



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

México

Velasco Orozco, Juan Jesús

La investigación etnográfica y el maestro

Tiempo de Educar, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2003, pp. 153-169

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100706>

- ▶ 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 INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y EL MAESTRO

Juan Jesús Velasco Orozco

RESUMEN

Este artículo presenta alguna información para discutir acerca del papel de la etnografía en el desarrollo de la investigación educativa por parte del maestro. Sin embargo, se aclara que el trabajo se encamina hacia aquel maestro frente alumnos y no al investigador-docente. También se presenta a la etnografía y su utilidad en el apoyo pedagógico, así como para ejercitarse la visión holística con la que deben ser abordadas las cuestiones escolares. Finalmente se trata de ofrecer una alternativa metodológica y, de ser posible, un contexto teórico (perspectiva cultural) al maestro para que dentro de sus propias actividades laborales pueda también desarrollar investigación.

ABSTRACT

This article presents some information for discussion regarding the role of ethnography in the development of educative research by the teacher. However, it remains clear that this work is aimed toward those teachers in front of students in the classroom, not to investigative-teacher. It also presents ethnography and its usefulness for pedagogical support, as well as to practice the holistic vision regarding school issues. Finally, the objective is to offer an methodological alternative and, if possible, a theoretical context (cultural perspective) to the teacher in order to develop research within his own activities.

El presente trabajo es un intento de contribuir a la discusión sobre el problema que en nuestro país está presente en el ámbito de la investigación de los maestros, no nos referimos a los maestros-investigadores cuyo trabajo está centrado en la investigación y docencia en el posgrado, ya que a ellos se “les paga por leer”, como diría Rockwell (1992), sosteniendo que el mito de que los maestros no leen y no acceden a nuevo conocimiento —resultado de un proceso de investigación— se genera en oposición a la idea de que los modelos universales de lectura y generación de conocimiento se fijan en el mundo académico. Entonces, cuando se establece que los maestros deben hacer investigación para generar conocimiento (lo que implica recabar información documental y empírica) “que sean profesionales y productores de conocimiento”, se tiende a olvidar que las condiciones de trabajo del maestro de grupo llevan a situaciones contradictorias y hasta conflictivas.

Ante tal situación, lo que se propone en este trabajo es mostrar al maestro una posible alternativa de investigación que se encuentre accesible a esas condiciones laborales, características de su actividad cotidiana frente al grupo y para con su institución. La investigación etnográfica puede aportarle la metodología y el contexto teórico necesario para poder generar conocimiento y mejorar la práctica docente, de la cual nadie más que él tiene la experiencia directa.

Y es que la enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. A muchos maestros, gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser. Apenas participan en la iniciación y conducción de la investigación. Se los define con muy escasa atención a las complicaciones cotidianas de la tarea del maestro y se los expone en una jerga incomprendible en medio del misterio metodológico (Woods, 1986). La situación es multicausal en su explicación; sin embargo, en este trabajo nos referiremos solamente a considerarlo como un antecedente y justificación del mismo, en la propuesta de que la investigación etnográfica es accesible a todo maestro que tenga algún interés en agudizar su observación y obtener una perspectiva más amplia de su propia realidad laboral y personal.

Aunque hay que apuntar que una de las razones principales de este abismo o distanciamiento entre maestros e investigadores reside en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Por el contrario, se ha originado en el interior de un cuerpo de conocimientos relacionados con disciplinas tales como la psicología, sociología y filosofía y sus intereses teóricos (Adelman, 1985).

No se trata de que sea ajeno el interés de los maestros, sino de que, para que el objetivo principal de la investigación atañiera a la práctica del maestro, tendría que ser orientada de otra manera, así como habría que aclarar también los nexos vinculantes. Los maestros podrían quejarse de exceso de filosofía y de teoría, así como de falta de atención suficiente al modo en que la investigación se relaciona con la práctica. Podrían, además, acusar a los investigadores de no explicarse adecuadamente. Estos últimos podrían argumentar que únicamente los maestros son capaces de interpretar la pertinencia de cualquier estudio para la práctica del aula, pues únicamente ellos tienen experiencia en los múltiples factores diferentes que confluyen en la forma de decisiones en una situación real. Entre ellos, a menudo se pierde el significado práctico del trabajo (Woods, 1986).

