



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de  
Costa Rica

Ruiz-Bejarano, Aurora M<sup>a</sup>  
Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa.  
Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo  
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 2, 2018, Mayo-Agosto, pp. 1-21  
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v18i2.33147

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758022020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEI  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

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

## **Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa.**

### **Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo**

School micropolitics and flexibility in educational ethnography. Avoid uncertainty through the narrative resource

**Volumen 18, Número 2**

Mayo-Agosto

pp. 1-21

Este número se publica el 1 de mayo de 2018

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33147>

Aurora M<sup>a</sup> Ruiz-Bejarano

*Revista indizada en* [REDALYC](#), [SCIELO](#)

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

## **Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa. Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo**

School micropolitics and flexibility in educational ethnography. Avoid uncertainty through the narrative resource

Aurora M<sup>a</sup> Ruiz-Bejarano<sup>1</sup>

**Resumen:** Este ensayo analiza una serie de características que la investigación etnográfica con estudio de caso adquiere en las organizaciones escolares. La primera de esas características, la subjetividad comprometida, se refiere a la imposibilidad de desligar la subjetividad investigadora de la propia investigación. La segunda característica es la flexibilidad del proceso investigador en la etnografía educativa como consecuencia de la incertidumbre que genera el dinamismo de la realidad escolar y su micropolítica. A través del análisis de una investigación concluida, se propone explorar estas características y reflexionar sobre las herramientas metodológicas de las que disponen los investigadores y las investigadoras noveles para afrontar estos dilemas de la etnografía educativa con estudio de caso. El ensayo señala hacia las posibilidades del cuaderno de campo y el diario de la investigación. Utilizados de forma interrelacionada, estos soportes metodológicos narrativos aportan una respuesta a la subjetividad comprometida, a la incertidumbre de las organizaciones escolares y a la flexibilidad etnográfica.

**Palabras clave:** etnografía, escuela, estudio de caso, investigación pedagógica

**Abstract:** This paper analyzes those features that the ethnographic case study research acquires within the school context. Committed subjectivity is the first of these features and it refers to the impossibility of detaching research subjectivity from the very research process. The second one is ethnographic research flexibility in education as a consequence of the uncertainty brought about by the dynamics of the school reality and its' micropolitics. Through a completed research as the starting point, this essay aims to analyse and explore these features, reflecting upon the methodological tools available to be used by novel researchers when facing the dilemmas emerging from case studies in educational ethnography. This paper point out to the possibilities provided by the use of field notes and a research diary as relevant tools in the research process. By using them in an interrelated way, these narrative methodological tools give an answer to committed subjectivity, school organizations uncertainty and ethnographic flexibility.

**Key words:** ethnography, school, case study, educational research

---

<sup>1</sup> Docente e Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España. Doctora por la Universidad de Cádiz.

Dirección de correo electrónico: [auroramaria.ruiz@uca.es](mailto:auroramaria.ruiz@uca.es)

**Ensayo recibido:** 4 de noviembre, 2017

**Enviado a corrección:** 22 de marzo, 2018

**Aprobado:** 23 de marzo, 2018

## 1. Introducción: la narratividad de la experiencia investigadora<sup>2</sup>

En el campo educativo, la investigación etnográfica mediante el diseño de estudio de caso supone la aproximación comprensiva, crítica y reflexiva a la realidad social, cultural e históricamente concreta de una comunidad escolar. Álvarez y San Fabián Maroto (2012, p. 3) dicen a propósito de los estudios de caso que estos "reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado" y que, además, "se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso". La consecuencia más notable de esta singular naturaleza de la etnografía educativa con estudio de caso es el hecho de que la subjetividad investigadora resulta ineludiblemente comprometida en el propio proceso de estudio. Sin embargo, esta circunstancia no conlleva un impedimento al rigor científico que menoscaba y compromete el valor de la investigación. La revisión analítica y la justificación del proceso indagatorio a través del recurso de la narrativa, al igual que el examen de los esquemas y presupuestos teóricos y la triangulación de los datos obtenidos, son algunas de las herramientas que permiten alcanzar la objetividad en la investigación, pues: "la objetividad no se mide sólo por la inferencia lógica de enunciados generales contrastados, sino también por el modo en que justificamos el esquema interpretativo por el que representamos la realidad y desarrollamos nuestro conocimiento" (Touriñán y Sáez, 2012, p. 168).

Por otro lado, la narración del proceso de investigación resulta igualmente un elemento crucial para obtener una imagen holística y completa del caso, pues ofrece claves para la lectura del informe de la investigación que solo pueden obtenerse a través de la mirada retrospectiva del trabajo efectuado: qué clase de dificultades se hallaron en el proceso indagatorio, qué tipo de soluciones fueron planteadas y llevadas a la práctica, por qué se tomaron unas decisiones y se descartaron otras posibles, etc. En este sentido, el testimonio de la experiencia investigadora constituido a través de la narrativa se emplaza como un valioso instrumento de aprendizaje para el sujeto investigador, especialmente para aquellos investigadores y aquellas investigadoras noveles que se hallan en el umbral de la etnografía educativa. Así, Vázquez (2011) argumenta:

Alguien puede preguntarse qué utilidad tiene presentar una historia particular, única y personal. Considero que los relatos sobre experiencias ocupan un lugar fundamental

---

<sup>2</sup> El ensayo que se presenta se extrae de una investigación etnográfica con diseño de estudio de caso efectuada durante los años 2010 a 2016 y que formaba parte de mi tesis doctoral. La tesis fue defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

en la formación de investigadores/as. Aquí reside su riqueza, aprendiendo cuestiones y aspectos formales de la metodología [...] sobre el modo de acceder al campo de estudio, cómo negociar con los agentes implicados o configurar la trama de relaciones que se establece con ellos, el proceso de indagación, las estrategias de recogida de la información, de escritura, análisis [...] etc. (p. 11)

El objetivo de este ensayo es doble. Por un lado, a través del ejemplo de un estudio de caso se persigue examinar la importancia de la actitud reflexiva y analítica de la persona investigadora (y en especial de los sujetos investigadores noveles) hacia su proceder etnográfico dentro de las organizaciones educativas. Por otro lado, este trabajo analiza los soportes metodológicos narrativos (el cuaderno de campo y el diario de la investigación) como herramientas que facilitan la reflexividad del sujeto investigador en las investigaciones etnográficas con diseño de estudio de casos.

