



Cinta de Moebio

E-ISSN: 0717-554X

fosorio@uchile.cl

Universidad de Chile

Chile

Parra Sabaj, María Eugenia

La Etnografía de la Educación

Cinta de Moebio, núm. 3, 1998

Universidad de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100308>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La Etnografía de la Educación

María Eugenia Parra Sabaj. Magíster en Educación. Profesora Universidad Central

Introducción

En el campo de la Educación Formal, esto es en los jardines infantiles, las escuelas, colegios y las universidades se plantean recurrentemente temas que son necesarios abordar en la perspectiva de lograr una comprensión de lo que ocurre en ellas. De un lado, está todo el llamado currículum explícito, es decir todo aquello que está pautado, escrito y que se espera se cumpla por parte de los diversos actores del proceso educativo. Por el otro, el llamado currículo oculto, que es aquello que los diferentes actores practican pero que no está explícito y que constituyen el conjunto de reglas no escritas del comportamiento y que no se espera que ocurra desde el punto de vista formal; pero, que sin embargo, prepara a los educandos para el mundo exterior. Ambos aspectos forman parte de la vida de la educación formal; sin embargo, no se les valora igualmente y no tienen la misma connotación para los actores. Se espera que lo que ocurra en la Escuela sea entendido como formando parte del currículum explícito y aquello que se aparte de él se le entiende con una connotación negativa, como aquello no deseable.

El niño y niña pequeños, así como niñas y niños en edad escolar, los jóvenes de Enseñanza Media y de Educación Superior no son tablas rasas, por el contrario, llegan a la institución educativa con un sinnúmero de conocimientos previos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, cosmovisiones, normas, hábitos, alegrías y temores. Del mismo modo, profesor y profesora forman parte de una cultura y subcultura y tienen sus propios patrones socioculturales de referencia, así como sus sistemas de valores, creencias, preferencias, normas, etc. Sin embargo, ubicados en el entorno educativo pareciera que todos ellos se iniciaran como novatos y se debe enseñar todo a los alumnos, obviando toda la rica, diversa y variada experiencia previa acumulada y, por cierto, la del proceso que se vive en la escuela.

No es de extrañar los comentarios que se escuchan a profesores y profesoras frente al éxito académico de los alumnos y alumnas, estos se deberían a la influencia positiva de la enseñanza y frente al fracaso, a las condiciones hogareñas y comunitarias de los alumnos y alumnas. Se olvidan que desde que nacen los niños y niñas se socializan en la familia, en el barrio, con el grupo de pares en la escuela y su comunidad, con los medios de comunicación y las restantes influencias de los demás agentes y agencias socializadoras. Las representaciones que niños y niñas se hacen de su realidad están mediatisadas por todas estas influencias las que, además, se complementan con la multiculturalidad una de las características de los tiempos que vivimos.

Los mensajes que todas estas agencias y agentes socializadores envían a los niños y niñas y las propias elaboraciones y síntesis que ellos hacen de los mismos, posibilitan que ellos creen sus propios modelos de cómo conciben su mundo cotidiano. Discriminan entre lo que es y no es importante, lo que es o no valioso, lo que es o no respetable, etc.

Poder pesquisar y rescatar estos modelos para comprenderlos y ayudar a una acción social sistemática y aportadora constituyen necesidades más que necesarias en la educación. Ello, ciertamente, es labor de la investigación, pero de una que tome en cuenta a los actores y actrices y

sus sentires y haceres y significados que les atribuyen y del o de la investigadora que logra dar coherencia a esos sentidos y significados en un marco referencias consistente, válido y confiable.

Lo que ocurre es que las interacciones sociales entre los actores se resisten, normalmente, a ser encasillados dentro de un sólo marco de referencia, la vida supera aquello que está explícitamente formulado. El es y el deber ser constituyen una realidad que pocos cuestionan, lo que se espera según la norma es que la brecha entre ambos sea estrecha. No obstante, lo que la investigación dice a los educadores es que tal brecha es demasiado amplia amenazando con desperdiciar y hacer hasta superfluo el currículum explícito.

Tradicionalmente se han señalado como las dos funciones manifiestas más importantes de la educación, "la de preparar a las personas para ganarse la vida y la de ayudarlas a que puedan realizarse personalmente y aporten su contribución a la sociedad" (Horton y Hunt 1988:315). Tales funciones hacen referencia a una sociedad y a un "estar" de la persona en ella, entonces suponen un tipo de sociedad y un tipo de persona deseable socialmente. Y, esto es, precisamente, lo que está en crisis en la actualidad.

Las transformaciones que están ocurriendo a nivel mundial como consecuencia de la revolución de la información, que esta a la base de tales transformaciones y que se caracteriza por la vertiginosidad y recurrencia de los cambios que vive el mundo en los tiempos que vivimos hace sostener a diversos pensadores en una revolución paradigmática. Desde la educación la respuesta que se escucha es que ella debe cambiar para responder a las exigencias de un mundo globalizado e interdependiente. Pero, en mi opinión, esta es una respuesta similar a la que se ha dado habitualmente a las diversas épocas de cambio: es la educación la que debe preparar personas para la economía y no se considera la opción de ubicar en el centro a la persona y desde sus definiciones del tipo de persona y sociedad deseables planificar una economía a su servicio.

Todos estos cambios cuestionan la estructura misma del sistema educativo, se indica que la escuela, especialmente la de los sectores más pobres no están cumpliendo una de sus tareas más obvia, esto es, la de enseñar las habilidades básicas como leer, escribir y hacer operaciones numéricas. Muchos estudios realizados en el país y el diagnóstico de la Comisión en materias de educación asesora del Presidente de la República de Chile (1994) señalan deficiencias de los alumnos, de los maestros y maestras y de las escuelas y han propuesto reformas orientadas hacia el mejoramiento de la calidad y equidad de la enseñanza, las que incluyen cambios profundos en la formación inicial de profesores y profesoras, capacitación y actualización de los docentes en ejercicio, mejoramiento en las remuneraciones y una revalorización y reposicionamiento de la profesión docente en el concierto societal.

Por su parte, el tema de la diversidad humana parece comprenderse, más no interiorizarse ni asimilarse en la vida cotidiana ni en el quehacer profesional de los educadores y educadoras. Una gran cantidad de proyectos de desarrollo han fracasado, pues en su fundamento no han considerado las diferencias socioculturales de los grupos humanos a los cuales van dirigidos. Del mismo modo, en Educación los/as alumnos/as y profesionales conceptualmente "saben" que los seres humanos somos diversos, pero en el aula la uniformidad parece reinar. Las culturas difieren enormemente en sus creencias, prácticas, costumbres alternativas, lo que indica que cada una de ellas es una variante en un mundo pleno de diversidad cultural.

Así, lo que está ocurriendo en la escuela y en las aulas es un mundo de relaciones y de conflictos que no han sido suficientemente develados por la investigación. En parte, esto se debe a que la indagación de la realidad educativa se ha caracterizado por dimensionar el hecho educativo con un

método similar al de las ciencias naturales. Y, en parte, a que si bien hay estudios cualitativos de la educación, que se orientan a comprender cómo es que ocurre la práctica pedagógica, estos no han concitado un "respeto" suficiente, especialmente porque son a pequeña escala y los/las investigadores que los conducen no dan cuenta convincentemente de la validez y confiabilidad necesarios que los legitime socialmente. No obstante, estos estudios han aportado una descripción en profundidad de las categorías subyacentes y que ayudan a explicar no solo cómo es la realidad educativa "por dentro" sino, también, por qué es de ese modo.

