

LOS MÉTODOS ETNOGRÁFICOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Fredy E. González
UPEL-Maracay

RESUMEN

De la investigación cualitativa en educación se dice que está atravesando una crisis de respetabilidad y de legitimidad. Quienes así se expresan (ver Shank, 1995) sugieren a los investigadores cualitativistas lleven a cabo un proceso de autocrítica reflexiva en torno a los fundamentos gnoseológicos y metodológicos de la investigación cualitativa. Con el ánimo de contribuir a este proceso de clarificación teórica se ha producido este trabajo, el cual forma parte de una obra mayor del autor¹. Se comienza con el desarrollo de un esquema para recorrer la historia de los métodos cualitativos aplicados a la investigación en educación; luego, se esboza una breve caracterización de la polisemia de la expresión “*investigación cualitativa*”; Después, se centra en los Métodos Etnográficos; de éstos se exponen sus fundamentos antropológicos y sociológicos, y se construyen sus correspondientes matrices teórica, teleológica, ontológica y epistemológica. El trabajo concluye con algunas apreciaciones en torno al uso de los métodos etnográficos para hacer investigación en microescenarios escolares.

Palabras Clave: Investigación Cualitativa, Epistemología, Ontología, Etnografía, Sociología Fenomenológica, Etnometodología, Interaccionismo Simbólico.

INTRODUCCIÓN

La historia de los métodos cualitativos utilizados en la Investigación Educativa puede ser organizada en tres momentos: (a) Psicologicista, (b) Ampliación Metodológica y (c) Crisis. Al principio, la investigación en educación estuvo sustentada, predominantemente, por el uso de los métodos experimentales asociados con el estudio psicológico del aprendiz; durante este período se consideraba “legítima” y “científica” sólo a las investigaciones que se llevaban a cabo conformes con estos parámetros; podría afirmarse que, desde el punto de vista de los métodos que en ella se utilizaban, esta es la “prehistoria” de la investigación cualitativa en educación.

El segundo momento se asocia con la superación de la hegemonía metodológica ejercida por la Psicología Experimental, lo cual ocurrió como consecuencia de la incorporación de teorías, procedimientos y métodos provenientes de otras disciplinas tales como la Antropología y la Sociología. Durante esta época es cuando comienzan a realizarse, en el ámbito educativo, los estudios de campo, propios de los enfoques etnográficos, los cuales recurrían al uso de la Observación Participante (Spradley, 1980), los Casos de Estudio (Stake, 1995) y la Microetnografía (Atkison, 1990). Algunos de los indicadores de este período son: (a) la ampliación metodológica, (b) la producción de textos, manuales y guías; y (c) desarrollo de una fundamentación filosófica para la investigación cualitativa en el campo educativo (Lincoln y Guba, 1985).

¹ González, F. (1997). La Investigación Cualitativa: Una Discusión Necesaria (mimeo)

La ampliación metodológica se produce cuando investigadores sociales de diversas disciplinas asumen a la organización escolar como ámbito de indagación e incorporan al estudio de las cuestiones educativas sus particulares herramientas teórico-metodológicas:

1. Teoría Crítica (*Vida en las Aulas*, McLaren, 1989)
2. Feminismo (*Investigación Feminista*, Lather, 1991)
3. Investigación-Acción (*Ciencia de la Acción: Conceptos, Métodos y Habilidades para la Investigación y la Intervención*, Argyris y Cols., 1985, *Pedagogía del Oprimido*, Freire, 1969)
4. Estudios Culturales (*Multiculturalismo y las Políticas de la Diferencia*, Giroux, 1993)
5. Postmodernismo en general (*Poder y Críicismo: investigación postmoderna en educación*, Cherryholmes, 1988).

Otro rasgo caracterizador de este momento es el desarrollo de una amplia literatura, compuesta de guías, textos introductorios y manuales, dedicada a la investigación cualitativa.

Entre las guías cabe mencionar las siguientes: *Métodos Complementarios para Investigar en Educación* (Jaeger, 1988), *Convirtiéndose en un Investigador Cualitativo* (Glesne y Peshkin, 1992), *Análisis de Datos Cualitativos* (Miles y Huberman, 1994).

En cuanto a los textos introductorios se destacan: *Introducción a la Teoría y Métodos de la Investigación Cualitativa en Educación* (Bogdan y Biklen, 1992), *Una Introducción a las Principales Corrientes de la Investigación Cualitativa en Educación* (Lancy, 1993).

Por último, uno de los manuales más sobresalientes es el *Handbook of Qualitative Research* editado por Denzin y Lincoln (1994).