El cumplimiento de los propósitos de este ensayo requiere de una serie de prescripciones y aclaraciones que delimiten el espacio donde se va a desarrollar su contenido.

- En primer lugar, el foco de atención se desliza desde la propia investigación etnográfica con estudio de caso y las conclusiones derivadas hasta el análisis del proceso investigador en sí mismo. Ese es el objeto que ocupa este artículo. Ofrece, por tanto, un extracto narrativo, experiencial y testimonial del proceso de investigación de un estudio de caso. En ese sentido, el ensayo se centra en un período concreto de la investigación: aquel que abarca desde la selección del tema de indagación hasta los inicios del trabajo de campo y la primera toma de contacto con los sujetos informantes en una escuela de educación infantil y primaria. La selección de este período posibilita el análisis de la injerencia de la micropolítica escolar en el decurso de la investigación con estudio de caso, así como las alteraciones que origina en el planteamiento inicial de la investigación.
- En segundo lugar, el ensayo propone el empleo de recursos narrativos metodológicos (el cuaderno de campo y el diario de la investigación) para sortear la incertidumbre y facilitar la reflexividad de la persona investigadora, así como la toma de decisiones frente a los imprevistos dentro del proceso investigador generados por la dinámica cotidiana de la micropolítica de los centros educativos. Como consecuencia de la utilización del recurso de la narrativa, el desarrollo del ensayo incluye segmentos

descriptivos relatados en primera persona que ilustra, desde el ejemplo, el análisis que se efectúa a lo largo del ensayo. La narrativa se constituye, así, en un material reflexivo para quienes emprenden un viaje iniciático hacia la etnografía educativa.

## **2. Incertidumbre y flexibilidad de las organizaciones escolares: implicaciones para la etnografía educativa**

El caso sobre el que se articula el contenido de este trabajo forma parte de la investigación etnográfica de mi tesis doctoral, titulada *Prácticas y representaciones de la lectura escolar. Estudio de un caso*. Inicialmente, ni el título, ni el tema central del proyecto se correspondían con aquel señalado. La sinergia de una serie de acontecimientos desencadenados durante la fase del trabajo de campo propició la deriva de la investigación desde el análisis de los roles contemporáneos de la biblioteca escolar, a la aproximación etnográfica a la lectura en la escuela como práctica social situada (Barton y Hamilton, 2004).

Este cambio en la selección del tema de la investigación educativa no debe interpretarse como una condición inherente a algún error durante el proceso indagatorio o a una planificación inicial deficiente. Existen, al menos, dos características de las organizaciones escolares que favorecen la aparición de estos fenómenos, de estos cambios de dirección y rumbo. Por una parte, la naturaleza sociocultural, simbólica, micropolítica (Ball, 1989; Santos Guerra, 1997, 2006) y hasta cierto punto impredecible de las escuelas, que quiebra el enfoque estructural de su representación tradicional. En ese sentido:

La escuela contiene una compleja red de relaciones que está impregnada de contenidos políticos y morales [...]. No hay consenso, sino aparente. Existe disputa ideológica, más o menos camuflada. Se dan en ella tensiones entre diferentes grupos, personas e ideas. Los conflictos rompen una pretendida armonía y la apariencia de que todos los integrantes buscan un único y mismo fin. Hay diversidad de miras, de posiciones y de intereses. (Santos Guerra, 2006, p. 42)

Por otra parte y en relación con la característica precedente, se habla de su carácter dinámico y flexible en la medida en que el tiempo de lo cotidiano y lo vivencial desestabiliza y quiebra el modelo cuadrangular con el que el horario escolar pretende organizar la jornada de la escuela. Ambas características hacen de la organización escolar una realidad compleja que influye en las estrategias, en los recursos para la recogida de la información y en la propia persona investigadora y que altera el devenir de la investigación, como se refleja en las transformaciones de la tesis doctoral y de su propio título.

En consecuencia, los cambios que sufre una investigación etnográfica en su proceso de desarrollo no se derivan necesariamente de una deficiente praxis investigadora, sino que en ocasiones se hallan propiciados por la propia naturaleza de las organizaciones educativas<sup>3</sup>. Sin embargo, en las investigaciones noveles estos giros pueden arrastrar consigo períodos más o menos prolongados de estancamiento e improductividad científica que es preciso atravesar con solvencia para proseguir el curso de la investigación.

### **3. La demarcación del estudio y la selección inicial del tema**

En los últimos años, los fundamentos ideológicos que durante décadas sostuvieron la existencia de las bibliotecas escolares, han sido blanco de revisiones y críticas y objeto de múltiples reformas. Pese a su heterogeneidad, los estudios, los informes y los proyectos de mejora publicados hasta el momento coinciden en subrayar la necesidad de reconceptualizar las bibliotecas escolares como respuesta a las nuevas demandas sociales y culturales surgidas con la sociedad del conocimiento y de la información. En este contexto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía aprobó en el año 2007 el *Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía* (Plan LyB), (Consejería de Cultura y Consejería de Educación, 2007). En la línea de otros proyectos precedentes y contemporáneos, el plan concedía una importancia capital a las bibliotecas escolares en la sociedad del conocimiento y de la información.

En el seno de ese marco conceptual surgió mi proyecto de tesis doctoral, que se centraba en el impacto que el Plan LyB tenía sobre el trabajo de un grupo de docentes de varias escuelas públicas de educación infantil y primaria de la ciudad de Sevilla y de ese punto partían los objetivos de la investigación. El tema de estudio surgía, precisamente, en este marco contextual de efervescentes iniciativas adoptadas con la intención de llevar a cabo la conversión de las bibliotecas escolares en Centros de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (en adelante, CREA) al servicio de la sociedad del conocimiento y de la información. No en vano, uno de los requisitos que ha de estar presente en la organización de un proyecto de tesis doctoral es que la investigación propuesta, el tema elegido, no haya sido demasiado transitado por otros investigadores e investigadoras, o al menos, que las investigaciones realizadas hasta el momento permitan nuevas aportaciones (Vázquez,

---

<sup>3</sup> El conocimiento de la causa última que los origina solo puede sustraerse del análisis exhaustivo de cada caso en particular, dado el principio idiográfico que rige la investigación etnográfica.