La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, las subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una "materia prima" que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversos actores implicados en el proceso.

Algunas Orientaciones Epistemológicas de las Ciencias del Hombre

"El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo" (Pérez 1994:15).

Así, el análisis de la realidad implica un proceso metodológico que es necesario conocer. Sin embargo, antes de ello se precisan identificar algunas cuestiones epistemológicas que permiten entender la calidad y capacidad de tal metodología para dar cuenta de la realidad social, objeto de estudio.

En la actualidad, se mantienen posturas más plurales en relación a los métodos de investigación, especialmente en el campo de las ciencias sociales. En efecto, hoy en día se evidencia una mayor apertura a las diversas orientaciones epistemológicas en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, los cimientos epistemológicos de las ciencias sociales los podemos encontrar en la historia de las ideas.

El dualismo explicación-comprensión hunde sus raíces en la historia de las ideas y se relaciona con el problema de si la construcción teórica es intrínsecamente un mismo género de empresa tanto en las ciencias naturales como en las ciencias humanas y sociales.

En la historia de las ideas es posible distinguir dos tradiciones importantes en la ciencia y en la filosofía del método científico. Una de ellas es la aristotélica y la otra, la galileana. Estas tradiciones se vinculan a los esfuerzos del hombre por comprender las cosas teleológicamente y por explicarlas causalmente.

La filosofía antipositivista de la ciencia, que alcanza un lugar prominente a finales del siglo XIX, representa una tendencia mucho más diversificada y heterogénea que el positivismo.

Entre las figuras representativas de este tipo de pensamiento se incluyen eminentes filósofos, historiadores y científicos sociales alemanes. Entre ellos los más conocidos son Droysen, Dilthey, Simmel y Max Weber. Wierdelband y Rickert, de la escuela neokantiana de Baden, son afines a

ellos. Del italiano Croce y del eminent filósofo de la historia y del arte, el británico Collingwood, puede decirse que pertenecen al ala idealista de esta tendencia antipositivista en metodología.

Todos estos pensadores rechazan el monismo metodológico del positivismo y rehusan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad.

Muchos de ellos acentúan el contraste entre las ciencias que, al modo de la física, la química o la fisiología, aspiran a generalizaciones sobre fenómenos reproducibles y las ciencias que, como la historia, buscan comprender las peculiaridades individuales y únicas de sus objetos.

Windelban dispuso los términos "nomotético" para calificar las ciencias que persiguen leyes e "idiográfico" para calificar el estudio descriptivo de lo individual (Windelban 1894. En: von Wright 1979).

Los antipositivistas también han impugnado el enfoque positivista de la explicación. El filósofo e historiador alemán Droysen (1858) parece haber sido el primero en introducir una dicotomía metodológica que ha ejercido gran influencia. Acuñó en tal sentido los nombres de explicación y comprensión. El objetivo de las ciencias naturales consiste, según él, en explicar; el propósito de la historia es más bien comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito. Estas ideas metodológicas fueron luego elaboradas hasta alcanzar plenitud sistemática por Dilthey.

Dilthey (1833-1911) rechaza la tendencia de fundar un conocimiento sobre lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales.

"Para Dilthey, la experiencia concreta y no la especulación representa el único punto de partida admisible para desarrollar lo que llama las ciencias del espíritu o del hombre (*Geisteswissenschaften*). El pensamiento no puede ir más allá de la vida, sostendrá ... Dilthey es considerado el fundador de la corriente psicológica llamada descriptiva o de la comprensión. Ella se opone a la idea de una psicología 'explicativa'".

El uso común no hace una distinción aguda entre las palabras 'explicar' y 'comprender'. Cabe decir que prácticamente cualquier explicación, sea causal o teleológica o de otro tipo, nos proporciona una comprensión de las cosas. Pero 'comprensión' cuenta además con una resonancia psicológica de la que carece 'explicación'. Desde este carácter psicológico se considera la comprensión, como método característico de las humanidades, es una forma de empatía (*Einfüblang*) o recreación en lamento del estudiioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos, de sus objetos de estudio (Simmel 1892 y 1918).

"Sin embargo, no es únicamente por este sesgo psicológico por lo que cabe diferenciar a la comprensión de la explicación. La comprensión se encuentra además vinculada con la *intencionalidad* de una manera en que la explicación no lo está. Se comprenden los objetivos y propósitos de un agente, el significado de un signo o de un símbolo, el sentido de una institución social o de un rito religioso. Esta dimensión intencional o, como también seguramente podría decirse, esta dimensión semántica de la comprensión ha llegado a jugar un papel relevante en la discusión metodológica más reciente".

Siguiendo a Echeverría, Dilthey se propone en 1883 realizar una "crítica de la razón histórica". Esta obra completaría la contribución de Kant al establecer los fundamentos epistemológicos para los estudios del hombre.

El gran objetivo de Dilthey consiste, precisamente, en desarrollar una metodología apropiada para el entendimiento de las obras humanas, que eluda el reduccionismo y mecanicismo de las ciencias naturales. La vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia de la vida. Las ciencias humanas no pueden pretender la comprensión de la vida a través de categorías externas a ella, sino a través de categorías intrínsecas, derivadas de ella misma. "Por las venas del 'sujeto cognoscitivo' construido por Locke, Hume y Kant, no corre sangre verdadera" señala Dilthey.

Dilthey emprende dicha tarea entendiendo que se trata de un problema que no es metafísico, sino epistemológico; que requiere la profundización de nuestra conciencia histórica, y que requiere, por sobre todo, concentrarse en las expresiones (obras) que resultan de la propia vida. Para Dilthey, la metafísica es a la vez imposible e inevitable. Los hombres no pueden permanecer en un relativismo absoluto, ni negar la condicionalidad histórica de cada uno de sus productos culturales. Ello se expresa en la antinomia entre la pretensión de validez absoluta del pensar humano, por un lado, y la condición histórica del pensar efectivo, por el otro.

Por su interés en la historia y las ciencias del espíritu, la filosofía de Dilthey presenta una cierta afinidad con la tradición hegeliana. Hegel procuraba entender la vida desde la propia vida, pero recurría para ello a la metafísica. Dilthey adopta un enfoque más cercano a la fenomenología, ceñida a las experiencias concretas de los hombres. Dilthey comparte la afirmación de Hegel de que la vida es 'histórica', pero concibe la historia no como una manifestación de un espíritu absoluto, sino, por el contrario, como expresión de la propia vida. La vida para Dilthey es relativa y se manifiesta de múltiples maneras; en la experiencia humana la vida no es nunca un absoluto.

Es central en la concepción planteada por Dilthey la distinción entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu. Mientras las primeras descansan en el concepto de fuerza propuesto por la física y en las matemáticas, las ciencias humanas se apoyan en el concepto de 'sentido' y en la historia. Los estudios sobre lo humano disponen de algo que está ausente en las ciencias naturales: la posibilidad de entender la experiencia interior de un otro a través de un misterioso proceso de transferencia mental. Dilthey, siguiendo a Schleiermacher, concibe esta transposición como una reconstrucción de la experiencia interior del otro. Lo que interesa a Dilthey, sin embargo, no es el entendimiento de la otra persona, sino del mundo que a través de ello se revela.