Y es que según Ezpeleta (1992), el trabajo del maestro implica muchos factores que no siempre son reconocidos pero que influyen, creo yo, de manera importante en la actitud del maestro ante la investigación realizada por él, tales como las condiciones laborales (horario, carga de trabajo, comisiones), su preparación y actualización, el tiempo para leer y recabar información empírica.

Cualquiera que sea la situación actual, la realidad es que entre el maestro y la investigación aun en nuestro país, por lo menos existe un distanciamiento e incluso cierta relación conflictiva entre unos y otros.

La situación ideal es en principio la de amalgamar en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. En este sentido ha habido un movimiento desde ambos extremos: del lado de la investigación, una salida académica en forma de “maestros de maestros”, y de la docencia, dando lugar a los “maestros-investigadores” (Stenhouse, 1975).

Sin embargo, ambos papeles aún están firmemente localizados en sus respectivas esferas, con todos los problemas limítrofes concomitantes. ¿Pueden los investigadores o los profesores formadores de maestros apreciar realmente la práctica docente sin una experiencia propia y continuada de ella? ¿Pueden, por otro lado, los maestros y otros profesionales, sin una disposición mucho mayor de tiempo libre, comprometerse en cualquier investigación que valga la pena? Como vemos, muchas son las dificultades que se tienen que sortear, sobre todo hoy en día, donde por políticas educativas a nivel nacional, los maestros también deben integrarse a la investigación, sumándose una tarea más de las que cotidianamente realiza y que no son en absoluto cualquier cosa.

Ahora bien, ante la situación antes descrita con respecto a la relación investigación-maestro, se propone en este trabajo, siguiendo muy cercanamente a Woods, mostrar que una alternativa accesible, al alcance del maestro, considerando las actividades inherentes a su trabajo, es la etnografía. Y es que, como se dirá más adelante, el maestro desarrolla diariamente gran parte del trabajo etnográfico, incluso la información y el conocimiento que va obteniendo a lo largo de su experiencia pedagógica y que le va permitiendo sortear sus propias dificultades, es resultado de aplicar la observación y la entrevista en profundidad, además con una intención totalmente aplicada.

Es así como el conocimiento pedagógico y el etnográfico mantienen similitudes importantes y que se resaltan a continuación, no sin antes caracterizar al primero a la manera de Woods:

En primer lugar, es el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores de la educación. Si se pretende lanzar la investigación a este terreno son los maestros –no los investigadores– quienes deberían especificar los problemas, y sería necesaria una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimiento pedagógico por parte de los investigadores. En segundo lugar, es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar, lo cual incluye todas las circunstancias que rodean dicha tarea.

Las disciplinas informan la teoría en estas áreas; por ejemplo, cuestiones relativas al porqué de lo que se hace (filosofía), al modo en que los niños aprenden (psicología), al conocimiento del “equipo de presentación” del niño (sociología), o a las habilidades de comunicación (lingüística). Si embargo, es su transformación en la práctica –a saber, cómo todos estos factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares– lo que los convierte en conocimiento pedagógico.

Otra de sus características es que no siempre es consciente ni de fácil exposición. Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una “certeza abierta”. Así, en cierto sentido, la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro, de quien se espera que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas. Es normal que los maestros dominen esta situación avanzando en un frente amplio para reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una ocasión semejante. En consecuencia, la certeza que necesita el maestro para dar seguridad a su comportamiento profesional debe ser “estratégica” o “abierta”, no una omnisciencia “cerrada”, impermeable a la persuasión (aunque muy bien pueda haber maestros que den muestras de esto último, en cuyo caso sostendría que su “conocimiento pedagógico” es deficiente).

El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza “abierta” y una imperfección “cerrada”. La razón principal de la imperfección se explica por una multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad. Algunos de esos factores sólo pueden adivinarse sobre la base de una evidencia de valor variable, y en ocasiones se harán conjecturas erróneas acerca de ellos. Quizá la base de la habilidad de un maestro sea su capacidad para realizar conjecturas en la mayor parte de los casos.

Esta es la razón por la cual el maestro es el único poseedor del conocimiento pedagógico. Es sintético, pues reúne elementos separados

–por ejemplo de las distintas disciplinas– en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación (que incluye no sólo el medio material, sino también los recursos personales propios y los alumnos, así como la comprensión de los objetivos que en él se dan). Únicamente el maestro está al tanto de esta constelación de factores.