2002). Y, sin duda, la reconceptualización de las bibliotecas escolares era un tema en auge dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, la sucesión de dos acontecimientos sobrevenidos al comienzo del proceso de investigación desencadenó un giro importante en la temática de estudio y motivó la reformulación de los objetivos propuestos. Por una parte, durante las primeras semanas de estancia en el campo, la escuela reveló tener una extensa tradición en iniciativas relacionadas con la promoción de la lectura juvenil y el trabajo desde la biblioteca escolar, lo que hacía interesante un estudio que apuntase en esa dirección. Por la otra, al profundizar en el estudio de los cambios recientes de las bibliotecas escolares se percibía en la bibliografía referente que este tema en particular se suscribía a un ámbito mucho más amplio y de pujante actualidad.

En lo que respecta al primero de esos dos acontecimientos, se decía que la escuela donde se realizaba el estudio de caso resultó tener una extensa tradición en iniciativas relacionadas con el fomento y la animación a la lectura y el trabajo desde la biblioteca escolar, propiciando medidas como la elaboración de la revista escolar o la organización de la Semana del Libro. Por tanto, las nuevas medidas propuestas desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través del Plan LyB, se adentraban en un terreno donde existía una cultura consolidada en torno a la lectura, su praxis y sus espacios.

En cuanto al segundo acontecimiento, el análisis del estado de la cuestión condujo a la conclusión de que los proyectos de transformación de las bibliotecas escolares en CREA's pertenecían a un ámbito conceptual mucho más amplio relacionado con la «alfabetización informacional» o la «alfabetización en información» (Bruce, 1997). La alfabetización informacional supone la aparición de mecanismos de acceso a la información textual sustancialmente diferentes a los ya existentes; mecanismos que se ponen en práctica a la hora de acceder a la información, seleccionarla e integrarla en el conjunto de información de la que ya dispone el lector. Coll (2005), apoyándose en los análisis de Chartier (2001), dirá al respecto que se están "produciendo cambios importantes en la definición del texto, del autor, del lector, de los modos de leer y de las prácticas de lectura" (p. 4). Es importante matizar que no se puede hablar de estos cambios sin situarlos al mismo tiempo en el actual marco sociocultural que constituye el avance de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). En este escenario, el sentido tradicional de la biblioteca escolar en cuanto lugar de lectura formativa o de consultas enciclopédicas y de espacio para el almacenaje de libros de lectura recreativa, queda obsoleto y su transformación en CREA's



que "moviliza y desarrollo competencias básicas" (Ramírez García, 2009, p. 60) para la búsqueda y selección de información, resulta imprescindible.

El Plan LyB impulsado por la Junta de Andalucía se situaba en el interior de esta tendencia donde se cruzan la alfabetización informacional, el aprendizaje continuo y la transformación de las bibliotecas escolares en Centros de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA). Sin embargo, este proyecto obviaba un hecho significativo durante su implantación. Algunas escuelas, como aquella pública donde se inició el estudio de caso de mi tesis doctoral, tienen una tradición más o menos prolongada de intervenciones educativas en el ámbito del fomento de la lectura y el papel de la biblioteca en la escuela y en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Así, en escuelas públicas de educación infantil y primaria donde había una cultura consolidada en torno a la lectura escolar -como era el caso de aquella donde se realizaba la investigación etnográfica de mi tesis doctoral-, la puesta en marcha del Plan LyB, pese al consentimiento de la comunidad escolar, acababa acarreado fricciones y desencuentros con la cultura letrada existente.

Este fue el contexto en el que aparecieron nuevas cuestiones tras la entrada al campo; nuevas cuestiones que desplazaban los objetivos propuestos en un principio. Las inquietudes incipientes se solapaban ahora a cuestiones tales como ¿qué iniciativas y proyectos se habían organizado desde la biblioteca escolar?, ¿qué sentido tenía la lectura del alumnado en aquella comunidad escolar?, ¿qué funciones le eran atribuidas a la lectura?, ¿en qué lugares se leía y dónde estaba la diferencia entre unos espacios y otros?, ¿qué significaba ser un buen lector y cómo se llegaba a serlo?, ¿qué acogida había tenido el plan LyB en este contexto de prácticas lectoras existentes?

#### **4. El encuentro con el caso y la negociación de la entrada al escenario**

La investigación agita la institución con tres implicaciones: que los límites de sus propias actividades se revelarán; que los motivos ulteriores de la «investigación» son poco claros y quedan poco claros para la institución, y por último, que no hay razones sólidas para negarse a las solicitudes de investigación [...]. Es decir, negociar la entrada en una institución es menos un problema de proporcionar información que de establecer una relación. En esa relación se debe desarrollar confianza suficiente en los investigadores como personas, y en su petición. (Flick, 2007, p. 71)

La entrada al escenario de la investigación tuvo lugar en la fecha acordada y a la hora convenida. Sin embargo, la precipitación de los acontecimientos durante aquella primera jornada y la improvisación como respuesta a lo inesperado fueron la nota predominante y marcaron el rumbo de la negociación de mi entrada al escenario. Desde ese primer encuentro, la negociación de los términos en que habría de desarrollarse mi trabajo en la escuela fue un proceso dilatado en el tiempo y, al mismo tiempo, velado e inconcluso, pues nunca se llegó a cerrar con una aceptación rotunda y unánime del equipo directivo, del claustro de profesores o de las familias y del alumnado del centro.