El concepto clave en las ciencias del espíritu es el del entendimiento o la comprensión (*Verstehen*). Las ciencias naturales generan conocimiento a través de la explicación de la naturaleza; los estudios del hombre (las ciencias del espíritu) lo hacen a través de la comprensión de las expresiones de la vida. La comprensión permite acceder al conocimiento de la entidad individual; las ciencias naturales sólo se preocupan de lo individual como un medio para llegar a lo general, al tipo. Es más, las ciencias del espíritu, según Dilthey, son epistemológicamente anteriores a las de la naturaleza, a las que, por lo demás, abarcan pues toda ciencia natural es también un producto histórico.

La fórmula hermenéutica de Dilthey pone el énfasis en tres conceptos claves: la experiencia, la expresión y la comprensión o entendimiento.

El concepto de experiencia propuesto por Dilthey anticipa uno de los aspectos centrales de la filosofía posterior de Heidegger. No en vano este último reconoce el acierto de Dilthey. En efecto, la experiencia para Dilthey no es el contenido de un acto reflexivo de la conciencia. Es más bien el

propio acto de la conciencia. No es algo que se halla fuera de conciencia y que ésta aprehende. La experiencia a la que alude Dilthey es algo mucho más fundamental, algo que existe antes de que el pensamiento reflexivo acometa la separación entre sujeto y objeto. Representa una experiencia vivida en su inmediatez, un ámbito previo al pensamiento reflexivo. Al distinguir de esta forma pensamiento y vida (experiencia), Dilthey coloca los cimientos a partir de los cuales se desarrollará la fenomenología en el siglo XX.

De lo anterior se deduce que representa un error considerar a la experiencia invocada por Dilthey como una realidad subjetiva. La experiencia aludida apunta a aquella realidad que se me presenta antes de convertirse en experiencia objetiva y, por lo tanto, antes de que lo subjetivo también se constituya. La experiencia representa un ámbito anterior, previo, a la separación sujeto-objeto, un ámbito en el cual el mundo y nuestra experiencia de él se hallan todavía unidos. En él tampoco se separan nuestras sensaciones y sentimientos del contexto total de las relaciones mantenidas juntas en la unidad de la experiencia.

Otro aspecto importante en el énfasis que pone Dilthey en la ‘temporalidad’ del ‘contexto de relaciones’ dado en la experiencia. Esta no es estática. Por el contrario, la experiencia, en su unidad de sentido, integra tanto el recuerdo que proviene del pasado, como la anticipación del futuro. El sentido sólo puede ser concebido en términos de lo que se espera del futuro. Este contexto temporal es el horizonte inescapable dentro del cual es interpretada toda percepción del presente.

Dilthey insiste en señalar que la temporalidad de la experiencia no es algo impuesto reflexivamente por la conciencia (como lo afirmara Kant al sostener que la conciencia es el agente activo que organiza e impone unidad en la percepción), sino que ya se encuentra en la experiencia que se nos es dada.

Al destacar la importancia de la temporalidad, Dilthey introduce una dimensión que será central para la tradición hermenéutica posterior. Permite reconocer que la experiencia es intrínsecamente temporal (histórica) y que, por lo tanto, la comprensión de la experiencia debe realizarse en categorías de pensamiento temporales (históricas). Ello significa que sólo entendemos el presente en el horizonte del pasado y futuro. No se trata del resultado de un esfuerzo consciente, sino que pertenece a la propia estructura de la experiencia.

El segundo término clave de la fórmula hermenéutica de Dilthey es el de la expresión. Por ella se entiende cualquier cosa que refleja la huella de la vida interior del hombre. Se trata de las ‘objetivaciones’ de la vida humana. Para Dilthey la hermenéutica debe concentrarse en estas expresiones objetivadas de la experiencia por cuanto le permiten al entendimiento dirigirse a elementos fijos, objetivos, y eludir así el intento de capturar la experiencia a través del esquivo procedimiento de la introspección. No olvidemos, por lo demás que Dilthey busca alcanzar un conocimiento objetivamente válido. La introspección es descartada por cuanto genera una intuición que no puede comunicarse, o bien, una conceptualización de ella que es, ella misma, una expresión objetivada de la vida interior.

Las ciencias del espíritu, por lo tanto, deben dirigirse hacia las ‘expresiones de la vida’. Al hacerlo, al concentrarse en las objetivaciones de la vida (obras), ellas no pueden sino ser hermenéuticas. Se orientarán centralmente a descifrar el sentido de la vida de que ellas son portadores.

"Todo aquello en lo que se ha objetivado el espíritu humano pertenece al campo de las Geisteswissenschaften. Su circunferencia es tan ancha como el entendimiento, y el entendimiento tiene su verdadero objeto en la propia objetivación de la vida"

Dilthey clasifica las distintas manifestaciones de la experiencia humana interior en: las manifestaciones de la vida (que incluye ideas y acciones) y las expresiones de la experiencia vivida. Estas últimas son para Dilthey las más importantes dado que la experiencia humana interior alcanza en ellas su más plena expresión. Dentro de ellas, el papel preponderante lo tienen las obras de arte, en la medida en que en ellas no sólo se manifiesta su autor, sino la vida misma, como sucede, por ejemplo, con las obras literarias. De allí que, para Dilthey, la hermenéutica no comprende sólo la teoría de la interpretación de los textos, sino de cómo la vida se manifiesta y expresa en obras.

El tercer término de la fórmula hermenéutica propuesta por Dilthey es el de la comprensión o el entendimiento (Verstehen). A la naturaleza, la explicamos; al hombre, señala Dilthey, lo comprendemos. Llevamos a cabo la explicación a través de procesos puramente intelectuales; pero para comprender es necesaria la actividad combinada de todos los poderes mentales de la aprehensión. La inteligencia, señala Dilthey, existe como realidad en los actos vitales de los hombres, todos los cuales poseen también los aspectos de la voluntad y de los sentimientos, por lo cual (la inteligencia) existe como realidad sólo dentro de la totalidad de la naturaleza humana. La comprensión no es, por lo tanto, sólo un acto del pensamiento; es la transposición y vuelta a experimentar el mundo tal como otra persona lo enfrenta en una experiencia de vida. Por lo tanto, la comprensión supone una transposición prerreflexiva de uno en un otro. Ello implica el redescubrimiento de uno en el otro.

El sentido propio de la comprensión (o entendimiento) siempre se halla en un contexto de horizonte que se extiende hacia el pasado y el futuro. La historicidad y la temporalidad sin dimensiones inherentes e inevitables de toda comprensión.

Dilthey insiste en la idea del círculo hermenéutico. El todo recibe su sentido de las partes y las partes sólo pueden comprenderse en relación al todo. Desde esta perspectiva, el sentido representa la capacidad de aprehensión de la interacción recíproca y esencial del todo con las partes. Pero, para Dilthey, el sentido es histórico. Se trata siempre de una relación del todo con las partes mirada desde una determinada posición, en un tiempo determinado y para una determinada combinación de partes. El sentido, por lo tanto, es contextual; es siempre parte de una determinada situación.

En la medida en que se afirma que el sentido es histórico, se sostiene que éste ha cambiado con el tiempo; que es un asunto de relación y está siempre referido a la perspectiva desde la cual se ven los acontecimientos. La interpretación siempre remite a la situación en la cual se halla el intérprete. El sentido podrá cambiar, pero será siempre una forma particular de cohesión, una fuerza de unión; será siempre un contexto.