Hay quienes han sostenido que el conocimiento pedagógico es aditivo, no acumulativo; que tiene más de arte que de ciencia; que se parece más a la arquitectura que a la medicina (Harris, 1976; Shulman, 1984). También se sostiene que en la enseñanza hay elementos de ambos tipos, pero que los progresos científicos que se realizan, por ejemplo, en nuestra comprensión de cómo aprenden los alumnos, cómo influyen las fuerzas culturales en su motivación y en la socialización del maestro, cómo se desarrollan los sujetos, etc., se incorporan de un modo muy inadecuado e ineficaz a la pedagogía.

En consecuencia, sigue teniendo aún notable aceptación la vieja mística acerca de que los maestros no se hacen, sino que nacen, pues se ven reducidos a sus propios recursos personales; por ejemplo, la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad.

En las escuelas actuales es probable que quien se destaque en estos factores sea considerado como un buen maestro. Sin embargo, algunos pueden sostener que el carisma individual que tal combinación podría producir se ha visto hoy eliminado por nuestro actual sistema de formación de maestros, por el modo en que la investigación educativa se transmite a los maestros y por la situación que los maestros se ven obligados a enfrentar en nuestras escuelas.

De esta manera, nos podemos dar cuenta de que el conocimiento pedagógico tiene mucho de experiencia personal que demanda cierta sensibilidad ante las personas o grupos con los que trata cotidianamente. También implica invertir cierto tiempo de permanencia y constancia

interrelacionándose con diversos actores sociales que conforman su contexto laboral.

Por lo tanto, consideramos también que este tipo de conocimiento y el etnográfico tienen mucho en común, y que por ello, al maestro le resultará relativamente más accesible el segundo para ser utilizado como un método de investigación educativa, ya que aunque inconscientemente el maestro aplica este tipo de conocimiento en su quehacer, esto se ha ilustrado por muchos colegas que han desarrollado etnografía educativa, como por ejemplo, las ya clásicas en el campo en México Beatriz Calvo (1992), Elsie Rockwell (1987), María Bertely Busquets (1992), donde queda sentado en sus trabajos el interés que como estrategia de investigación tiene no sólo para la investigación educativa, sino también, aunque no lo resaltan las autoras antes citadas, como alternativa para el maestro de potenciar su conocimiento empírico en aras de la teoría pero, sobre todo, de aportar a la misma práctica educativa cotidiana.

INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación etnográfica presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a eliminar la distancia entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de un pueblo o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender *su* lenguaje y costumbres con todos los matices, ya se trate de la tripulación de un buque pesquero, un grupo de aficionados en una tribuna de fútbol, una banda de jóvenes, los reclusos de una prisión o los internos de una orden religiosa, una clase de niños de cinco años que comienzan la escuela, un grupo particular de alumnos con problemas o completamente adaptados. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para

comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar (Woods, 1986; Hammersley y Atkinson, 1983).

En cualquier caso, eso significará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo; primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo. Es decir, se debe asumir que la cultura en el mayor de los casos es implícita. Este modelo de trabajo se caracteriza, entonces, por una considerable dosis de creatividad metodológica en el marco de una disciplina genuina de investigación social.

Hay que apuntar también que la investigación etnográfica no se conforma por lo superficial; el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. Asimismo, tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social. Se trata de una empresa holística, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. Por ejemplo, en un estudio de la cultura de los alumnos, se erraría si sólo se estudiara la situación del aula escolar; y lo mismo ocurriría en un estudio de las carreras docentes, si para examinarlas sólo se seleccionara un segmento o sección de ellas. Esto no quiere decir que no se puedan realizar estudios limitados, sino que han de considerarse a la luz de un marco de referencia holístico (Woods, 1986).

También, los etnógrafos tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el “campo” para “observar” cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia “participación” en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo. Ya sea que se estudien individuos en un aula escolar, playas nudistas, aseos públicos, calles de

ciudades, clínicas o pandillas, en todos los casos es menester trasladarse allí y “convivir con ellos”. Los mismos principios subyacen en sus entrevistas, que son “no estructuradas”, “en profundidad”, “continuadas” (en el sentido de que pueden tener lugar en múltiples ocasiones) y prácticamente una parte de su conversación natural.