El acceso al campo no fue tan difícil como lo describen Taylor y Bogdan (1987), quienes recomiendan a partes iguales "diligencia y paciencia" (p. 36) en estos primeros pasos. Quizás se trató, como dice Flick (2007) en el encabezado, de que debí comprender la negociación de mi acceso a la escuela como un proceso en el que paulatinamente se iba entablando una relación con los miembros de la comunidad escolar, y, en ese sentido, la aceptación de mi presencia corrió paralela a la creación de algunos vínculos y al afianzamiento de cierta confianza con ellos y ellas. En todo caso y mientras dicha relación no se fraguó, la negociación de mi entrada al escenario se trató, más bien, de una aceptación tácita y compartida por la comunidad educativa que asumía que yo pasaba a ser una figura más de su entramado. Una figura, cabe apostillar, de formas imprecisas, pues mis funciones quedaron indefinidas. Sin embargo, sí se me reconocía claramente como alguien ajena a la comunidad escolar, lo que me permitiría aunar la cercanía fruto del trato cordial que me era dispensado con la distancia marcada por el extrañamiento, clave para sostener la distante mirada analítica a lo largo del proceso de investigación.

Decía que lo ocurrido aquella primera jornada tuvo consecuencias importantes en la investigación. La anotación del cuaderno de campo relata lo sucedido:

He entrado en el centro a las 9:25 hrs (más o menos). Juana<sup>4</sup>, la portera, me ha indicado dónde están las instalaciones del EOE<sup>5</sup> y, por tanto, dónde puedo encontrar a Ana.

He subido a la planta alta del edificio anexo a la escuela. Ana no parecía recordar que había quedado conmigo. Quizás debí haberla telefoneado ayer. Me ha confundido con una alumna de prácticas. Tras aclarar la confusión, me ha conducido hasta el

---

<sup>4</sup> Los nombres empleados en la narración son ficticios, a fin de preservar el anonimato de los sujetos informantes.

<sup>5</sup> Equipo de Orientación Educativa

despacho del director. Según me comenta Ana, él no sabe ni que acudo ese día al centro, ni mi intención de desarrollar mi proyecto de tesis aquí. Es posible que se sorprenda, e incluso que su primera reacción sea defensiva (Cuaderno de campo, 8/04/2010).

Sin duda, la reacción del director a mi llegada no fue defensiva. Nuestro encuentro fue parco en palabras, aunque cordial en el trato. Ana me presentó como una doctoranda interesada en realizar el estudio de caso en la escuela. La conversación se redujo al saludo de cortesía y a alguna pregunta irrelevante que se me formulaba mientras era conducida hasta la biblioteca donde se hallaba el docente a su cargo. Los pormenores de la investigación quedaron relegados a un segundo plano y, a modo de bienvenida, el bibliotecario me relató la historia de la escuela. Fue ese el primer indicio que tuve, quizás lo comprendí más tarde, de la importancia que el contexto inmediato, el barrio, tenía en la historia de la escuela y, a su vez y a través de esta, en las prácticas y representaciones de la lectura.

No quise dejar atrás la escuela sin haber conversado con el director acerca de los propósitos que guiaban mi estudio y del compromiso ético implícito. Antes de mi partida, volví a la sala de profesores, dejé allí unas copias impresas del proyecto de tesis doctoral y me detuve a hablar con el director. En nuestro encuentro, destacué de mi trabajo en ciernes aquellos puntos que creí indispensables.

Finalmente, ni el objeto de estudio fue solo la biblioteca de centro, ni mi estancia se limitó a los cuatro meses indicados y lo que propició el giro del tema de estudio fueron los acontecimientos de ese día y las repercusiones que tuvieron sobre mi trabajo. Ya con el tiempo a la espalda comprendo que esa forma de actuar amable y acogedora con que fui recibida responde al carácter abierto de una escuela que se ha ido haciendo mediante la participación en su historia de gente venida de fuera. Pero en ese momento, mi desconocimiento era absoluto y esa forma de proceder condicionó mi forma de trabajar esos primeros meses y el cambio de rumbo de mi tesis doctoral.

Pese a que el director del centro parecía dar por zanjada la negociación de mi entrada al escenario y a que había dejado copias del proyecto en la sala de profesores, quería asegurarme de que al menos los docentes tenían constancia de los motivos de mi presencia en la escuela. Una mañana encontré colgada en la biblioteca una hoja donde se anunciaba la fecha del próximo Claustro de Profesores y solicité permiso al director para acudir.

Aquel día, al finalizar el Claustro, el director me presentó como una doctoranda que venía al centro a realizar su tesis doctoral. Tenía pensado describir las directrices de mi proyecto, pero no se presentó la ocasión y se aprobó mi trabajo con una aceptación silenciosa. A partir de entonces, siempre que en algún pasillo tuve la oportunidad de presentar mi proyecto de investigación a algún profesor o a alguna profesora, lo hacía. Más que nada, porque a veces estos sacaban el tema a colación.

## **5. El cambio del tema de la investigación**

Decía que el modo en que se produjo mi entrada al escenario ocasionó un giro importante e inesperado en el desarrollo de la investigación que recién iniciaba; pero no fue este el único condicionante. Aquellos primeros días no fueron ni "estimulantes", ni "llenos de frustraciones" (Goetz y Lecompte, 1988, p. 115), sino, quizás, desconcertantes, en la medida en que no respondían a las expectativas generadas. El peso de la cordialidad con que fui acogida en la escuela, unido a mi percepción de la negociación del acceso al campo como un proceso inconcluso, inhibió mi disposición a la recogida de información durante aquellos primeros meses. Percibía mi propia presencia como una intrusión violenta en la dinámica de la comunidad escolar. Pero quizás hubo otros dos elementos que inclinaron mi comportamiento hacia el comedimiento.

Por una parte, como miembro de un grupo de investigación había participado en algunos proyectos de investigación educativa, pero en ninguno el grado de implicación y responsabilidad resultó ser tan absorbente como el requerido en la elaboración de mi tesis doctoral. Este era, por tanto, el primer estudio de caso al que hacía frente. Por otra parte, era consciente de que restaba poco tiempo hasta el inicio de las vacaciones estivales<sup>6</sup> y el tiempo del que disponía dejaba muy poco margen al tanteo, el ensayo y las imprecisiones.