El sentido es inherente a la textura de la vida, a nuestra participación en la experiencia vivida. En último término, es 'la categoría fundamental y abarcante bajo la cual la vida logra aprehenderse'. De allí que Dilthey afirme que:

"la vida es el evento o elemento básico que debe representar al punto de partida para la filosofía. Se la conoce desde dentro. Es aquello más allá de lo cual no podemos ir. La vida no puede hacérsela comparecer frente al tribunal de la razón"

El sentido no es subjetivo; no es una proyección del pensamiento sobre el objeto ; es una percepción de una relación real dentro de un nexo anterior a la separación sujeto - objeto en el pensamiento.

La circularidad del entendimiento (círculo hermenéutico) tiene otra importante consecuencia: no existe realmente un punto de partida verdadero para el entendimiento. Ello significa que no es

possible concebir un entendimiento carente de presupuestos. Todo acto de entendimiento tiene lugar al interior de un determinado contexto u horizonte. Ello es igualmente válido para las explicaciones científicas. Estas siempre requieren de un marco de referencia. Un intento interpretativo que ignore la historicidad de la experiencia vivida y que aplique categorías atemporales a objetos históricos, sólo irónicamente puede pretender ser objetiva, dado que ha distorsionado el fenómeno desde el inicio.

No existe un entendimiento carente de una posición. Entendemos sólo por referencia a nuestra experiencia. La tarea metodológica del intérprete, por lo tanto, no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador.

La hermenéutica de Dilthey se mantendrá apegada al objetivo de producir un conocimiento objetivamente válido como, asimismo, a la idea de Schleiermacher de que la hermenéutica tiende a la reconstrucción de la experiencia del autor. A pesar de ello, su contribución será de gran importancia para las concepciones hermenéuticas posteriores, como las de Heidegger, Gadamer y Ricoeur. Uno de los principales méritos de Dilthey -según Echeverría- reside en haber colocado a la hermenéutica en el horizonte de la historicidad. Su pensamiento ejercerá una influencia significativa en pensadores como Max Weber (1864-1920) Y Karl Jaspers (1883-1969). Weber, por ejemplo, en que las explicaciones en las ciencias sociales o culturales no sólo deben ser causales, sino también ser capaces de revelar el sentido que se halla comprometido en la acción de los hombres.

Por su parte, el razonamiento práctico reviste gran importancia para la explicación y comprensión de la acción. El silogismo práctico provee a las ciencias del hombre de algo durante mucho tiempo ausente de su metodología: un modelo explicativo legítimo por sí mismo, que constituye una alternativa definida al modelo de cobertura legal teórico-subsuntiva. En líneas generales, el silogismo práctico viene a representar para la explicación teleológica y para la explicación en historia y ciencias sociales, lo que el modelo de subsunción teórica representa para la explicación causal y para la explicación en ciencias naturales.

Los trabajos de Elizabeth Anscombe (1957), William Dray (1957) , Melden (1961), Kenny (1963), d'Arcy (1963), Brown (1968) y otros reflejan el creciente interés, en el seno de la filosofía analítica, por el concepto de acción y por las formas del discurso práctico. Pero no fue hasta la aparición del importante trabajo de Charles Taylor en 1964, cuando esta nueva orientación de la filosofía analítica llegó a conectar con la teoría de la explicación en psicología y en las otras ciencias de la conducta.

Por su parte, en la tradición antipositivista se puede identificar la tradición antipositivista de los estudios sociales fundada en la fenomenología social, este planteamiento procura sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción.

Hasta aproximadamente 1970 reinó una coincidencia general en cuanto a que el ‘funcionalismo’ suministraba el marco de referencia idóneo para el estudio de los fenómenos sociales. Los rasgos positivistas de este tipo de estudios sociales se evidencian en su visión de la realidad social como mecanismo autorregulado, así como en su preocupación por facilitar explicaciones exentas de juicio de valor. La orientación positivista se transparenta asimismo en la imagen funcionalista del comportamiento humano como determinado por leyes impersonales que funcionan lejos del control del individuo. (Carr y Kemmis 1988).

En el campo de las Ciencias Sociales, los sociólogos, especialmente Comte, Durkheim, Spencer, Mead y Schutz se preocuparon desde el principio por la ciencia, y muchos querían modelar la sociología a partir de las ciencias de la física y la química, que habían obtenido un gran éxito. Sin embargo, en seguida surgió un debate entre los que aceptaban de buen grado el modelo científico y los que como Weber pensaban que las características particulares de la vida social dificultaban y hacían no recomendable la adopción de un modelo absolutamente científico (Ritzer 1994).

Estos planteamientos se originan en la fenomenología social de Alfred Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman (1967). Esta ‘nueva sociología’ aducía que la sociedad no es un “sistema independiente” mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquélla sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. El carácter ‘objetivo’ de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. La sociedad sólo es ‘real’ y ‘objetiva’ en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida”

La sociología fenomenológica de Schutz se centra en la intersubjetividad "... El mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es común a todos. Existe ‘porque vivimos en él como hombres entre hombres’, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos”. La intersubjetividad existe en el ‘presente vivido’ en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros. Compartimos el mismo tiempo y espacio con otros. “Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia ... Y esta captación en simultaneidad del otro, así como en su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo”

Según Ritzer “mientras Husserl identificaba el ego trascendental como su preocupación central, Schutz dio un giro exterior a la fenomenología para analizar el mundo intersubjetivo, el mundo social. (Si bien es esta una importante diferencia, no debemos perder de vista el hecho de que ambos pensadores se centraron en la intersubjetividad, Husserl dentro del reino de la conciencia y Schutz en el mundo social”

Para Schutz los actores y las estructuras societales se influyen recíprocamente, pero, además, su reflexión sobre el mundo cultural permite conectar al hombre presente con su historia pasada, con sus predecesores “es evidente que tanto las personas del pasado como las del presente crean el mundo cultural, puesto que se ‘origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores’. Todos los objetos culturales -herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc.- apuntan en su mismo origen y significado a las actividades de sujetos humanos” (Schutz 1973:329 citado por Ritzer). Por otro lado, este mundo cultural es externo y coercitivo para los actores: “me encuentro a mí mismo en mi vida diaria dentro de un mundo que no sólo yo he creado ...He nacido en un mundo social preorganizado que me sobrevivirá, un mundo compartido desde el exterior con semejantes organizados en grupos” (Schutz, 1973: 329 citado por Ritzer).

De lo anterior se deduce que considerar el orden social como un rasgo determinado de la sociedad no sólo propone una ‘reificación’ ilegítima (tratar los patrones percibidos como realidades objetivas), sino que además fracasa en la explicación de cómo se ha producido dicho orden y cómo

el mismo se reafirma continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales. La investigación social, por consiguiente, debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden. (Carr y Kemmis 1988).

Este enfoque ‘interpretativo’ de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición, elaborado inicialmente por los teólogos protestantes del siglo XVII a través de la hermenéutica, fue utilizado durante el siglo XVIII además para interpretar la literatura, las obras de arte y la música. La jurisprudencia y la filología también adoptaron el método hermenéutico, y durante el siglo XIX el ‘entendimiento interpretativo’ fue el concepto central de una gran discusión metodológica entre historiadores de habla alemana sobre la naturaleza de la historia. No fue, sin embargo, hasta finales del siglo XIX y principios del XX (período durante el cual el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en Gran Bretaña y en todas partes) cuando una serie de teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa. Hacia las décadas de 1960-1980, la alternativa ‘interpretativa’ empezó a ganar adeptos en los países de habla inglesa. Por otra parte, los desarrollos recientes de la filosofía analítica neowittgensteiniana han generado interpretaciones de la acción, el lenguaje y la vida social que no sólo minan la interpretación positivista sino que además proporcionan respaldo lógico al enfoque interpretativo de cómo deben explicarse y entenderse los fenómenos sociales.

