabajos indican de inmediato la variedad de pro-

blemas que abordan: interacción, intertextualidad, adaptaciones y el papel del docente. Los niveles escolares también son variados: primaria y bachillerato. No es casual encontrar que la exposición de los resultados y las conclusiones a las que cada uno llega son diversas, en primer lugar por el diferente contexto sociohistórico que se describe en cada texto. En segundo lugar, el ángulo de análisis difiere entre Nihlen y Bloome, y entre Zorrilla y Bertely. En tercer lugar, los objetivos sociales y científicos que cada uno busca son específicos para cada investigación.

Entre Ann Nihlen y David Bloome hay distanciamiento, como los hay entre Bloome y Bertely, o bien entre Bertely y Zorrilla. En la forma de exposición de los resultados, por ejemplo, uno hace más énfasis en la palabra de los estudiados (Nihlen), mientras que otro habla en tercera persona (Zorrilla); uno destaca el papel activo de la persona que conforma su mundo particular desde su situación histórica determinada (Bertely), al tiempo que otro cuestiona las prácticas escolares, particularmente la evaluación (Zorrilla), y el otro investigador destaca la observación e interpretación detallada del microanálisis (Bloome). Todos los trabajos tienen una lógica clara en la exposición de sus resultados, pero las diferencias entre ellos son notables.

Estos trabajos de investigación son un ejemplo de la complejidad que adquiere la perspectiva de investigación etnográfica en educación, misma que demuestra también la diversidad de tratamientos metodológicos y expositivos sobre los problemas educativos. Sin embargo, hay que considerar que esto no representa una anomalía en la

investigación etnográfica, o cualitativa, sino algo normal en todo tipo de investigación social, sin importar que sea etnográfica, cualitativa, estadística, histórica, o de cualquier otra variante. Si bien el investigador mantiene una distancia relativa con el acontecimiento estudiado, porque no se involucra afectiva o políticamente, la mirada en un determinado indicio, la capacidad para escudriñar en los detalles minúsculos, la profundidad con que se realiza, el tipo de descripción o interpretación a que se llega, dependen de la experiencia del investigador. Es por esto que un mismo acontecimiento puede tener diferentes tratamientos teóricos, metodológicos, expositivos y llegar, por lo tanto, a descripciones o interpretaciones distintas.

Cabe decir que ambos casos (lo similar que se excluye y lo diverso que se incluye) responden finalmente a los vínculos que se mantienen entre los integrantes de un grupo académico. Este subcampo de la investigación educativa requiere de estrategias adecuadas para abrirse camino. El papel de los grupos académicos es indispensable en este proceso.

La interpretación

Los estudios específicos demuestran variedad de tratamientos: etnografía, etnografía analítica, historias de vida, etnografía crítica, sociología cualitativa, lo que hace difícil poder enmarcar a todos ellos como una *opción metodológica*. Sin embargo, tienen en común que se tratan de movimientos intelectuales, cuya base es el estudio de la socialidad (Maffesoli, 1993) de los actores, que requieren de trabajo de campo para dar

cuenta de la particularidad; que les interesa la comprensión de las acciones imposibles de encontrar en las estadísticas porque, contrariamente, tienen como objetivo la interpretación del sentido.

La socialidad se expresa en lo microsocial, como el espacio fundamental de la interacción con asociados, y se refiere a las formas de convivencia, de interacción en el mundo de comunicación diaria de los actores. Una biografía nunca es individual sino resultado social, o más específicamente societal (Maffesoli, 1993), porque el actor la construye junto con sus asociados y contemporáneos (Schutz, 1972) dentro de distintos grupos, equipos o comunidades (Heller, 1977), propios de una sociedad históricamente determinada. En este espacio se presentan actores *particulares*, personas de *carne y hueso* que construyen su mundo particular en la escuela. El estudio de la socialidad consiste en investigar las pequeñas cosas, aquello que supuestamente se conoce; es la investigación detallada de lo considerado muchas veces como *intrascendente*, porque es lo *familiar*.

Estas investigaciones toman como referencia la socialidad y al actor constructor de ésta. No obstante, se pueden presentar diferencias en la manera de vincular o no a la socialidad con otras esferas, como son el contexto, lo histórico y lo político.

La investigación etnográfica, como las investigaciones cualitativas, busca la interpretación del sentido, esto es, la interpretación de la interpretación. Aceptar esto implica reconocer que todos los actos que se presentan dentro de la vida cotidiana van más allá de la simple representación sensorial, porque implican una elaboración mental

compleja, una abstracción. Lo que es real para un grupo social no es aquello que el observador puede palpar y medir, sino lo que es real en la experiencia de las personas, situación que se refiere a las elaboraciones sociales. La interpretación de primera mano es la que realiza el actor en su vida cotidiana; es la construcción de un mundo cultural, de un mundo de significado y de "textura de sentido". El mundo cultural, dice Schutz (1974, p.41):

Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido he aquí lo que diferencia al ámbito de la cultura del ámbito de la naturaleza se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores.