SOBRE EL USO DE LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La antropología lleva más de un siglo nutriéndose de los materiales empíricos aportados por la etnografía. Las ciencias de la educación, por su parte, empezaron a interesarse por la etnografía y el trabajo de campo después de la Segunda Guerra Mundial, específicamente en los Estados Unidos. Hoy, tanto en España como en México, los científicos de la educación y los educadores mismos hablan cada vez más de etnografía; y con la reforma de nuestro sistema educativo, esta palabra se ha convertido en una de las claves de la comprensión del papel del educador o del maestro como investigador social de la escuela (Velasco y Díaz, 1997). Sin embargo, la palabra se viene usando con malentendidos muy similares a los que se han producido en otros países con mayor tradición de colaboración entre la antropología y las ciencias de la educación. No se ha asociado la palabra con los contenidos disciplinarios con los que se ha cargado durante décadas en el ámbito de la antropología social y cultural. Al referirnos a la etnografía se expone, como antropólogo, un modo de concebir la investigación, así como una serie de operaciones que suponen un tratamiento especial de la información.

La etnografía de la escuela, por ejemplo, no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar, lugar donde el maestro se encuentra inserto cotidianamente y que es, con mucho, su razón de ser.

En gran medida, y coincidiendo con Velasco y Díaz de Rada (1997), el origen de los malentendidos entre los científicos de la educación y los antropólogos que estudian la escuela radica en que han llegado a compartir parte de un léxico común con referentes muy distintos. Todos usamos términos como “observación participante”, “entrevista”, “análisis cualitativo” o “historia de vida”, inclusive “vida cotidiana”, pero ello no implica que estemos aludiendo a las mismas realidades, a los mismos

procedimientos y, sobre todo, a la misma comprensión del proceso de investigación.

Para el etnógrafo con formación antropológica estas técnicas puntuales de obtención o análisis de la información no constituyen en sí mismas etnografía, si no están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura. No se pretende la existencia de una historia común y de una comprensión, si no unitaria, sí al menos tendencialmente disciplinada de la investigación social llamada “etnográfica”.

Con todo lo anterior, se propone al maestro, por un lado, hacer uso de la etnografía como medio para obtener información y, en lo posible, acercarse a los conocimientos teóricos disciplinarios de la antropología para el análisis e interpretación de esos datos.

Al referirnos a la teoría, no quiero decir que tengan que informarse de todas las corrientes teóricas de la disciplina, sino más bien comprender el principio central de la teoría antropológica, es decir, la “perspectiva cultural” de los fenómenos sociales, entre ellos, desde luego, lo que se refiera a la educación y sus procesos, la cual descansa en el principio de que no podemos comprender ni explicar cualquier fenómeno social (ejemplo: la educación) fuera del contexto cultural en el que se manifiesta, esto tiene que ver con lo que se decía inicialmente en este trabajo sobre la perspectiva holística de la etnografía. Así pues, la investigación que se propone como etnográfica estará, a nuestro entender, mucho más completa si no vemos sólo a la escuela, o sólo el trabajo en el aula.

LA UTILIDAD DE LA ETNOGRAFÍA PARA LOS MAESTROS

Siguiendo de nueva cuenta a autores como Woods, Velasco y Díaz de Rada, entre la etnografía y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí. En primer lugar, ambas conciernen al hecho de “contar una historia”. Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y,

finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y de ciencia.

Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores. Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances –en otras palabras, la *ciencia* de la empresa– junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel del maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero. En consecuencia, es éste más *accesible* para ellos de lo que algunos suponen. No hace falta equipo caro ni complejo fuera de la propia mente, no hace falta mucho conocimiento de estadística ni experimentos controlados. No se necesita estar especialmente versado teórica ni metodológicamente, aun cuando esto no sea despreciable. Una vez que han reconocido y comenzado a identificarse con la idea etnográfica, ésta se irá enriqueciendo a medida que el trabajo de investigación avance. No es cuestión de un enorme aprendizaje libresco previo. Sería erróneo concluir que por estas razones resulta *más fácil* que otros métodos, pero sí es cierto que está más al alcance de los maestros, y que da a éstos una perspectiva más amplia para comprender los criterios por los cuales habría de juzgarse la verdad de cualquiera de sus investigaciones.