La consecuencia de la conjunción de aquellos factores, especialmente el de la cohibición, fue que en esos meses iniciales me ocupara de menesteres que me mantuvieran, si no en la sombra o en los ángulos muertos de la mirada ajena, sí, al menos, en la penumbra o en la periferia del campo de visión. Llenaba mis horas de estancia en la escuela con la observación discreta de objetos, de espacios y sus usos; con la recogida cautelosa de notas de conversaciones informales y la captura de fotografías. Se me ofreció la llave de la biblioteca para trabajar allí; incluso en una ocasión se me prestó un aula de tutoría.

---

<sup>6</sup> La entrada en la escuela se produjo el ocho de abril y las vacaciones de verano en los centros escolares dan comienzo hacia la tercera semana del mes de junio.

Me he sentado a tomar notas en un banco apartado, junto a una de las puertas que conducen a los jardines y a los despachos de gestión del centro. Apenas he empezado a anotar en el cuaderno cuando Cecilia, la jefa de estudios, ha pasado por allí y le he explicado que quería conversar con ella. [Tras la conversación] decido volver al banco que dejé hace unos minutos y continuar tomando notas. Sin embargo, al poco tiempo de estar allí sentada, Cecilia me ha visto y se ha sorprendido. Dice que puedo pedirle a Belén, la secretaria, la llave de la biblioteca cuando necesite un lugar para trabajar. He tomado la llave y me he dirigido a la biblioteca. He estado un rato allí, pero no me siento cómoda. Apenas llevo una semana aquí y parezco una intrusa que avanza a pasos agigantados (Cuaderno de campo, 16/04/2010).

Una imagen que siempre me acompañó en la memoria recrea mi forma de proceder durante aquel período iniciático: los grandes cetáceos emergen cada cierto tiempo a la superficie para tomar una bocanada de aire antes de regresar al océano. Cuando la permanencia en la escuela se hacía plomiza y mi presencia se me antojaba una intrusión hostil, buscaba el asilo de la biblioteca para, una vez aliviado el peso del ahogo, sumergirme de nuevo en la dinámica cotidiana de la escuela. Me resistía a abandonar el campo sin cumplir con los objetivos de esa jornada. Nunca (o si acaso ocurrió, fueron contadas las ocasiones) la evasión en aquel lugar se resolvió en unos pocos minutos, tal y como me prometía a mí misma. Sin embargo, ese tiempo de aislamiento en la biblioteca no fue un tiempo muerto, ni una fisura en el estudio del caso. Era un tiempo de escritura que orientaba y alentaba un trabajo de campo incipiente y era, a su vez, un tiempo de lectura que refrescaba mis reflexiones.

Fue en el transcurso de una de esas lecturas cuando di con un fragmento, en un relato hallado en un estante, que simbólicamente representaba la información que había obtenido mediante la observación, las conversaciones informales y la captura de fotografías y que no había logrado relatar por medios propios en el cuaderno de campo o en el diario de la investigación:

Cuando el viento pasa veloz por los prados, la hierba ondea como una cinta; si corre entre las mieses, la agita como un mar. Es la danza del viento. Escucha qué bien sabe contar sus historias, cómo alza y modula la voz. Es muy distinta su voz si pasa entre los árboles del bosque o se introduce por los huecos de los viejos muros. ¿Ves allá arriba, cómo el viento impulsa a las nubes igual que si fuera un rebaño de ovejas?

¿Oyes, aquí abajo, su aullido, como un centinela que toca el cuerno? ¡Qué misterioso es su silbido cuando baja por la chimenea! (*Lo que el viento cuenta de Valdemar Daae*) (Cuaderno de campo, 13/04/2010)<sup>7</sup>.

Como en el relato de Andersen, la lectura era una voz escolar polimorfa. Desde la Consejería de Educación se habían distribuido a las escuelas participantes en el Plan LyB carteles alusivos a la lectura y etiquetas con su imagen (una lechuza) que debían servir para la organización de la biblioteca: «Novedades», rezaba una de aquellas etiquetas, «Libros de texto», aparecía escrito en otra. Los carteles colgaban de las paredes y de las puertas de los pasillos. Podían verse en cualquier parte de la escuela, pero, junto a ellos, aparecían objetos que evocaban no solo la historia de la biblioteca, sino también de las prácticas y representaciones pasadas y presentes de la lectura escolar. La efigie de Platero para celebrar el quincuagésimo aniversario de la concesión del Premio Nobel de Literatura a Juan Ramón Jiménez y que seguía ahí cinco años después, algunos libros dispersos sobre un banco en el pasillo que invitaban al autopréstamo, el decálogo del buen lector, cuartillas que recuerdan las letras del alfabeto repartidas en las paredes o la elaboración colectiva de la revista escolar de la que se guardan aún algunos de sus primeros ejemplares. Abundaban especialmente las producciones del alumnado.

A primera vista, parece tener una larga trayectoria de actividad en torno a la biblioteca escolar. Me pregunto, ¿cuál es, entonces, la diferencia que supone el Plan Lectura y Biblioteca? (Cuaderno de campo, 21/04/2010).

El interés hacia la lectura había ocupado un espacio preferente en aquella escuela. El paso de los años había hecho mella y durante algún curso escolar su interés había mermado. Pero incluso en estado de latencia, la lectura había continuado siendo una preocupación de la comunidad escolar. De hecho, entre los objetivos generales del Plan Anual de Centro para el curso 2010/2011 figuraba la mejora de la expresión escrita y de la comprensión lectora del alumnado.