También es característico de este segundo momento el establecimiento de una perspectiva filosófica para el soporte de la recolección y análisis de la información. En este aspecto se destaca el trabajo de Lincoln y Guba (1985) cuya obra *Naturalistic Inquiry* está considerada como el asiento de la fundamentación filosófica de la investigación cualitativa en educación. Se afirma que, aunque estos autores han sido muy criticados, la mayoría de los textos sobre investigación cualitativa en educación que se han producido, explícita o implícitamente, suscriben los postulados ontológicos, epistemológicos y metodológicos básicos propuestos por Yvonna Lincoln y Egon Guba.

No obstante, a pesar de su amplitud metodológica y de su sustentación filosófica, hay quienes afirman que la investigación cualitativa en educación está sufriendo una “crisis de legitimidad y de respetabilidad” (Shank, 1995) y, por ello, sugieren a los investigadores cualitativos que desarrollen una labor de autorreflexión crítica desde dentro mismo de la investigación cualitativa.

Con el ánimo de contribuir en esta labor de crítica reflexiva se ha elaborado este trabajo en el cual se hace una breve caracterización de la polisemia de la expresión “*investigación cualitativa*”;

luego, se centra en una de las modalidades metodológicas más ampliamente utilizadas en la investigación cualitativa en educación: los Métodos Etnográficos; de éstos se exponen sus fundamentos filosóficos y sociológicos, y se construyen sus correspondientes matrices teórica, teleológica, ontológica y epistemológica.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Una expresión polisémica

La expresión *investigación cualitativa* no hace alusión a una entidad unitaria (González y Rodríguez, 1991), ella se usa para referir varias formas y modalidades de investigación social. Esto significa que la investigación cualitativa no constituye una unidad monolítica; por el contrario, cuando se habla de investigación cualitativa, sin hacer alguna otra precisión, se está haciendo referencia a varias perspectivas dentro de la investigación social que, al inspirarse en tradiciones filosóficas distintas, coinciden sólo en algunos aspectos. En este sentido, Jacob (1987) llevó a cabo una amplia indagación en torno a las principales corrientes (“traditions”) cualitativas utilizadas en la investigación educativa; en este trabajo su autora describe y compara las corrientes cualitativas provenientes de la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. La visión de Jacob, fue replicada por Atkinson, Delamont y Hammersley (1988), quienes le criticaron su omisión de la “investigación británica derivada a partir de las perspectivas cualitativas” (p. 231). En esta polémica también participaron Yvonna Lincoln (1989), Margret Buchmann y Robert Floden (1989); el debate entre estos autores concluyó con la contrarréplica de Jacob (1989).

Las divergencias entre las diferentes corrientes de la investigación cualitativa pueden ubicarse en diferentes niveles:

1. *Epistemológico*. Aquí se incluyen las diferencias en cuanto a las perspectivas desde las cuales los investigadores asumen su relación con la realidad.
2. *Filosófico*. Abarca las diversas concepciones que los investigadores sustentan en relación con los criterios de verdad, objetividad y validez.
3. *Metodológico*. Se refiere a las polémicas generadas con respecto a los procedimientos de recolección y análisis de los datos.
4. *Conceptuales*. Incluye las diversas formas de concebir los problemas.
5. *Teleológico*. Remite a las discrepancias en cuanto a las decisiones relacionadas con los objetivos de la investigación.

Los problemas con el uso de los términos “*cualitativo*” y “*cuantitativo*” en investigación educativa son expuestos ampliamente por Morales y Moreno (1993).

Pertinencia de los enfoques cualitativos en investigación social

Entre las razones que podrían esgrimirse para argumentar a favor de la emergencia de los abordajes cualitativos en la investigación social, pueden sostenerse las siguientes:

1. *Insuficiencia del Método Experimental (Hipotético-Deductivo)*, propio de las ciencias físicas y naturales, para estudiar las situaciones específicas del campo de lo social, cuya multiplicidad resulta inabarcable por dicho método. En efecto, no existe experimento alguno (cuyas características son, precisamente, la creación de situaciones que aseguren el control de variables y la protección contra influencias extrañas) que pueda reflejar la realidad social en la extensión de toda su complejidad (Wagensber, 1994).
2. *El cuestionamiento al concepto tradicional de ciencia* y la emergencia de otros modos de conocimiento; de acuerdo con Martínez (1993, 1994b), Wilber (1992) y otros autores, la ciencia ha dejado de ser la fuente única de conocimiento verdadero; se han abierto paso y han alcanzado legitimidad otras formas del conocer (Wagensberg, 1994; Martínez 1996), y se plantea la posibilidad de al menos *Tres Sabidurías* (Vethencour, 1996).
3. *El reconocimiento de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales*. Desde esta perspectiva, se acepta, asume y reivindica el carácter subjetivo de la investigación; ello no contradice el rigor, lo que reclama son otros modos de legitimación (Zohar y Marschall, 1994; Samaja, 1993).