Los acontecimientos simples no existen sino que todo acto implica una elaboración compleja, una construcción de sentido. Ningún instrumento puede entenderse al margen de la función para la cual fue creado. La cultura atraviesa los instrumentos, pero éstos son, en sí mismos, una expresión cultural. Lo mismo el guiño de un ojo, diría Geertz, que una señal con la mano son elaboraciones que tienen un significado para los participantes de un grupo. El actor conoce el significado, pero el investigador busca aprehenderlo desde su parti-

cular posición de observador de los acontecimientos que ahí se desenvuelven. La tarea intelectual del investigador consiste en hacer una interpretación de la interpretación, esto es, una interpretación de segunda mano (Schutz, 1972), o interpretación del sentido (Weber, 1971) o también conocida como descripción densa (Geertz, 1991).

La interpretación tiene como base supuestos teóricos diferentes de los manejados por las metodologías cuantitativas y de las teorías positivistas. Para la interpretación, un modelo de *normalidad* de una sociedad urbana industrial no es el que sirve para evaluar las múltiples expresiones culturales que se presentan en otros ambientes. Por ejemplo, las formas de socialidad que dominan en una escuela de estudiantes de clase media en la ciudad de México no son las mismas que imperan en una institución situada en una zona rural, porque las festividades, las reuniones de estudiantes, de profesores o de trabajadores administrativos, las interacciones entre estudiantes y profesores, y de éstos con el personal administrativo, son tan particulares como lo es cada institución. Podrán existir escuelas similares en su estructura administrativa, en sus edificios y en su plan de estudios, pero los actores de las prácticas y procesos educativos son quienes le dan el toque singular a cada institución. La normalidad legítima se enfrenta con diversas formas de vida, con prácticas y procesos escolares variados que responden a la construcción de sentidos particulares. Reconocer la diversidad humana significa reconocer lo otro. El papel del intérprete, llámese antropólogo, sociólogo o etnógrafo, consiste en comprender las múltiples expresiones de la socialidad que

construyen los actores a lo largo de su vida cotidiana.

Se ha llegado a pensar que la etnografía educativa ha modificado la mirada del actor a quien estudia. A diferencia de la etnografía tradicional y la sociología de Chicago (Gouldner, 1973), que estudiaban a grupos ajenos al investigador, el etnógrafo educativo, se dice, modificó la mirada del otro por el nosotros. Sin embargo, adentrarse al conocimiento de lo cercano no significa que el investigador se autoinvestigue, sino que también estudia a otros, cercanos a él, pero distintos. No es lo mismo ser actor que investigador. El actor se encuentra conectado con los códigos grupales; despliega su papel en los diversos espacios de ese escenario social que es la escuela; está inserto en un mundo particular junto con sus cercanos, con sus asociados. Estos asociados han construido sus biografías conjuntamente, porque entre ellos conocen muchos de sus motivos presentes, porque sus acciones pasadas las vivieron juntos. Las biografías de los asociados se encuentran cruzadas. El investigador, por el contrario, tiene un papel distinto porque llega a la escuela, se familiariza con el lugar, con los actores, pero se mantiene alejado de los motivos del grupo; su biografía no forma parte de los otros. Es, finalmente, un forastero que se adentra a un espacio particular. Los otros están conectados entre sí, pero él se conecta con su investigación, porque se trata de un intérprete que busca captar el sentido de las múltiples actuaciones. El investigador puede estudiar a un grupo cercano a él, pero lo hace como una persona que logra mantener cierta distancia emocional con el objeto (no neutrali-

dad), de manera que está con ellos pero no forma parte de ellos:

Al no tener ningún Aquí dentro del mundo social, el especialista en ciencias sociales no organiza este mundo en capas que lo tienen como centro. Nunca puede entrar, como asociado, en una pauta de interacción con uno de los actores de la escena social, sin abandonar, al menos temporariamente, su actitud científica. El observador participante o trabajador de campo establece contacto con el grupo estudiado como un hombre entre sus semejantes; solo su sistema de significatividades, que le sirve como esquema para seleccionar e interpretar, está determinado por la actitud científica, que abandona temporariamente para reasumirla luego. (Schutz, 1974. p. 64)

En el trabajo de interpretación se reconoce que el hecho societal es una construcción de seres humanos. Cada ser humano se convierte en persona en la medida que incorpora los códigos, tradiciones, prácticas y saberes de su grupo de pertenencia. La realidad, lo mismo que la normalidad, son construcciones sociales. Dentro de cada institución específica se introducen abundantes representaciones elaboradas colectivamente. Las negociaciones son particulares, porque se refieren a la incorporación de códigos válidos sólo en ambientes específicos.