La investigación que realizaba centraba su atención en las implicaciones del Plan LyB en la biblioteca escolar y en la labor docente, pero las formas de la lectura en aquella escuela trascendían a una y a otra. ¿Sería posible tratar de comprender las representaciones

---

<sup>7</sup> El deterioro del libro no permitió tomar sus datos de edición. No obstante, el relato es accesible en distintas páginas webs. Como ejemplo, disponible en línea: <http://www.hadaluna.com/andersen/a-valdemar.htm> [Recuperado el 03/08/2017].

de la lectura, así como las prácticas que se ponían en juego en aquella comunidad educativa?, ¿era factible dejar a un lado un análisis multicasos<sup>8</sup> para llevar a cabo un único estudio de caso?<sup>9</sup>

Pese a mis reticencias iniciales, realicé en aquellos primeros meses una serie de entrevistas a los-as docentes con mayor arraigo y permanencia en la escuela. El objetivo de estas entrevistas era completar la información recogida a través de otras estrategias metodológicas como la observación etnográfica, la captura de fotografías y las conversaciones informales. El fin último era conocer si, ciertamente, la lectura había tenido en el centro educativo el calado que me había parecido percibir. De ser así, sería viable un estudio de caso único.

Efectivamente, la información recabada aquellos primeros meses arrojó indicios suficientes como para organizar un nuevo proyecto de investigación con un estudio de caso único. Antes de tomar una decisión, conversé con mis directores de tesis para plantearles el cambio en la investigación. Y así, a la vuelta de las vacaciones de verano, busqué de nuevo al director de la escuela para notificarle las modificaciones y ver si también las aprobaba. Una vez aceptadas y comenzado el nuevo proyecto, la estancia en el escenario se prolongó todo el curso escolar 2010/2011.

## **6. El cuaderno de campo y el diario de la investigación: herramientas etnográficas para sortear la certidumbre**

La publicación de *La vida en las aulas* (1968) de Philip W. Jackson supuso un punto de inflexión en el análisis de las instituciones escolares. Pese a que la incorporación de sus aportaciones en España fue algo tardía (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988), existe un cierto consenso en encumbrar esta obra como precursora de la ruptura de la hegemonía positivista en el ámbito de las investigaciones educativas, pues:

Es precisamente a raíz del trabajo pionero de Ph. W. Jackson, sirviéndose para ello de metodologías más cualitativas, cuando se llegan a capturar otros significados de carácter más colectivo en las causas y explicaciones de los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar. (Torres Santomé, 2001, p. 15)

---

<sup>8</sup> En un primero momento, el proyecto de tesis doctoral contemplaba el estudio de la implantación del Plan LyB en tres centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla.

<sup>9</sup> Pero esta no era imagen que componía para representar lo que allí sucedía. En el diario de investigación se recoge lo siguiente: Hay en el Museo de Arte de Basilea una obra, Jarra y violín, del pintor francés Georges Braque (1882-1963) Es cierto que cualquier otra analogía con el Cubismo es absurda, pero obra refleja, mejor que ninguna explicación, lo que supone (Diario de investigación, 15/06/2010).

En el terreno despejado por la obra de Jackson, proliferaron en las décadas posteriores trabajos de valor reconocido, consagrados al análisis de la relación entre el pensamiento y la acción docente dentro y fuera del marco de las aulas. Desde el docente como profesional reflexivo de Schön (1998) hasta la visión del profesor intelectual de Giroux (1990), pasando por el docente como investigador en el aula de Stenhouse (1984) y el profesor ante la investigación-acción de Elliot (1989), se fue trazando una alternativa a los presupuestos fundacionales de la racionalidad técnica de la acción, que seguía la estela iniciada por Jackson (2001). Dentro de esta tradición, la producción teórica de Donald Schön ha tenido una gran trascendencia en el campo educativo y ha servido de fundamento a un volumen importante de publicaciones posteriores (Contreras, 1997). Su trabajo se ha centrado en comprender cómo se produce el pensamiento del profesional –en este caso particular, del docente- en un contexto de acción dinámico, interactivo, cargado de incertidumbre, imbuido de valores y profundamente moral, tal y como sucede en las instituciones educativas.

Concretamente, en su obra *El profesional reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan* (1998), Schön describe tres formas en las que un sujeto puede afrontar su práctica profesional. Por un lado, una parte del pensamiento experto se produce desde la propia acción. Es decir, fruto del aprendizaje académico y de la socialización profesional, el conocimiento del sujeto profesional se halla "de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando" (1998, p. 55). A eso es a lo que llama *el conocimiento en la acción*. Por otro lado, el autor refiere otros dos conceptos vinculados a la práctica experta. En primer lugar, existen situaciones en las que el profesional recapacita con inmediatez sobre sus alternativas antes de adoptar una decisión y actuar; incluso puede aventurarse a la reflexión cuando de súbito algo capta su atención. En estos casos nos hallamos ante una *reflexión en o desde la acción*. En segundo lugar, cabe contemplar que a veces suceden hechos extraordinarios y que requieren, consecuentemente, otro tipo de actuación. Es entonces cuando el profesional ha de *reflexionar sobre su práctica o sobre su acción* una vez esta ha sucedido, buscar información alternativa y emprender nuevos análisis que le conduzcan a solventar el conflicto.

De estas tres formas en las que un sujeto puede afrontar su práctica profesional, las dos últimas, la *reflexión desde la acción* (que implica el análisis situacional dentro de la propia acción) y la *reflexión sobre la práctica* (que supone la recapitación sobre la práctica



ya ocurrida) plantean algunas cuestiones relevantes para la investigación etnográfica en el ámbito educativo.

Se decía al comienzo de este ensayo que la realidad cotidiana de las escuelas se caracteriza por su carácter complejo y dinámico y su naturaleza comprehensiva, interactiva y, hasta cierto punto impredecible. Como sugería la investigación de Jackson (2001), las aulas - y por extensión las escuelas- son espacios donde se originan "situaciones imprevistas, únicas e inestables [y también] momentos de indeterminación" (Torres Santomé, 2001, p. 18). En consecuencia, en el desarrollo del estudio de caso y durante la fase del trabajo de campo, el sujeto que investiga debe hacer uso de estrategias de recogida de la información capaces de abarcar la complejidad de una realidad como la escuela, que no responde a un modelo estructural, sino a uno micropolítico. Un modelo donde las relaciones humanas, con sus alianzas y disentimientos en el seno de la comunidad escolar, sus relaciones de poder, sus costumbres, sus representaciones, su sistema de valores y creencias y sus ritos tienen un peso importante. En el testimonio propio de la experiencia investigadora que ha sido aportado, aparecen algunas de estas estrategias: la entrevista etnográfica, las conversaciones informales y espontáneas y la observación de espacios y de prácticas que posibilitan un conocimiento a fondo del microcosmos escolar.