El aporte de la ciencias sociales a la investigación cualitativa en educación

Diversas son las Ciencias Sociales de lo Humano que han servido de inspiración a los abordajes cualitativos de los fenómenos propios del quehacer educativo; en algún modo, ello es consecuencia de la confrontación, planteada por Dilthey, entre las Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaften*) y las Ciencias de la Naturaleza (*Naturwissenschaften*), lo cual, en el plano teleológico generó una polémica entre los partidarios de la Comprensión (*Verstehen*) como intencionalidad de la investigación propia de las Ciencias Humanas y la Explicación (*Erklärung*) como el propósito básico de las Ciencias Naturales.

Estas cruciales diferencias teleológicas entre las Ciencias de la naturaleza y las del Hombre, crearon la necesidad de desarrollar una nueva metodología para estas últimas. Por tanto, las diferencias de enfoques entre las diversas modalidades de la Investigación Cualitativa en Educación, están asociadas tanto con la perspectiva derivada de la disciplina social que les sirve de soporte, como de los propósitos que se persigan con el trabajo investigativo. Así que a la intención de **Explicar para Controlar**, propia del Método Científico Tradicional (Investigación Cuantitativa), se contraponen:

- **Comprender para transformar** (Investigación Acción Participativa)
- **Describir para Conocer** (Investigación Interpretativa)
- **Vivir para Ser** (Investigación Convivida, propuesta por Moreno, 1995)

Entre los aportes más relevantes que las Ciencias Sociales han hecho al campo de la Investigación Educativa, cabe mencionar especialmente la noción de “teoría fundamentada” (*The Grounded Theory*, Glaser & Strauss, 1967), es decir, la que brota de los datos y responde interrogantes no sólo acerca del qué, el cómo y el por qué de las situaciones humanas, sino acerca del sentido y el significado (Montero, 1995) de las situaciones sociales (Castillo, 1984) en las que se involucran seres humanos, vistos como personas y no como objetos inanimados. De aquí que en los

reportes de investigaciones de este tipo se haga mención de las personas que aportan la información (informantes clave, Goetz y LeCompte, 1984); el énfasis está colocado sobre *quiénes son* y no sobre *cuántos son*. Esta es una diferencia fundamental entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Ese quiénes son incluye tanto a las personas que aportan información (investigados) como a los que la recaban (investigadores).

Se tiene entonces que para hacer investigación cualitativa en educación se dispone de varios enfoques (Atkinson, et. Al., 1988, Jacob, 1987, 1989); Sociolingüístico, Neomarxista (Escuela de Frankfurt), Interaccionista Simbólico (Escuela de Chicago), Análisis del Discurso (Escuela Británica, Sinclair y Coulthard, 1975), Teorías Curriculares de la Educación para la Liberación (Freire, 1969).

LOS MÉTODOS ETNOGRÁFICOS²

Particularmente, desde la Antropología y la Sociología, emergió como una disciplina por derecho propio, la Etnografía, la cual plantea el estudio a profundidad de un grupo o pueblo, conviviendo intensamente con o en él, durante períodos prolongados de tiempo. Jacob (1987) afirma que los investigadores con esta orientación “buscan describir toda (o parte de) una cultura describiendo las creencias y prácticas del grupo estudiado y mostrando cómo las diferentes partes contribuyen a la conformación de dicha cultura como una totalidad, unificada y consistente” (p. 10).

Por su parte, Martínez (1994a), al presentar la etimología del término, señala que la etnografía procura la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas; aquí el autor incluye a cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas; en este contexto puede ser ubicado el conglomerado constituido por un grupo de alumnos y su correspondiente profesor quienes, por razones académicas, se ven comprometidos a compartir saberes, afectos y otros tipos de relaciones durante un período prolongado de tiempo (un semestre, un año escolar, el lapso de duración de una carrera universitaria, etc.).

La traslación de estos preceptos etnográficos al ámbito de la indagación en espacios socioeducativos ha dado lugar a enfoques cualitativos en educación como la microetnografía escolar. En este caso, dice Montero-Sieburth (1993), “el aula llega a verse como una cultura propia, con un contexto social y organizacional, con reglas de comportamiento explícitas e implícitas que podrían llegar a ser comprometidas por medio de la investigación” (pp. 499-500). A los métodos etnográficos usados en investigación educativa es que se hará referencia seguidamente.