La formación en la interpretación

La perspectiva etnográfica, como otras variantes de la investigación cualitativa, tiene como objetivo la interpretación del sentido. La formación en la interpretación de las prácticas y procesos educativos, como cualquier otro pro-

blema de la vida escolar, no es una tarea que pueda enseñarse en dos o tres seminarios de investigación o de metodología. Esto no significa desechar este tipo de seminarios, sino simplemente indicar que para la interpretación se requiere algo más, una preparación más prolongada y un compromiso del investigador que se forma. En otras palabras, la tarea de la interpretación necesita la *formación* del investigador, de manera que la persona pueda aprehender e incorporar los hilos sensibles de este quehacer específico.

La *formación* es un proceso que no termina con un seminario, sino que es un trayecto que requiere compromiso con una actividad; es el cultivo de una labor que demanda dedicación, constancia, incluso vigilancia con las tareas que se realizan. La *formación* en la interpretación hace referencia a un proceso que tiene como móvil el cultivo, el compromiso, la entrega a una tarea; la formación en la interpretación implica vivir apasionadamente para una causa, porque se trata de una actividad intelectual que demanda permanencia.

La formación en la interpretación implica también la incorporación de saberes teóricos, esto es de lecturas sobre las teorías sociales, psicológicas y antropológicas, específicamente en su variante interpretativa, como de saberes metodológicos y, además, de la práctica del trabajo de campo y todo lo que implica: observar, escuchar, preguntar, registrar, relacionar acontecimientos, unir indicios. La interpretación se convierte en un oficio, porque se realiza junto con quien lo ha emprendido durante años, pero implica además una responsabilidad del investigador con su cultivo. Se realizan investigaciones interpretativas

más precisas cuando se cuenta con mayores referentes teóricos —que no conceptos—. De igual manera, sólo se puede comprender a otra cultura cuando el intérprete logra mantener una separación con el mundo particular inmediato, para adentrarse al conocimiento de otros mundos.

La formación en la interpretación requiere el compromiso del maestro con su discípulo y el de éste con su cultivo intelectual, de manera similar a como un aprendiz incorpora un oficio. El artesano, siguiendo con la analogía, no se forma en uno, dos o tres cursos, sino a lo largo de la práctica cotidiana, después de un largo proceso de contacto con su maestro y otros compañeros. Una característica del artesano es que no desliga su vida personal de su actividad profesional, sino que asume ésta última como una forma de vida (Mills, 1974; Piña, 1993; Sánchez Puentes, 1995). La interpretación, como todo proceso de formación, es el compromiso con un proyecto. El investigador que interpreta, lo mismo que el artesano que construye, incorpora un *ethos* que le orienta en sus prácticas laborales y no laborales. El investigador que pretende hacer una descripción densa —interpretación— lo puede hacer después de una ejercitación constante y con el paso del tiempo. Por lo intrincado de la formación en la interpretación, es más común hacer descripciones ligeras.

Palabras finales

Las investigaciones etnográficas, lo mismo que las investigaciones cualitativas, han tenido un impulso considerable. No se trata de una moda en la investigación sino de un movimiento intelectual que

toma como centro de la interpretación a los actores y a la forma como éstos construyen su mundo particular. Esta tarea, novedosa en nuestro país, particularmente en lo referente al trabajo de campo y a la interpretación de las acciones y sentidos específicos, ha tenido que buscar las herramientas adecuadas para ello. El uso de los trabajos antropológicos, particularmente de la etnografía, ha sido un auxiliar básico, junto con la lectura de autores que asumen la perspectiva del actor. Lo anterior, aunado a la inserción de los investigadores en los ambientes escolares específicos, ha sido el camino seguido para la construcción de esta tarea académica.

En el ámbito de la investigación educativa, la etnografía tiene varias perspectivas. Algunas son descripciones, otras descripciones densas o interpretativas y otras más analíticas. La investigación cualitativa o interpretativa es un término que abarca más, porque integra a la etnografía en sus múltiples variantes, junto con otras perspectivas, tales como historias de vida, la investigación acción y la microsociología. Por lo mismo, no toda investigación que realice trabajo de campo es etnográfica, ni toda investigación cualitativa es etnográfica.