La noción de ‘ciencia social interpretativa’ es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. Puede explicarse asimismo a partir de una variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa.

Según Carr y Kemmis "puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de sociología de Max Weber:

La sociología ... es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social ... En ‘acción’ se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.

En un análisis de tal definición, los elementos claves que podemos identificar se relacionan con el objeto de estudio que Weber afirma le compete a las ciencias sociales, ella se ocuparía del ‘entendimiento interpretativo’ de la acción social, y la característica más notable de la acción en su ‘significado subjetivo’, el que va estrechamente unido a la distinción entre acción humana y conducta humana refiriéndose esta última al movimiento físico aparente. La importancia de esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos sólo se hace inteligible cuando se le impone alguna categoría interpretativa.

El comportamiento de los seres humanos, en cambio, está principalmente constituido por sus acciones y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación, por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta. Es por este motivo que un tipo de

comportamiento observable puede constituir toda una serie de acciones y, por eso mismo, las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el ‘significado subjetivo’ que la acción tiene para el actor.

Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social ‘interpretativa’ consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica bastante más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Requiere también que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones. Las acciones no pueden ser privadas, la mera identificación de una acción como perteneciente a tal o cual especie implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueda decirse de dos acciones que son lo mismo. Tales reglas son necesariamente públicas; si no lo fueran, sería imposible distinguir entre la interpretación correcta de una acción y una interpretación equivocada. Y de esta característica ‘pública’ de las reglas de interpretación se desprende que una acción sólo puede ser identificada correctamente cuando corresponde a alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidos a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la ‘realidad’. En este sentido, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las ‘formas de vida’ en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social ‘interpretativa’ es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones que observemos.

Si se considera de esta manera las acciones humanas, es claro que cualquier intento de explicarlas del mismo modo que las ciencias naturales explican el comportamiento de los objetos naturales priva a aquéllas de sus significados propios, que reemplaza por las interpretaciones causales del tipo que demanda el concepto positivista de explicación. Cuando esto ocurre, las acciones significativas se reducen a patrones de conducta que, como la dilatación de los metales, se suponen determinados por fuerzas externas y pueden reducirse a la explicación científica convencional. La acción queda desprovista de su sentido y halla su lugar en un cálculo de movimientos que sólo tienen el sentido ilícito que les dan los significados y valoraciones que el científico positivista trata en vano de extirpar de sus teorías. Si se quiere evitar esto, si los intentos de comprender los fenómenos humanos y sociales han de tomarse en serio, es preciso admitir que las ciencias sociales versan sobre una materia temática totalmente diferente de la de las ciencias naturales, y que los métodos y las formas de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos.

Históricamente, el tipo de métodos y de explicaciones que se ocupan de ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de la acción social está dado por los métodos y las explicaciones del *verstehen*. En el intento de descubrir los significados de la acción, las explicaciones del *verstehen* no contemplan las intenciones, los propósitos y los motivos como eventos mentales ‘internos’ que causan de alguna manera el comportamiento físico aparente. Se

admite que las ‘intenciones’ y los ‘motivos’ aluden, no a un género de procesos mentales ocultos, sino a aquello que permite que las acciones observadas sean descritas como acciones de un tipo determinado. Las intenciones y los motivos no están ‘detrás’ de las acciones funcionando como ‘causa’ mental, invisible, de las mismas, sino que se relacionan intrínsecamente con las acciones como parte de su definición y significado. Por esta razón, las explicaciones del *verstehen* no dependen de una especie de empatía intuitiva misteriosa que permita al científico social, no se sabe cómo, colocarse en la mente de las personas a quienes observa, sino que son explicaciones que procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren. Con esto, las explicaciones del *verstehen* apuntan a explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran la manera en que se hacen inteligibles las acciones, las experiencias y los modos de vida de aquellos a quienes observa el científico social. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. (Carr y Kemmis, 1988).

Una Propuesta Metodológica para la Comprensión de la Realidad Educativa

Según Taylor y Bogdan (1986:15), "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva".

Pérez Serrano (1994) indica que "por método entendemos el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad". Y, agrega, "el término técnica hace referencia al conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte. También puede entenderse como la habilidad para operar conforme a las reglas o los procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte".

Según Hammersley y Atkinson (1994:14) "metodología y método, como teoría social e investigación empírica, dependen una de otra. Ni siquiera pueden ser discutidas de forma separada". Para ellos la característica principal de la investigación social es su reflexividad, el hecho de que es parte del mundo social que ella estudia.

Concibo la Educación como una ciencia de las Ciencias Sociales o del espíritu, y entiendo que su objeto y sujeto de estudio es la persona, su realidad y su acción social. Para emprender la investigación del proceso educativo, de las interacciones profesor/a-alumno/a, las interacciones profesor/a-profesor/a, la pertinencia cultural de la práctica educativa, los modelos que construyen niños niñas y los adultos, etc., estimo como altamente fructífera la consideración de la propuesta metodológica para la comprensión etnográfica en base a etnomodelos de la Dra. en Antropología chilena María Ester Grebe Vicuña, docente e investigadora de la Universidad de Chile.

Grebe (1990:105) sostiene que En Antropología y Etnología, se utilizan modelos en calidad de metáforas científicas construidas por el antropólogo ... Su rasgo más útil reside en su potencialidad heurística y hermenéutica. Condensados en un diagrama, esquema o expresión verbal, los modelos antropológicos pueden facilitar el descubrimiento de nuevas relaciones entre fenómenos, ayudándonos a comprender, explicar e interpretar la realidad en estudio.

Ella, advierte, sin embargo que la relación entre el modelo y la realidad que evoca no es isomórfica. El modelo entrega una representación selectiva y, por tanto, parcial y aproximada. No sustituye integralmente a la realidad en estudio, aunque permite establecer analogías estructurales con el mundo fenoménico que intenta representar (Grebe 1990: ibid).

Grebe valora altamente el rol del actor y actriz en el proceso investigativo señala que debemos tener siempre presente que el actor o informante tiene sus propios modelos analíticos, interpretativos y explicativos de su realidad, que no deben ser ignorados. Estos son los etnomodelos, que difieren de los modelos construidos por el antropólogo -yo incluiría el investigador-. El etnomodelo es un valioso dato primario de la experiencia sociocultural que genera transformaciones y variantes. Da cuenta elocuentemente de las capacidades de análisis y síntesis, de comprensión y conceptualización, de interpretación y explicación, que se dan en ciertos individuos con peculiares dotes perceptivos y conceptuales, quienes pueden entregar representaciones paradigmáticas desprendidas de sus respectivos contextos socioculturales.(Grebe 1990:106).

La tarea del investigador será pues la de confrontar los etnomodelos con los modelos consensuales que rigen en la sociedad de los actores y actrices, con el fin de revelar su estabilidad y transformaciones (Murphy 1972 citado por Grebe 1990).

Los etnomodelos son expresiones individuales de representaciones colectivas pertenecientes a un sistema sociocultural, que revelan cómo el actor percibe, conceptualiza y simboliza "su realidad". Revelan, asimismo, la captación y perspicacia del actor para dar cuenta de "su versión" del mundo fenoménico compartido. Ponen en juego las diversas capacidades y limitaciones de cada actor, cuya experiencia cultural es inseparable de sus propios "filtros" etnocéntricos y selectivos. Los etnomodelos dan cuenta cómo se organizan ciertos fenómenos en la mente del actor. Implican el rescate del etnoconocimiento, Enriquecido por las interpretaciones y explicaciones del propio actor, asociadas a la decodificación de símbolos claves. (Grebe 1990:107).