Fundamentos Filosóficos

Los métodos etnográficos han sido introducidos en la investigación educativa por la vía de la sociología fenomenológica, la cual, a su vez, ha recibido la influencia de las filosofías subjetivistas

² Se prefiere utilizar la expresión *métodos etnográficos* y no etnografía porque con este último término se designa a la primera etapa de la investigación antropológica mientras que, con la expresión "métodos etnográficos" se desea indicar que una determinada disciplina en particular, en este caso la investigación educativa, está adaptando para sí una metodología originalmente creada y utilizada por la antropología.

surgidas durante la primera mitad del siglo XX: el intuicionismo bergsoniano; el pragmatismo estadounidense, promovido por William James; la fenomenología husserliana; y, el existencialismo de Sören Kierkegaard, Martin Heidegger y Jean Paul Sartre.

1. El Intuicionismo

Insurge contra la intención que tenían la Ciencia y la Filosofía previas a él de solidificar en conceptos el mundo de las cosas, de lo material y relativamente inmutable; para los intuicionistas, con los cánones de la Ciencia y de la Filosofía clásicas, no es posible *aprehender el mundo de la vida en su constante movimiento y creación*; lo que permite al hombre comprender inmediatamente la vida en su movimiento creador es la intuición; por intermedio de ésta es que el hombre puede comprender inmediatamente lo que la vida es.

2. El Pragmatismo

Quienes suscriben los postulados de esta filosofía afirman que cada ser humano considera como verdadero sólo aquello que le resulta útil en su cotidianidad; por consiguiente, no hay una verdad única sino que cada quien tiene la suya propia: la que le permite orientarse y resolver los problemas que se le presentan en su experiencia vital.

3. La Fenomenología³

Husserl⁴, considerado como el padre de esta filosofía, tomó de los neokantianos de finales del siglo XIX, con Dilthey a la vanguardia, la distinción entre Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas o del Espíritu, y planteó el rechazo a la idea positivista de la unicidad del método científico, de acuerdo con la cual las Ciencias Humanas deben adoptar para sí el método científico, propio de las Ciencias de la Naturaleza.

Además de afirmar que las Ciencias Humanas deben desarrollar sus propios métodos para estudiar las realidades en las que están interesadas (con lo cual oponen la “autonomía metodológica” al “seguidismo metodológico” sustentando por los positivistas), los fenomenólogos enfrentan la idea de *intencionalidad* a la de *causalidad*. En el reino de la naturaleza prima la causalidad⁵, en el reino de lo humano, lo prevaleciente es la intencionalidad. Un fenómeno natural, afirma la fenomenología, se explica por sus causas; en los fenómenos humanos, sociales o culturales, lo principal es comprender (*verstehen*) la intención o motivación que mueve a sus autores.

³ “El término [fenomenología] tiene dos componentes: phenomenon y logos; ambos se derivan del Griego φαινόμενον (fainomenon) and λογος (logos). / ... / La expresión griega φαινόμενον, a la cual se remite el término fenómeno, se deriva del verbo φαίνεται (fainestai), el cual significa mostrar en sí mismo, por lo tanto, significa lo que se muestra en sí mismo, lo que se revela en sí mismo” (Heidegger, 1989, 57-58).

⁴ Puede verse un interesante resumen acerca de la posición de Husserl en Garnica (1996).

⁵ Gracias a los avances que se han producido dentro de las propias ciencias físicas, esta idea también ya ha sido cuestionada. De este modo los modelos determinísticos han dado paso a los modelos probabilísticos.

Para captar lo esencialmente humano de la realidad social, los fenomenólogos proponen una ciencia eidética (de las esencias) la cual no es otra que la Fenomenología, una ciencia cuyo objeto está constituido por la esencia de las vivencias humanas.

El concepto clave en esta filosofía es el de reducción fenomenológica de acuerdo con el cual, en torno a los objetos, no debemos emitir opinión alguna basándonos en nuestra simple percepción acerca de ellos; lo único indubitable son nuestras vivencias acerca de los objetos; luego, debe reducirse esa vivencia del objeto a su esencia, es decir, al conjunto de sus notas fundamentales: la esencia de la vivencia. Esta reducción fenomenológica alcanza al propio yo, a la propia conciencia (la cual se despoja de su temporalidad, de su ser aquí y ahora).

4. El Existencialismo

La premisa fundamental de esta postura filosófica es que el hombre no es una esencia sino una existencia; mejor dicho, la esencia de cada hombre particular es su existencia, la cual ha de definir y construir cada día ante las circunstancias que le rodean.

Los fundadores del existencialismo son Kierkegaard y Heidegger, sin embargo, se considera a Jean Paul Sartre como su refundador ya que él le dió un tono progresista, aproximándolo al marxismo al reconocer la realidad del condicionamiento material externo sobre la vida humana.

En la Figura 1 se resumen los aportes de la Filosofías Subjetivistas en la conformación de la Sociología Fenomenológica, base de los métodos etnográficos.