En segundo lugar, el enfoque promete arrojar resultados *novedosos*, imposibles de obtener de ninguna otra manera. Sólo en la última década, aproximadamente, los procesos escolares han sido objeto de estudio con alguna coherencia y profundidad. Los etnógrafos han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos y reclamarían haber arrojado nueva luz en estos campos. Por ejemplo, han demostrado la orientación estratégica –en oposición a la pedagógica– de gran parte de la actividad del maestro; la índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente “salvaje” y carente de significado de ciertos alumnos; la construcción social del conocimiento escolar; las propiedades funcionales de la cultura del alumno; las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro. Todo esto muestra capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo

que se supone que son. En consecuencia, se trata de una información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para comprender el cumplimiento de sus deberes (Words, 1986; Velasco y Díaz, 1997).

No negamos que haya maestros que, como observadores espontáneos, participantes y reflexivos, puedan anticipar buena parte de las conclusiones. Es esto lo que cabe esperar cuando se pone tanto énfasis en acontecimientos familiares, cotidianos, y en la capacidad perceptiva de los internos. Sin embargo, la mera familiaridad con los maestros constituye una de sus fuerzas. Se ha señalado que gran parte de la investigación educativa "ha ignorado explícitamente la rutina, la mundanidad y el modo en que, con la mayor superficialidad y trivialidad, los miembros dan sentido al medio en que viven y lo comprenden" (Hinchcock, 1983).

Los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo, como la pérdida de una hora libre de clase, la colocación de una máquina de bebidas, la asignación de tareas en la tarde de deportes, el color de los calcetines de un alumno o pequeñas reyertas en la sala de profesores, pueden revestir tanta importancia en la visión que el maestro tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del maestro, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y sus decisiones de cada momento. Los etnógrafos y los maestros resultan así aliados en el mismo terreno, con los mismos identificadores (Calvo, 1992; Rockwell, 1987; Busquets, 1992).

Por todo esto, para el maestro la investigación etnográfica puede tener un valor *práctico* digno de consideración. Versa sobre cuestiones que ellos reconocen, se refiere a sus mismos problemas y en sus mismos términos. Así pues, los maestros pueden ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro-alumno. Para ellos es fácil advertir cómo han operado realmente las desigualdades fuera del aula escolar, y cómo ellos mismos, tal vez involuntariamente, contribuyen a reforzarlas. Pueden encontrar asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos. Los etnógrafos se han ocupado de averiguar qué alumnos presentan conductas

inadaptadas y por qué, y han sacado a la luz de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual.

Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos o en su propia carrera y desarrollo. Esto apunta a otra ventaja del enfoque. La etnografía ofrece a los investigadores un enorme control sobre el trabajo realizado. El investigador es el principal instrumento de investigación. En cierto sentido, el cuestionario, el experimento, los tests estadísticos, etc., se materializan en la persona del etnógrafo. No cabe duda que ello entraña dificultades, pero también hace posible un mayor grado de dirección personal y una ampliación de oportunidades, puesto que muchos maestros carecen del conocimiento especializado necesario para la utilización de los instrumentos tradicionales de investigación.

Curiosamente, la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal. Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar (Woods, 1986). Se puede argumentar, incluso, que la investigación etnográfica se llega a convertir en un “modo de vida” para el investigador, y es que en todos los momentos de nuestra vida estamos constantemente en relación con personas o grupos de diferente extracción cultural, y si aplicamos el conocimiento que nos proporciona el mirar más allá de lo aparente en el comportamiento humano, entonces estaremos en posibilidad de ser más tolerante y respetuosos con quienes compartimos gran parte de nuestro tiempo.

Aquí, nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses. No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible. En cierto sentido, iremos a parar a donde queramos. Así pues, la etnografía ofrece a los maestros un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella. Es aquí donde debemos ser francos en dejar claro a los informantes, autoridades competentes y patrocinadores de la investigación los alcances de la misma en términos éticos.

Es indudable que la investigación etnográfica permite acceder a cierto conocimiento de las personas y grupos que puede ser utilizada con fines diferentes a lo académico o para su mejora. Es por ello que el etnógrafo deberá visualizar los posibles malos manejos de su información, siendo cuidadoso de no afectar a sus informantes.