En los textos revisados no hay una idea compartida que precise la diferencia entre una investigación etnográfica y otra de microsociología. Lo único que

puede apuntarse es que la primera interpreta tomando como base el referente empírico, mientras que la segunda pone el acento en el concepto (microconcepto) y lo confronta con la experiencia.

La mayor parte de las investigaciones desde, la perspectiva interpretativa, tienen en común su énfasis en la perspectiva del actor, en la construcción del sentido, en las negociaciones específicas que emprenden en su vida cotidiana. Esto lleva un supuesto implícito: el reconocimiento del otro, el reconocimiento de las múltiples elaboraciones sociales, de la diversidad humana y de las variadas expresiones culturales que se pueden realizar en cada espacio societal.

Algunas investigaciones que se consideran etnográficas no llegan a la interpretación del sentido (descripción densa), sino que se quedan en descripciones. Para realizar una descripción densa se requiere que el investigador tenga un entrenamiento largo, además de que incorpore un bagaje teórico que le permita leer los distintos acontecimientos y textos que se generan en la realidad empírica; en otras palabras, que el investigador se forme en tal oficio. Como se ha mencionado, el oficio de intérprete no se enseña ni se aprende en cursos de metodología, sino que requiere de la asimilación de saberes teóricos y prácticos durante un tiempo prolongado, puesto que implica una forma de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAR, Michael (1991), "Hacia un lenguaje etnográfico" en C. Geertz, et al., *El surgimiento de la antropología posmoderna*, México, Gedisa, pp. 117-137.
- ANDERSON, Gary L., (1991), "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas", en Mario Rueda, Gabriela Delgado et al. (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE/UNAM, pp. 35-51.

- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1989), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTELY, María (1992a), "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 101-120.
- (1992b), "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 211-233.

- BERTELY, María y Martha Corenstein (1994), "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM, pp. 173-208.
- BLOOME, David (1992), "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 123-180.
- CALVO, Beatriz (1992), "Etnografía de la educación", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 9-26.
- CORENSTEIN, Martha (1992), "Panorama de la investigación etnográfica en educación en México", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 359-375.
- CORNEJO, Alejandro (1992), "Estrategias de supervivencia de los estudiantes en el salón de clases", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE/UNAM, pp. 249-261.
- ESCOBAR Guerrero, Miguel (1994), "La etnografía crítica en la Universidad", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 95-115.
- EZPELETA, Justa (1992), "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 27-42.
- GEERTZ, Clifford (1991), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1994), "Paradigmas teórico-metodológicos en sociología de la cultura", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, División de Estudios de Posgrado/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, año XXXIX, nueva época, núm. 155.
- GINZBURG, Carlo (1983), "Señales, raíces de un paradigma indiciario", en Aldo Gargari, Carlo Ginzburg et al., *La crisis de la razón*, México, Siglo XXI, pp. 55-99.
- GOULDNER, Alvin (1973), *La sociología actual: Renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial.
- HELLER, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia-Ciencia-Sociedad), núm. 144.
- INCLÁN, Catalina (1992), "Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988", en *Cuadernos del CESU*, núm. 28, México, CESU/UNAM.
- MAFFESOLI, Michel (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1975), *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Península.
- MILLS, C. Wright (1974), *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NIHLEN, Ann (1992), "Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 89-103.
- MERCADO, Ruth (1992), "La escuela en la memoria histórica local", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 73-87.
- PARADISE, Ruth (1994), "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE/UNAM, pp. 73-81.
- PIÑA Osorio, Juan Manuel (1993), "De artesanos y técnicos intelectuales", en *Perspectivas docentes*, núm. 10, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 33-40.
- QUIROZ, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 89-100.
- ROCKWELL, Elsie (1991), "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina", en *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2.
- (1992), "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 43-55.
- (1994), "La etnografía como conocimiento local", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE/UNAM, pp. 55-72.
- RUEDA, Mario (1994), "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel universitario", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE/UNAM, pp. 237-247.
- (1997), "La investigación educativa en México. Comentarios sobre el desarrollo reciente de la etnografía en educación", en *Dice, Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, año 1, núm. 1, UAEM, pp. 35-48.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México, CESU/UNAM/ANUIES.
- SANDOVAL, Etelvina (1992), "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 57-71.
- SCHUTZ, Alfred (1972), *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.
- (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- WEBER, Max (1971), *Economía y sociedad*, t. 1, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
- ZORRILLA, Juan (1992), "Análisis sociológico de la interacción en el aula en el nivel medio superior", en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM, pp. 343-358.

NOTAS

- ¹ Este trabajo pudo realizarse gracias a la ayuda prestada por el doctor Mario Rueda y las licenciadas Olivia Mireles y Elizabeth Jasso.