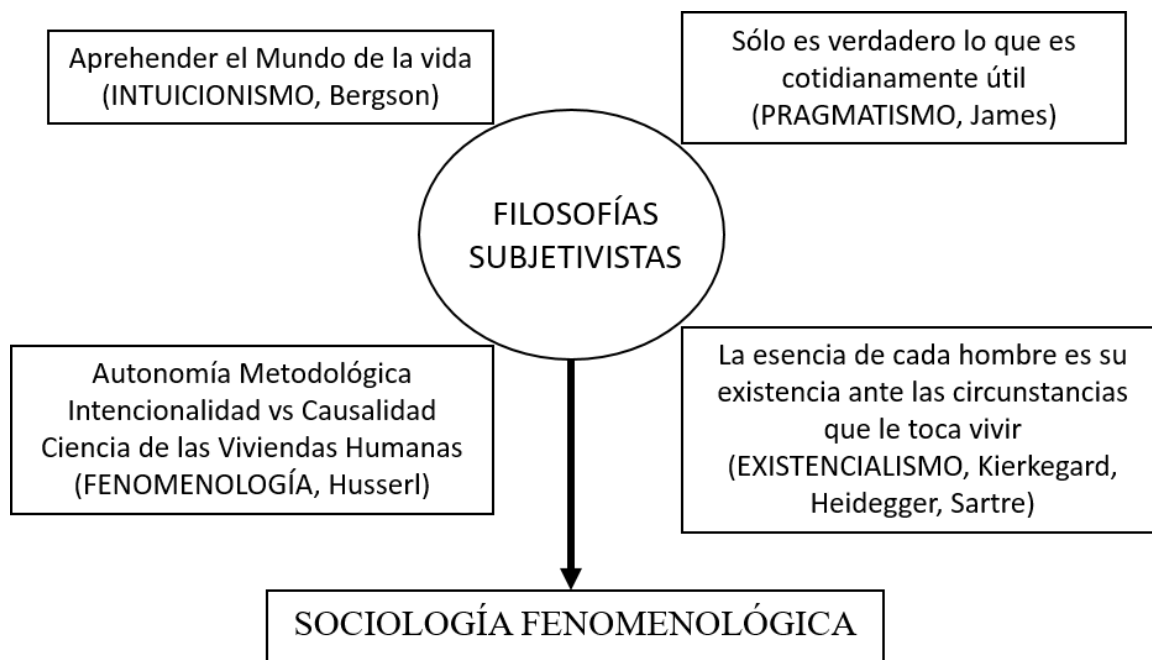


Figura 1: Aportes de las Filosofías Subjetivistas a la constitución de la Sociología Fenomenológica

El Intuicionismo (Henri Bergson, Francia), el Pragmatismo (William James, Estados Unidos), la Fenomenología (Edmund Husserl, Alemania), el Existencialismo (Kierkegaard, Heidegger, Alemania; Jean Paul Sartre, Francia) comparten algunos aspectos que van a configurar una plataforma que sirve de base a la sociología fenomenológica y que, por consiguiente, pasarán a formar parte de la matriz teórica (Figura 2) sobre la cual se sustentan los métodos etnográficos. Los aspectos compartidos por estas filosofías subjetivas son:

1. Constituyen filosofías de la vida, de la existencia humana, intentan una explicación, no tanto de qué y cómo es el mundo (meta de las filosofías anteriores) sino, de cómo el hombre (el hombre común) percibe y construye su ser-en-el-mundo, su existencia.
2. Son filosofías subjetivistas, para ellas el centro de todos los sistemas filosóficos es el individuo, el hombre particular, el sujeto que percibe, conoce, actúa, vive, en el mundo.
3. Son filosofías idealistas, según ellas lo interior al individuo (llámese “vivencia”, experiencia vital, razón vital) es la realidad primera, radical e indubitable. Aun cuando no niegan la realidad del mundo exterior, la supeditan a la realidad primera del individuo: organizador intelectual y práctico de una realidad exterior que se le presenta problemática y caótica.

El hombre, para orientarse en el mundo, necesita “filosofar”. La base de esta reflexión filosófica no es el conocimiento científico positivista sino la intuición que permite la experiencia vital del individuo situado en el mundo. El filosofar es una actividad eminentemente subjetiva, a partir de la premisa de que yo-soy-yo-en-el-mundo, un mundo al que debo darle un cierto orden para poder atribuirle sentido (sentido-para-mi).