Cabe destacar que una de las vías más prometedoras para que el maestro asuma una posición de investigador social, bajo la perspectiva cultural, por medio de la etnografía, es la de ejercitarse la capacidad que Velasco y Díaz de Rada (1997) tanto han propuesto, el “extrañamiento”, cuando el maestro se cuestione así mismo por qué lo que hace, lo que vive, a lo que se enfrenta cotidianamente, es de esa manera y por qué no podría ser de otra. Igualmente cuando se de cuenta que su modo de actuar, de enseñar, de pensar, no es el único ni el mejor; entonces, tomando esta postura relativista, podrá estar en posibilidades de tener una visión más amplia de la diversidad de formas y procedimientos que lejos de ser contradictorios son una muestra de la riqueza humana de resolver sus problemas.

El principio más importante que se debe asumir es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué lo motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas –en gran parte implícitas– que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta, tomando en consideración que el estudio o conocimiento del “otro”, es el estudio y conocimiento “de mí mismo”. También en el interés en los factores sociales relacionados con las diferencias entre grupos tales como clase social, sexo, etnia, generaciones, el medio, los medios de comunicación.

Quienes trabajan en las escuelas han manifestado particular interés en el examen de los siguientes puntos:

1. Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen.
2. La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras antes que en índices objetivos.

3. Las culturas de los grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de los alumnos.
4. Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas.
5. Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza, de los alumnos acerca de los maestros.
6. Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas (Woods, 1986).

Son urgentes investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el *ethos* escolar (que se ha sugerido como el factor más importante en los logros académicos y conductuales de la escuela); la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos en la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian; y, por último, las gratificaciones psíquicas, en oposición a los problemas, presiones y obligaciones del aprender y el enseñar.

Las técnicas etnográficas también pueden ser muy útiles en las evaluaciones, tanto de innovaciones curriculares o reorganizaciones escolares a largo plazo, como de cursos interpuestos a corto plazo, estilos de enseñanza particulares, consecuencias de acontecimientos y el impacto de políticas específicas. Es razonable que estas técnicas sean capaces de mayor penetración y de operar sobre la base de un periodo más amplio que el de los tests aislados que suelen emplearse con mayor frecuencia.

Desde luego, existen muchos más temas susceptibles de ser abordados por la investigación etnográfica en la escuela, cada maestro tendría sus prioridades, adicionalmente, no cabe duda que también se pueden utilizar otros métodos para investigarlas, sostendría que no se debiera ser esclavo de un único método, sino seleccionar éstos de acuerdo con las

situaciones y los problemas que se tienen que examinar; no obstante, el conocimiento de la etnografía será útil en esa gama, ya que aun cuando la etnografía puede constituir una experiencia intensamente personal, es mucho lo que puede ganarse si se trabaja con otros. Además, es de esperar, en última instancia, que el trabajo no sólo sea gratificante desde el punto de vista personal, sino que produzca también resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente.

Con esto último quisiera resaltar que la posibilidad que tiene el maestro de acceder a un conocimiento empírico, muchas veces vedado para el investigador social formado y experimentado, es un verdadero privilegio; que si se convierte en objeto de investigación sistemática entonces estará en posibilidades enormes de aportar no sólo al conocimiento educativo sino también y quizás, más importante aún, a la práctica docente para los que vienen detrás de él. Sin embargo, esta meta sólo se puede alcanzar mediante un estudio sistemático y a la vez profundo, donde la etnografía juega un papel importante y ofrece una posibilidad metodológica accesible al maestro.

BIBLIOGRAFÍA

Adelman, C. (1985). "Who are you? Some problems of ethnographer culture shock", in Burgerr, R. G. (comp.) *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

Bertely, M. (1992). "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en Revista *Nueva Antropología*, núm. 42, julio 1992, México.

Calvo, Beatriz (1992). "Etnografía de la educación", en Revista *Nueva Antropología*, núm. 42, julio 1992, México.

Ezpeleta, Justa (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", en Revista *Nueva Antropología*, núm. 42, julio 1992, México.

Harris, A. (1976). "Intuition and the arts of teaching", en *Curriculum Design and Development*, Milton Keynes, Open University Press.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1983) *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock.

Rockwell, Elsie; Ezpeleta, J.; Mercado, R.; Aguilar, C. y Sandoval, E. (1987). *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe Final, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios del IPN, México.

Shulman, L. (1984). "Teacher education and educational research", trabajo presentado en la conferencia Research in Teacher Education, Universidad de Leicester.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, España, Editorial Trotta.

Woods, Meter (1986). *Inside Schools*, New York, Routledge & Kegan Paul.