Dichos etnomodelos pueden ser controlados mediante su comparación con el mayor número posible de versiones producidas por varios actores en el contexto de la misma cultura. La validez de cada etnomodelo puede ser verificada también mediante su confrontación con los modelos afines de representación y de operación de su sociedad, pudiéndose así revelar sus transformaciones. (Grebe 1990:107).

La estrategia etnográfica que culmina en la obtención de etnomodelos implica trabajar en profundidad, a través de prolongados períodos de tiempo, utilizando recursos flexibles y adaptativos que se van configurando gradualmente y mediante procedimientos inestruirados, informales o semiestructurados que suelen generar procedimientos estructurados o formales, los cuales se utilizan en las últimas etapas de investigación como recursos de ampliación, detalle, precisión, o control. (Grebe 1990).

De acuerdo a Grebe (1990) los siguientes son aspectos relevantes de la estrategia etnográfica:

1. El enfoque émico: implica examinar la situación sociocultural en estudio desde el punto de vista del actor. Esta orientación surge al reconocerse en las ciencias modernas que la percepción y concepción de la realidad (o mundo fenoménico) es selectiva y está "filtrada" por la cultura aprendida. En consecuencia, se generan variaciones individuales relevantes en las formas y contenidos culturales. Por estas razones, no es lícito que el investigador pretenda o intente sustituir la concepción de la realidad propia del actor; en otras palabras, que pretenda introducirse en la piel,

mente, ojos u oídos de su informante. El investigador debe reconocer sus limitaciones perceptivas y cognitivas que afectan y alteran inevitablemente su etnografía.

El investigador debe ceder la palabra al actor y actriz. Descubrir cómo ellos construyen su mundo de experiencia; cómo y a partir de qué categorías produce sus ordenaciones; cómo organiza los fenómenos socioculturales en su mente; y qué significados le asigna.

2. La apertura de canales de comunicación: el rapport -definido como el establecimiento de vínculos humanos entre el investigador y su informante, que permite una comunicación fluida, relajada y cálida en una situación de terreno- es condición necesaria para producir una apertura de canales de comunicación a través de los cuales fluirán los contenidos relevantes del actor, dando sentido a su mundo de experiencia, a su visión de mundo.

Luego, el investigador explorará las vías más expeditas a través de las cuales se expresa el actor con mayor facilidad, espontaneidad y fluidez. Es recomendable experimentar con la autoexpresión mediante el habla y la escritura, dibujos y diagramas, gesto y movimiento corporal, juego y drama, etc. Así, será posible detectar el o los canales de comunicación que se ajustan con mayor propiedad a las posibilidades expresivas del actor y que le permiten expresarse libremente, estimulando asimismo su introspección, su memoria, su testimonio sincero, honesto y emotivo.

3. El rescate de etnocategorías y etnotaxonomías: Al dar un nombre a los fenómenos del entorno sociocultural, el ser humano está identificando lexemas o etnocategorías consensuales en su propia cultura. Estas son etiquetas verbales relevantes en cuanto permiten reconocer, identificar, clasificar y comparar dichos fenómenos. Dichas etiquetas son vehículos expresivos en la comunicación e interacción de los actores en su contexto sociocultural. El acceso y comprensión de los significados de cada una de ellas permitirá acceder a su mundo de experiencia y reconstruir junto a ellos el sentido de su universo simbólico.

Una vez identificado cada fenómeno mediante un lexema, o etiqueta verbal, es posible reconstruir con los actores su articulación en un árbol taxonómico. Se puede elaborar una etnotaxonomía que organice el mundo de experiencia de acuerdo a los preceptos válidos en la cultura global. Entonces tomará forma su ordenación de "su mundo", lo cual permitirá captar su concepción selectiva de la realidad.

4. La producción de documentos personales: éstos proporcionan testimonios importantes de cómo ser humano reconstruye y reinterpreta su mundo de experiencia. Suelen ser más prescriptivos o normativos que descriptivos; o sea, revelan "el modo cómo el individuo piensa que deberían ser las cosas" más que "cómo piensa que son las cosas en realidad". En consecuencia, es necesario considerar que estos documentos llevan los sesgos y márgenes de error de una reconstrucción idealizada de los fenómenos socioculturales y puede verificarse mediante la observación participante.

Los documentos personales incluyen:

- testimonios escritos u orales: historias de vida, autobiografías, historia oral, memoria, diarios de vida, cartas, crónicas, sueños, poesía y narrativa oral.
- testimonios visuales: dibujos, mapas, diagramas, esquemas, pintura, escultura, artesanía, etc.
- testimonios kinésicos: movimiento expresivo, gesto, juego, episodios dramáticos, etc.
- testimonios sonoros: atmósfera sonora, música, etc.

Estos documentos personales poseerán mayor valor empírico en cuanto cada uno de ellos refleje fielmente las concepciones y acciones del actor; y que no reciban influencia directa ni indirecta del investigador, quien puede influir o inducir contenidos involuntariamente mediante su mera presencia, actitudes o diálogo. Por esta razón es recomendable liberar al actor de la presencia del investigador mientras se produce el documento personal, siempre que ello sea posible y de acuerdo al tipo de testimonio elaborado.

5. La incentivación de la descripción y análisis del actor. Cualquier ser humano sensitivo puede ser un buen etnógrafo de su propia cultura. Vale decir, todo hombre que posee capacidad de observación y un conocimiento cabal de su contexto sociocultural podrá elaborar descripciones ajustadas y precisas de sus procesos y productos. De este modo, se generan descripciones "desde dentro" que registran, con matices finos y expresivos, cómo reconstruyen selectivamente estos actores su respectiva experiencia. La experiencia indica que es recomendable aprovechar la potencialidad y capacidades analíticas que los informantes poseen en forma latente o manifiesta. En otras palabras, el análisis sociocultural no es patrimonio exclusivo del investigador. Aprendamos cómo el actor analiza y modela su propia realidad.

6. La elaboración de etnomodelos del actor: Cualquier ser humano que conoce cabalmente la base de su propia cultura es capaz de generar evaluaciones, interpretaciones y explicaciones respecto a aquellos fenómenos que pertenecen a su mundo de experiencia. Por tanto, es posible aprovechar las capacidades del actor para generar sus propios modelos o etnomodelos que representen a parcialidades o totalidades de su universo simbólico; y para traducir el sentido o efectuar una lectura simbólica de su realidad. Al elaborar sus etnomodelos, el actor articula un conjunto de explicaciones, establece relaciones y significados, integra conocimiento y experiencia, todo lo cual representa tanto su propio punto de vista como aquel de su comunidad.

En estos etnomodelos, la función decodificadora es insustituible, puesto que el actor es el único que maneja las claves que permiten el rescate, por parte del investigador, del significado de los fenómenos socioculturales representados. Sin dicho aporte, el investigador se enfrentaría a etnomodelos herméticos que lo conducirían a efectuar un trabajo de superficie de escaso valor etnológico.