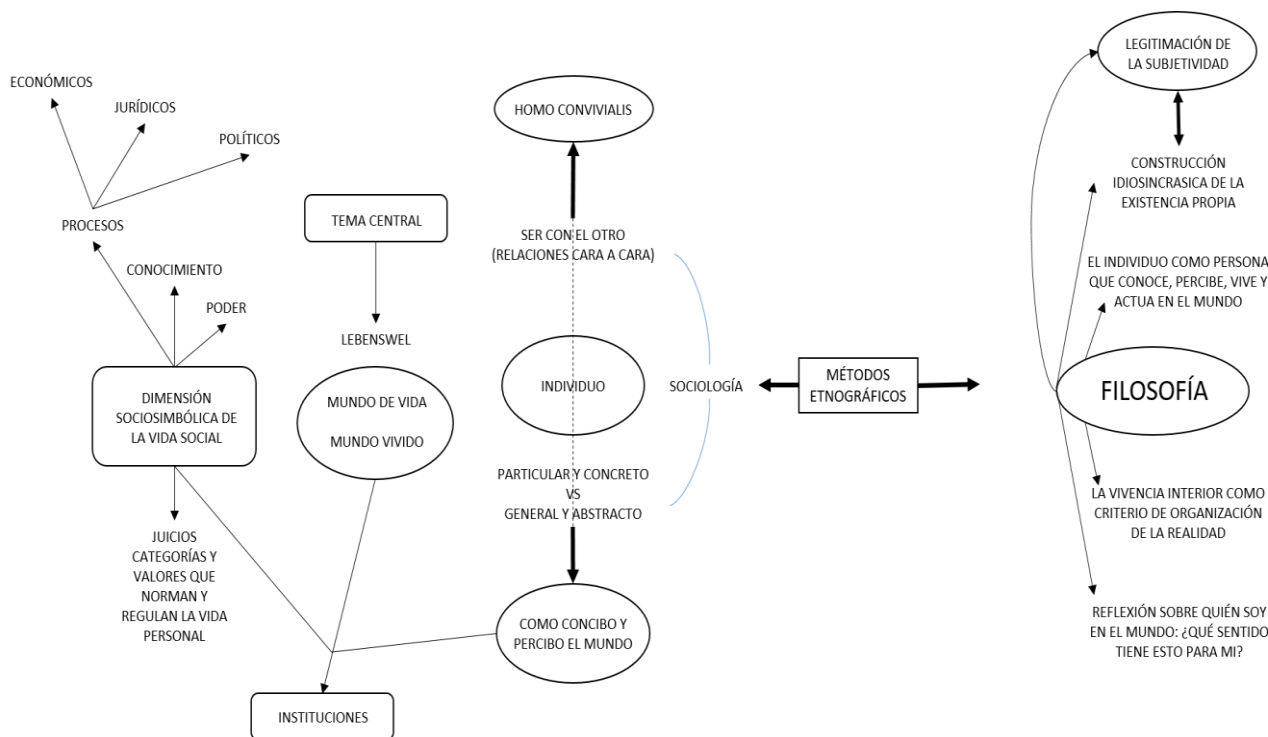


Figura 2: MATRIZ TEÓRICA DE LOS MÉTODOS ETNOGRÁFICOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA EDUCACIÓN

Fundamentos Sociológicos

La Sociología sobre la cual se fundamentan los métodos etnográficos es la Fenomenológica que es una sociología centrada en el individuo y su pequeño grupo de relaciones cara a cara más que en la sociedad global, y en las percepciones y conceptualizaciones que el individuo tiene y se formula del medio social que lo rodea, más que en la búsqueda de leyes generales y las abstractas de la sociedad.

El tema de interés central de la sociología fenomenológica es el *LEBENSWELT* (mundo de vida, mundo vivido); este término, acuñado por Edmund Husserl, hace referencia a la dimensión socio-simbólica de la vida social que tiene que ver con la forma como cada individuo, subjetivamente, se relaciona con el mundo social (procesos económicos, de intercambio, jurídicos, formales de adquisición de conocimientos; instituciones escolares o de cualquier otra índole; procesos de búsqueda de poder, y, en general, todo aquello que está dado en la vida social); la categoría de “mundo vivido” (lebenswelt) abarca los juicios, categorías, valores que de alguna manera norman y regulan la propia vida personal.

Existen dos perspectivas para ver la sociología fenomenológica: (a) en sentido estricto (Shutz), y (b) en sentido amplio (Interaccionismo Simbólico, Etnometodología y Teoría Dialéctica de la Construcción Social de la Realidad).

La sociología fenomenológica en sentido estricto

Se atribuye a Alfred Schutz el carácter de fundador de la Sociología Fenomenológica; este notable pensador alemán retomó de la sociología comprensiva de Max Weber un principio metodológico básico de acuerdo con el cual el objetivo de la sociología es comprender el sentido de la acción social, esto es, el sentido que los actores dan a sus acciones, sentido que está en directa relación con las acciones esperadas de otros actores

Siguiendo la línea de oposición al positivismo, desarrollada por los neokantianos y por Weber y Husserl, Schutz señala que el objetivo de la sociología no es formular leyes generales explicativas (según el modelo de las ciencias naturales) de las regularidades sociales, sino comprender (empáticamente, intuitivamente) la acción social. Los individuos buscan darle sentido a sus acciones y a las de sus “consociados” (personas con las cuales mantienen relaciones cara a cara) construyéndose así estructuras significativas, las cuales incluyen: (a) el significado que los individuos dan a sus acciones y la comprensión de ellas; (b) las interpretaciones de la conducta de los otros; y, (c) la autointerpretación de las acciones propias.