Hay, sin embargo, una segunda consecuencia para la etnografía educativa vinculada a las reflexiones generadas por las investigaciones de Schön y que constituye el núcleo de este artículo. Y es el hecho de que la naturaleza flexible de las organizaciones escolares propicia la generación de cambios en el proceso de investigación que no se contemplaban en la planificación inicial y que pueden ser fuente de incertidumbre y estancamiento entre investigadores e investigadoras noveles. En el caso de la investigación de mi tesis doctoral, estas transformaciones afectaron al objeto del estudio, a los objetivos y, de igual manera, al título del proyecto. No obstante, la investigación etnográfica no deja náufrago al sujeto que investiga y le aporta dos herramientas fundamentales para hacer frente a estas situaciones de indeterminación e incertidumbre: el cuaderno de campo y el diario de investigación. Estos soportes metodológicos ofrecen una ayuda inestimable durante el proceso indagatorio, bien cuando el investigador o la investigadora afronta –tomando prestada la terminología de Schön (1998)- una *reflexión desde la acción* y toma anotaciones en su cuaderno de campo,

bien cuando, a posteriori, reflexiona sobre su práctica en la mesa de trabajo y ejecuta una *reflexión sobre su acción* mediante el diario de la investigación<sup>10</sup>.

Pero, ¿qué son el cuaderno de campo y el diario de la investigación y qué posibilidades reales ofrecen para afrontar los giros y los desafíos de una investigación etnográfica en el ámbito educativo? Unas últimas reflexiones acompañadas nuevamente del recurso narrativo de la propia experiencia pueden dirimir estas cuestiones.

El cuaderno de campo, dirá Vázquez Recio (2011), "vive directamente la experiencia puesto que siempre, salvando algunas excepciones, acompaña a la investigadora" (p. 69). Efectivamente, el cuaderno de campo acompaña al sujeto que investiga durante su período de permanencia en el escenario y recopila y registra las anotaciones de cada jornada en el escenario etnográfico. Suele tratarse de apuntes concisos, tomados a vuela pluma, a merced de la rapidez de los acontecimientos, lo que en ocasiones los convierten en anotaciones emborronadas y casi ilegibles, como fue en mi caso. Pero esto último no reduce su valor; el cuaderno de campo es un vehículo fundamental de exportación de hechos significativos atrapados por la mirada investigadora. Sin embargo, el cuaderno de campo no solo extrae pequeños pedazos de la realidad diaria de la escuela, sino que, cada vez, cada día, se lleva consigo una parte del sujeto que investiga, del campo a la mesa de trabajo, lugar donde el diario de la investigación toma el relevo.

Pese a los acertados consejos de Velasco y Díaz de Rada (1997) sobre la necesidad de saber discernir la diferencia entre el cuaderno de campo y el diario de investigación, con frecuencia ambos se cruzaron e incluso llegaron a solaparse en el transcurso de la estancia en el escenario etnográfico. Sin embargo, este hecho no supuso un lamentable error en el proceso de la investigación, sino, más bien, un acontecimiento que le aportó beneficios.

La preparación que se realizó del cuaderno de campo fue sencilla. Se anotaba la fecha y las horas de entrada y salida en el escenario en la cabecera de la página. Los objetivos para ese día, que habían sido fijados en el diario de investigación, se redactaban ahora en el cuaderno de campo. Después, se dejaba un amplio espacio libre donde recoger las anotaciones diarias. Finalmente, se anotaban conclusiones y objetivos para el día siguiente.

Al final de la jornada y fuera ya del campo, el sujeto investigador retoma los apuntes del cuaderno de campo, pule las anotaciones, liga las ideas inconexas y anota sus

---

<sup>10</sup> Percíbese que se establece diferencia entre las estrategias de recogida de información (entrevistas, observaciones, conversaciones informales, etc.) y los soportes metodológicos. Se sigue así la línea sostenida por Vázquez (2011) quien argumenta que las estrategias requieren de la mediación directa del sujeto investigador, mientras que los soportes, no. En el caso del cuaderno de campo y el diario de investigación sirve, además, como herramientas para la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

reflexiones, interpretaciones y valoraciones en el diario de investigación. El diario debe tener una estructura, pues no es solo un recipiente donde volcar de forma masiva las anotaciones del cuaderno de campo. Sin embargo, como señalan Velasco y Díaz de Rada (1997), no existe un prototipo para el armazón del diario de investigación y es el propio sujeto investigador quien le da su forma. En este caso, se optó por seguir un modelo similar al utilizado en el cuaderno de campo. En la cabecera de anotaba la fecha. A continuación venían los objetivos propuestos para la jornada. Una vez elaborada esta primera parte, se transferían las notas del campo y se le iba dando una forma narrativa, de modo que el texto concluido sirviese de reflexión para organizar nuevos objetivos para la siguiente jornada. Como sostuviese Rockwell (2009) "el producto del trabajo analítico es ante todo una descripción" (p. 21). Mediante este proceder, el cuaderno de campo y el diario de la investigación no solo están conectados, sino que mantienen una constante relación dialógica y de retroalimentación mutua.

En mi caso, el cuaderno de campo y el diario de investigación se solaparon y sus funciones se mezclaron sin perder el orden en un mismo formato, en una misma libreta. ¿Qué fue lo sucedido? Al comienzo de este artículo se explicaba que la cordialidad con la que fui acogida en el campo provocó una autopercepción de intrusismo y, hasta cierto punto, de desubicación. Cuando la recogida de información me rebasaba y apreciaba mi rol en la investigación como una presencia violenta en la comunidad escolar, buscaba el cobijo de la biblioteca. Ocupaba aquellos períodos en revisar el cuaderno de campo, rellenando los huecos que las prisas habían dejado entre unas anotaciones y otras y dándole forma al discurso y al organigrama de trabajo. Es decir, en estos primeros meses de estancia en la escuela, era frecuente que el cuaderno de campo y el diario de investigación se desarrollasen en una misma libreta. A la luz de los datos recopilados en la mañana y recogidos en el cuaderno de campo, revisaba el plan de actuación y determinaba la trayectoria a seguir, seleccionando objetivos y tareas que debían realizarse próximamente. ¿Supuso esa injerencia del diario de investigación en el cuaderno de campo y viceversa un menoscabo del valor de la investigación y del proceso de recogida de la información? Más bien, sucedió justo a la inversa.