7. La construcción de modelos explicativos del investigador: Habiéndose rescatado el etnomodelo, o bien, al haberse agotado los contenidos que fluyen por los canales de comunicación sin que el etnomodelo se produjese, es necesario que el investigador inicie la articulación de su propio modelo explicativo. Dicho modelo pertenece a otro ámbito epistemológico. No debe ser confundido ni entremezclado con las concepciones del actor, puesto que representa las elaboraciones analítico-explicativas del investigador inferidas del material empírico original. Por razones metodológicas y epistemológicas, es muy recomendable demarcar estos dos ámbitos o niveles: el empírico-émico del actor y el científico-ético del investigador. No obstante, si este último ha utilizado los criterios, categorías, taxonomías, descripciones, análisis y explicaciones de los actores, su modelo explicativo estará sostenido por una base empírica excepcionalmente sólida y rica. Metodológicamente, este tipo de modelo explicativo es totalmente lícito. El se nutre de la raíz misma de los datos empíricos, por lo cual es afín al universo de experiencia original. Y permite, además, una elaboración teórica que la ciencia educativa exige y requiere.

Finalmente, aplicados a los proyectos de desarrollo y, en particular, a los respectivos diagnósticos socioculturales de diversos aspectos de la realidad nacional, los etnomodelos ofrecen una valiosísima e insustituible documentación primaria "desde dentro". Aportan tanto materiales descriptivos émicos como también la articulación de relación entre fenómenos y la integración de

conocimientos, significados y experiencia social de acuerdo a los criterios de los actores, abriendo un campo semántico de proyecciones ilimitadas. De este modo, los etnomodelos permiten conocer las concepciones, expectativas y perspectivas de los actores sociales referentes a las alternativas de su propio desarrollo. Todo ello hace posible comprender, anticipadamente, la realidad sociocultural a través de los documentos primarios generados por los grupos receptores de los beneficios de un programa de desarrollo.

Modelo de Metodología Cualitativa: Una Proposición Neoetnográfica (Grebe 1997)

Etapa Preliminar (Pre-Diseño): reconocimiento etnográfico e identificación de categorías émicas

1. Selección de un grupo de actores sociales. Estrategias posibles.
2. Rapport y apertura de canales de comunicación.
3. Entrevista libre a cada actor social.
4. Preguntas descriptivas.
5. Documentos personales.
6. Análisis de contenido del material de entrevistas y documentos personales.
7. Identificación de dominios y categorías reconocidas y explicitadas por los actores en entrevistas y documentos personales.

Etapa del Diseño

1. Definición del problema central de investigación.
2. Formulación de una hipótesis [siempre que ésta se genere y sustente en una base empírica suficientemente amplia y relevante].
3. Definiciones de las categorías émicas, como componentes conceptuales básicos.
4. Deslinde del universo de estudio, sin omitir los criterios émicos.
5. Métodos y técnicas de recolección y análisis.

Recolección de Datos Emicos

1. Estudio del o de los dominios reconocidos por los actores sociales.
2. Preguntas analíticas o estructurales (rescatan la identificación de componentes o elementos al interior de una categoría reconocida por los actores sociales).
3. Preguntas de contraste (rescatan los criterios manejados por los actores sociales para distinguir entre fenómenos).
4. Ordenación total del dominio y sus categorías siguiendo los puntos de vista de los actores sociales (puede producirse o no un análisis taxonómico).

Acceso a los Niveles Semánticos (Significados)

1. Significados atribuidos por los actores sociales a cada dominio o categoría reconocidos por ellos. Símbolos (significantes) y referentes (significados).
2. Explicaciones y ejemplificaciones de los actores sociales.
3. Interpretaciones elaboradas libremente por los actores sociales.
4. Etnomodelos: representaciones de la realidad percibida por los actores sociales. Modelos de representación prescriptivos y descriptivos, modelos operativos.

5. Reconocimiento de símbolos dominantes y sus roles de significados: la descripción densa..

Articulación de Fenómenos Ideacionales y Conductuales

1. Estudio de la reactualización social de las ideas de los actores mediante su conducta pautada e interacciones.
2. Observación participante in situ de los actores en eventos sociales versus observación participante del investigador.
3. Concordancias y divergencias entre conceptualización y praxis. Etnomodelos: complementación y reciprocidad entre los niveles de representación y de operación.

Fenómenos Socioculturales y su Carga Semántica en su Contexto

1. Comprendión del todo en función de sus partes desde los puntos de vista de los actores sociales.
2. Posibilidades de captación y explicación holística por parte de los actores sociales: aportes y limitaciones.
3. Comprendión de cómo proponen, defienden y discuten los actores sociales sus interpretaciones de lo que ocurre, cómo observan e interpretan el comportamiento y la experiencia en su contexto sociocultural.

Análisis de Contenido del Investigador

1. A partir de las categorías émicas, estudiar sus variantes y frecuencias en que aparecen en el discurso del actor social.
2. Cada categoría puede analizarse en cuanto al asunto tratado, tratamiento favorable o desfavorable, metas que revelan, medios o acciones para alcanzarlos, características reveladas sobre diversos actores sociales, en nombre de quien se hacen ciertos enunciados, fuerza o valor asignado a su comunicación, etc.
3. Análisis comparativo de contenidos.
4. Si fuese posible, revisar el análisis de contenido del investigador con los criterios analíticos de algunos actores sociales representativos.

Modelo Explicativo del Investigador

1. El investigador/a elabora su propio modelo explicativo a partir de los datos émicos generados por los actores sociales que se integran en sus propias representaciones de la realidad percibida..
2. El investigador procede ya sea a construir inductivamente su propio modelo explicativo o teoría a partir del análisis de la base empírica de su trabajo. La estrategia propuesta puede ensancharse si se adopta una perspectiva poli-émica, mediante la cual se rescatan tanto los puntos de vista de los actores -pertenecientes al grupo social, subcultura o grupo étnico en estudio- como también a los integrantes de otros grupos sociales que se relacionan con el grupo en estudio. Estos últimos pueden proporcionar su propia apreciación émica acerca de los actores sociales del grupo original en estudio.

Conclusión

Esta metodología propuesta por la Dra. Grebe adquiere sentido en el campo educativo si tenemos a la vista que el niño y niña pequeños, y los educandos en general, se enculta desde que nace.

Absorbe la cultura de su grupo primario y luego de las agencias socializadoras secundarias. Es depositario, transmisor y portador de su cultura. Tienen su peculiar visión de mundo. En consecuencia, no son una tabla rasa, absorben ilimitadas cantidades de estímulos del ambiente, son partícipes del mundo externo mediante esa asimilación. Viven en sociedad y comparten también normas y valores con los adultos, tienen muy internalizados los contenidos culturales y, por lo tanto, están capacitados para interpretar y explicar su realidad.

Desde esta perspectiva el investigador de lo educativo debe respetar esta cosmovisión infantil, respetar la diversidad cultural (interculturalidad, multiculturalidad) visualizar al/la niño/a inserto/a en su cultura, escuchándolo y facilitando el acceso al discurso de él o ella. Y, luego, cuando se agota la fuente, hablar como investigador.

En efecto, podemos empeñarnos en la tarea de transformar al niño en el etnógrafo de su propia cultura (lo mismo puede decirse de educadores y educadoras): solicitándole que nos describa su realidad, legitimándolo como portavoz de su cultura, dejándolo expresarse, escuchando sus impresiones y las formas en cómo observa y vivencia su realidad, aprendiendo del niño/a, comprendiendo que son personas sin prejuicios, inocentes y que dan forma y cuerpo a la realidad vivenciada por ellos y que la pueden describir.