En consonancia con lo anterior, el propósito de esta sociología es descubrir los significados que los individuos dan a su acción, a su vida; reconstruir las construcciones subjetivas de los actores sociales, sacarlas a la luz utilizando los tipos ideales, contribución ésta que se debe a Max Weber, los cuales son de dos clases: (a) materiales que describen los principales rasgos observables de algún modelo de acción social (ejemplo: *la burocracia*, una noción formalmente establecida que consta de una jerarquía de cargos, reglas oficiales y tareas especializadas; y, (b) personales los cuales reconstruyen los significados que los individuos participantes dan a su acción y a la de sus

“consociados” (ejemplo: *las costumbres*, aunque éstas existen en toda sociedad como una forma social, sólo se las puede comprender en términos personales, es decir, aclarando por medio de ejemplos concretos cómo ciertos tipos de conducta son sometidos a fuertes sanciones).

Aún cuando es de inspiración weberiana, entre la proposición de Schutz y la de Weber se puede identificar ciertos contrastes. Schutz propone una sociología del individuo mientras que Weber propone una sociología de lo individual, entendiendo esto último como lo singular, lo históricamente irrepetible.

Otro elemento de contraste es el papel que le atribuyen a la cultura; según Weber, los valores de la sociedad condicionan la acción individual; en cambio, Schutz minimiza el papel coercitivo de lo social sobre el individuo y concibe a los sujetos, sus interacciones y significaciones como la realidad social misma.

La sociología fenomenológica en sentido amplio

Esta se nutre, entre otras, de las siguientes corrientes: (a) el Interaccionismo Simbólico; (b) la Etnometodología; y, (c) la Teoría Dialéctica de la Construcción Social de la Realidad. A continuación se mencionarán algunos de los aspectos esenciales de las corrientes filosóficas que han nutrido la sociología fenomenológica en sentido amplio.

1. El Interaccionismo Simbólico

Esta postura sostiene que la interacción humana está mediada por símbolos (lenguaje, vestimenta, gestos, rituales); la forma como cada individuo se presenta a sí mismo ante los demás es lo que constituye la realidad social y permite al sociólogo comprender el sentido que el sujeto da a su acción y a su mundo; finalmente, para comprender la simbología y el sentido de la interacción cara a cara, es menester una inmersión profunda en el mundo cotidiano de los sujetos de estudio, para esto el método idóneo, señalan los interaccionistas simbólicos, es la observación participante.

El primer proponente, gran teórico de esta escuela y quien inventó el término fue Herbert Blumer; éste señala que las premisas fundamentales del interaccionismo simbólico son: (a) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstas tienen para ellos; (b) el significado de tales cosas se deriva, o surge, de la interacción social que uno tiene con los demás; y (c) estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran.

2. La etnometodología

Este término fue acuñado por Harold Garfinkel para denominar a la metodología que los jurados utilizaban en el proceso de la toma de decisiones; el propósito básico de la etnometodología es descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas de los individuos; la interpretación de este término es análoga a la de otros de su misma especie como etnomedicina (medicina popular) o etnobotánica (botánica popular); de manera que, en principio, con la expresión etnometodología se hace referencia no a una disciplina en sí, sino a un tema; en este caso el tema es la metodología

seguida por los jurados en su proceso de toma de decisiones y que, por generalización, se extendió a la “metodología” que utiliza la gente común y corriente en la vida cotidiana cuando razona acerca de la sociedad y sus obras.

Este interés por la oculta cotidianidad de la vida refleja el principio etnometodológico básico según el cual la organización social y la interacción que se da dentro de ella se basa en reglas y significaciones compartidas, de las cuales muchas veces la gente no tiene conciencia; esto tácito, usual, aquello que los individuos participantes dan por supuesto en su interacción es lo que constituye el más sólido sustrato -precisamente por su invisibilidad- de la realidad social.

Para intentar descubrir el sustrato de la realidad social, lo invisible de la interacción entre las personas, los etnometodólogos: (a) adaptaron las técnicas de investigación usualmente utilizadas por la etnografía (ciencia que estudia, describe y clasifica las razas o pueblos) para el estudio de las sociedades ágrafas (es decir, que no contaban con medios de escritura) al estudio de comunidades pequeñas y delimitadas dentro de sociedades complejas (hospitales, escuelas, parques públicos, cárceles); (b) desarrollaron la “experimentación etnometodológica” la cual consiste en irrumpir en situaciones de la vida cotidiana rompiendo las “reglas de juego”, procurando con ello desconcertar a los participantes por medio de la negación de los supuestos tácitos que rigen tales situaciones; el desconcierto y la interacción desorganizada subsecuente permiten esclarecer cómo se construyen y mantienen las reglas de juego y las estructuras significativas en las situaciones normales.