En primer lugar, el informe de la investigación debe ser capaz de transmitir la realidad aprehendida a lo largo del período del trabajo de campo (Wolcott, 2007) y el diario de investigación y el cuaderno de campo deben servir a tal propósito. Esa función imprescindible no se perdió con la fusión de ambos soportes metodológicos y, por tanto, la

investigación no quedó afectada o por esta circunstancia. Pero, además, en segundo lugar, el cuaderno de campo y el diario de investigación fueron dos herramientas claves para sobrellevar la incertidumbre y sortear las situaciones de indeterminación y estancamiento en el proceso indagatorio. De igual modo, el manejo de ambos soportes permitió reconducir la investigación hacia su nuevo sentido: del análisis de la implantación de un plan autonómico sobre bibliotecas escolares a la etnografía de las prácticas letradas escolares.

Es necesario subrayar una idea larvada en el transcurso de este ensayo y que, quizás, ha pasado de puntillas. Una idea que es importante resaltar en la medida en que constituye, concisamente, la esencia de aquello que se ha querido transmitir. El avance progresivo en la investigación etnográfica educativa conlleva la comprensión de que la incertidumbre, la flexibilidad y lo inesperado forman parte de las reglas del juego. Aceptarlas, asumirlas y participar de ellas constituyen el paso previo a la madurez investigadora. En ese sentido, Rockwell (2009) apunta que:

El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente «flexible», «abierto». En palabras de Willis [1991], es esencial «dejarse sorprender» en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa. (p. 25)

## **7. Conclusiones. Narratividad, incertidumbre y flexibilidad en el proceder etnográfico**

La realidad escolar presenta ciertas características inherentes que repercuten en el proceso de la investigación etnográfica que se desarrolla en el interior de las escuelas. A través de la descripción de un caso concreto, se ha analizado a lo largo de este artículo las consecuencias inmediatas y las dificultades que se presentan al sujeto investigador como resultado del encuentro entre la etnografía y los centros escolares.

Del mismo modo, se ha reflexionado acerca de las herramientas metodológicas de naturaleza narrativa que ofrece la etnografía para afrontar la idiosincrasia del estudio de caso en las instituciones educativas.

En lo que concierne a los centros escolares, una de las principales características destacadas ha sido la de su carácter micropolítico (Santos Guerra, 1997). La escuela es una compleja malla simbólica formada por tradiciones, valores, normas, ritos, consensos y disensos, alianzas, conflictos, acercamientos, etc.; en suma, las organizaciones educativas

son realidades relacionales, constituidas por una compleja dinámica de relaciones de poder y desequilibrio. Desde esta dimensión humana e inestable de la escuela, surge otra de sus particularidades: su carácter cambiante y hasta cierto punto imprevisible que escapa a la rígida y disciplinaria cuadrícula que pauta el horario escolar. Se da la circunstancia, además, de que el sujeto investigador no puede desligarse objetivamente de la realidad escolar que indaga y estudia; es decir, la subjetividad de la persona que investiga se halla comprometida con la realidad que comprende el caso que estudia. Ambas características deben ser asumidas por la etnografía educativa con diseño de estudio de caso como propiedades o elementos constitutivos de las organizaciones educativas y no como un impedimento a la aproximación comprensiva y crítica de la realidad escolar.

En este ensayo se ha reflexionado acerca de las posibilidades que ofrecen el cuaderno de campo y el diario de investigación. Estos soportes metodológicos narrativos de la investigación etnográfica facilitan el tránsito a través de un trabajo de campo donde la incertidumbre y la flexibilidad son cualidades que destacan en el proceder etnográfico dentro de la escuela. En ese sentido, más allá de su conceptualización como herramientas de registro de información sujeta a posterior análisis, el cuaderno de campo y el diario de investigación se prestan a otra función no menos importante. Uno y otro favorecen la reflexividad del sujeto investigador y canalizan la narración de la propia experiencia investigadora, su proyección y su sentido. A su vez, la narratividad de la experiencia cumple, al menos, cuatro funciones principales: propicia el análisis retrospectivo de la persona investigadora, ofrece elementos que aportan objetividad al estudio, garantiza un contexto que complementa la lectura del caso y, para la cuestión que concierne a este ensayo, se constituye como una pieza clave en la formación de investigadores e investigadoras noveles.

## 8. Referencias

- Álvarez, Carmen y San Fabián Maroto, José Luis. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf)
- Ball, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barton, David y Hamilton, Mary. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Bruce, Christina. (1997). *The seven face of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Chartier, Roger. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, (239), 72-86.
- Coll, César. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uocpapers. Revista sobre la Sociedad del conocimiento*, (1), 1-11. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Consejería de Cultura y Consejería de Educación. (2007). Plan de lectura y de bibliotecas escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/consejeria/sobre-consejeria/planes/detalle/11681.html>
- Contreras Domingo, José. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Elliot, John. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (1988). El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-64.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ramírez García, Antonia. (2009). La biblioteca escolar: de la biblioteca tradicional a la biblioteca que desempeña competencias básicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (94-95), 59-76.
- Rockwell, Else. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Torres Santomé, Jurjo. (2001). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Prólogo a la edición española de *La vida en las aulas*. En Philip W. Jackson. *La vida en las aulas* (pp. 11-26; 6ª. ed.). Madrid: Morata.
- Touriñán, José Manuel y Sáez, Rafael. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Vázquez Recio, Rosa. (2002). *La dirección de centro y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso* (Tesis inédita para optar por el grado de Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Vázquez Recio, Rosa. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Málaga: Aljibe.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, Harry F. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-296.