El modelo metodológico aludido constituye una poderosa herramienta para los investigadores del proceso educativo toda vez que podemos desde una perspectiva étnica desencadenar un proceso investigativo haciendo que niños y niñas generen testimonios primarios, es decir, proponerles un tema y pedirles que produzcan narraciones, dibujos, etc. Podemos estudiar la recurrencia expresiva y develar a través de ellos asuntos que el niño no comprende. El investigador o la investigadora al conversar con niños y niñas, pueden solicitarles que expliquen sus narraciones o dibujos, estas constituyen representaciones que niños y niñas llenan de sentido. Según su visión, pueden explicar, inventar una historia a partir del dibujo o alrededor de sus ideas. Así, el investigador pone en juego la imaginación de los niños que se mueven entre la fantasía y la realidad.

El/la investigador/a pueden, asimismo, estimular al niño/a para representar la realidad vivida intensamente por ellos en la familia, comunidad, escuela, con sus pares y escuchar la explicación que dan de esa realidad representada o interpretada desde el mundo infantil. Se debe valorar respetuosamente, como fuente epistemológica, la autoexpresión de los actores, libre, soberana y sin cortapisas, encontrando las claves que ellos usan para conocer e interpretar su realidad. Incentivar el diálogo, el discurso "del otro", su explicación, su interpretación, su asociación, estimulando que "el otro" haga la hermenéutica, cómo le da sentido a lo que hizo, su propia lectura de la realidad. Esta debería ser la manera de proceder del/la investigador/a: primero, escuchar al niño: cómo explica su realidad, su visión y luego hacerles preguntas para acotar la temática.

Si la búsqueda de conocimiento válido y confiable lo hace el hombre, desde el hombre y para el hombre y escudriña en los fenómenos que lo rodean así como en las subjetividades e intersubjetividades de la vida social e histórica, sus explicaciones, predicciones, descripciones, comprensiones, interpretaciones y acciones se relacionan -en mi opinión- directamente con su universo de referencia. En su evolución cultural, el hombre se ha planteado las preguntas relativas a su existencia y la existencia del cosmos del que forma parte. Las respuestas que se ha dado han sido las que sus circunstancias y tiempo en que ha vivido las han posibilitado.

Para muchos científicos sociales actuales las opciones metodológicas son radicales o se elige una posición u otra (o la investigación cuantitativa o cualitativa). Para otros, en cambio, las opciones no son tales, ellas se pueden ubicar en un continuo a través del cual se puede ir comprendiendo y

explicando, en una suerte de modelo ecléctico. Para otros, en tanto, es hora de construir una metateoría y una metametodología que logre integrar las diversas posiciones en los ámbitos respectivos y que supere las antinomias o dualismos, por ejemplo: teoría - práctica; micro nivel de análisis - macro nivel de análisis; explicación - comprensión, etc.

La metodología expuesta se puede ubicar en un continuo a través del cual se puede ir comprendiendo y explicando, en una suerte de modelo dialéctico, desde los actores sociales al/la investigador/a y de éste/a a los actores sociales.

Tal vez, el punto crucial esté en el fenómeno que se estudia y en la necesidad que éste tiene de ser develado a través de su comprensión y explicación. Por ejemplo: ¿están los niños pequeños preparados para aprender ciencias tanto naturales como sociales?. Las preguntas que podemos hacernos a partir de la precedente, es ¿cómo aprenden los niños pequeños? ¿ a través de qué mecanismos mentales? ¿por qué aprenden de determinada manera? ¿ por qué aprender ciencias? ¿ para qué aprender ciencias? ¿por qué tienen que aprender algo los niños?, etc. Sin duda, tales preguntas tienen respuestas en la variada investigación que se ha realizado sobre el tema desde fines del siglo XIX y profusamente en el siglo XX. Un grupo de esta investigación se ha orientado a dar explicaciones del por qué. En tanto, otro tanto de las indagaciones han dado cuenta del cómo. En mi opinión ambos cúmulos de conocimientos han sido beneficiosos y aportadores y han permitido a los educadores saber más y comprender mejor este fenómeno en el contexto del momento que vivimos y nuestras circunstancias históricas.

Desde el punto de vista metodológico, abordar una investigación que intente comprender y explicar determinado fenómeno o fenómenos sería -ciertamente- más fructífera que aquella que aborde sólo un elemento del dualismo, en razón de que daría cuenta no sólo del por qué ocurre el hecho , sino también de cómo ocurre el fenómeno que se estudia y si, además, ella posibilita una práctica reflexiva que le permita al actor social mejorar la realidad, se podría hacer una mirada mas holística e integradora en la búsqueda de conocimiento acerca del hombre y su entorno, de los cambios y de cómo trabajar en un ambiente de continuo cambio científico y tecnológico y en las posibilidades de hombres y mujeres de una vida más plena.

Bibliografía

- Bunge, Mario. La investigación científica: su estrategia y su filosofía. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. España. 1989.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1986.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona. España. 1988.
- Dockendorff, Cecilia. El surgiimiento de un nuevo paradigma: estudio exploratorio de élites científicas y espirituales chilenas. Tesis para optar al título de Licenciado en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Sociología. Santiago. Chile. 1990.
- Echeverría, Rafael. El Búho de Minerva. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile. 1993.
- Grebe Vicuña, María Ester. Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica. En: Revista de Sociología N° 5. Universidad de Chile. 1990.
- Grebe Vicuña, María Ester. Pauta de metodología cualitativa: una proposición neoetnográfica. Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile. 1997.

- Grebe Vicuña, María Ester. Comparación entre las orientaciones Emic y Etic. Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile. 1997.
- Grebe Vicuña, María Ester. Algunas proposiciones metodológicas para una investigación interpretativa centrada en la Descripción Densa (Hermenéutica simbólica de Geertz). Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile. 1997.
- Grebe Vicuña, María Ester. Pauta de metodología cualitativa - Orientación Émica. Una estrategia cognitiva preliminar (descripción densa). Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile. 1997.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul. Etnografía. Métodos de investigación. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1994.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Ciencia de la lógica (1816). Traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Librería Hachette. Buenos Aires. Argentina. 1856.
- Hempel, Carl G. La explicación en la ciencia y en la historia. En: Teoría de la Historia. Editorial Terra Nova. México. 1981. (Traducción de Wilma Díaz Carlo).
- Light, D.; Keller, S. y Calhoun C. Sociología. MacGraw-Hill Interamericana, S.A. Colombia. 1991.
- Kottak, Conrad. Antropología. Una exploración de la diversidad humana (con temas de la cultura hispana). McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. Madrid. España. 1994.
- Pérez Serrano, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Y. Métodos. Editorial La Muralla, S.A.. Madrid. España. 1994.
- Popper, Karl R. La miseria del historicismo. Alianza Editorial. Madrid. España. 1992.
- Spradley, James P. The ethnographic interview. Holt, Rinehart and Winston.United Statesbof America. 1979.
- Pribram, Karl H. The Role of Analogy in Transcending Limits in the Brain Sciences. In: DAEDALUS. Journal of the American Academy of Arts and Sciences. U.S.A. Spring. 1980.
- Ritzer, George. Teoría sociológica contemporánea. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. México. 1994.
- Schutz, Alfred. El problema de la realidad social. Ediciones Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1973.
- Von Foerster, Heinz. Visión y conocimiento: Disfunciones De Segundo Orden. En: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.
- Von Wright, Georg Henrik. Explicación y comprensión. Editorial Alianza . Madrid. España. 1979.
- Weber, Max. Economía y Sociedad. Fondo de cultura económica. México. 1969.
- Wilbert, Johannes. Enculturation in Latin America. An Anthology.