3. La Teoría Dialéctica de la Construcción Social de la Realidad

El principio básico que sustenta esta teoría es que entre el individuo y la realidad social se da una relación dialéctica; el individuo (colectivo) crea la realidad social; pero, esta realidad social, objetivada, crea al individuo. La relación entre hombre (productor) y mundo social (producto) es dialéctica; hombre (no aislado sino en comunidades) y mundo social interactúan; el producto vuelve a actuar sobre el productor; la sociedad es un producto humano, es una realidad objetiva; así que el hombre es un producto social.

De acuerdo con la Teoría Dialéctica, tres son los procesos sociales que explican la vinculación Hombre-Sociedad: (a) externalización: existen pautas de interacción institucionalizadas de acuerdo con las cuales es esperable que el individuo se comporte en determinadas situaciones; conforman un orden social previo y superior al individuo actuante que éste da por supuesto; según esto, las conductas individuales serían externalizaciones de este orden social; (b) objetivación: cada individuo se enfrenta a conductas de otros actores y a reglas y significaciones institucionalizadas que, desde su perspectiva subjetiva, se le objetivizan como una realidad ante sí mismo que le constriñe; y, (c) internalización: esta estructura social objetivada que los individuos no alcanzan a percibir como su creación colectiva se perpetúa -aunque también cambia- por medio de la internalización que cada quien hace de las reglas, pautas de conducta, tipificaciones e instituciones de la sociedad en que vive (la internalización, vista desde la perspectiva de la sociedad, es lo que se llama socialización).

La convergencia de todas las fuentes filosóficas y antropológicas que le sirven de sustrato permiten afirmar que la sociología fenomenológica se centra en el individuo y su pequeño grupo, actuante en un medio geográfico delimitado. Su intención fundamental es comprender cómo cada

individuo hace para dar sentido a su vida y a su acción dentro del mundo concreto de relaciones cara a cara en que se desenvuelve.

Esas dos notas (el estudio del individuo y su pequeño grupo en medios geográficos bien delimitados y la captación y comprensión de las motivaciones que los individuos dan a sus acciones) van a tener sus respectivos correlatos en la investigación educativa cuando ésta se enfoque cualitativamente siguiendo una perspectiva etnográfica.

En efecto, la antropología tiene como propósito explicar las sociedades complejas estudiando aquellas más simples en las que, precisamente por su simplicidad misma, podrían encontrarse más a la vista las estructuras y funciones de toda la sociedad.

Para el logro del anterior propósito fue que se desarrolló la etnografía la cual, entre otras cosas exige que el investigador se despoje de sus preconcepciones teóricas y culturales para que alcance mejores condiciones de abordar la sociedad que pretende estudiar. La línea del razonamiento es la siguiente: las nociones culturales, los modos de pensar y de juzgar que el investigador lleva de su propia sociedad “nublan” la visión del antropólogo, la idea de la etnografía es despojarlos de estos “cristales” culturales. De este modo, la etnografía plantea el estudio de sociedades complejas abordando las sociedades más simples que la integran y que están alejadas social y culturalmente de la perspectiva del investigador.

Son estas dos características de la etnografía las que los sociólogos fenomenológicos adoptan para sí y aplican al estudio y comprensión de las modalidades de la interacción cara a cara que se dan dentro de grupos pequeños geográficamente localizados y, por lo general, alejados de la posición cultural y social del investigador.

El propósito esencial de la sociología fenomenológica es: determinar el sentido de la acción social a partir de la vida cotidiana de los actores. Para lograr esto se considera que los métodos indicados son los etnográficos, los cuales permiten descubrir interacciones y categorías de pensamiento en grupos humanos de los cuales el investigador sabe poco o nada; lo que se busca es comprender cómo los actores dan un sentido, una lógica, un orden, a su vida cotidiana.

La síntesis integradora de los aportes proporcionados por la Filosofías Subjetivistas y la Sociología Fenomenológica sirven de base a la construcción de las Matrices Teórica (Figura 2), Teleológica (Figura 3), Ontológica (Figura 4) y Epistemológica (Figura 5) de los Métodos Etnográficos.

Matriz Teleológica

Los métodos etnográficos se proponen comprender (en lugar de explicar) y descubrir el significado de la acción social, mediante la captación de lo único, singular e históricamente irrepetible que ésta tiene (ver Figura 3)

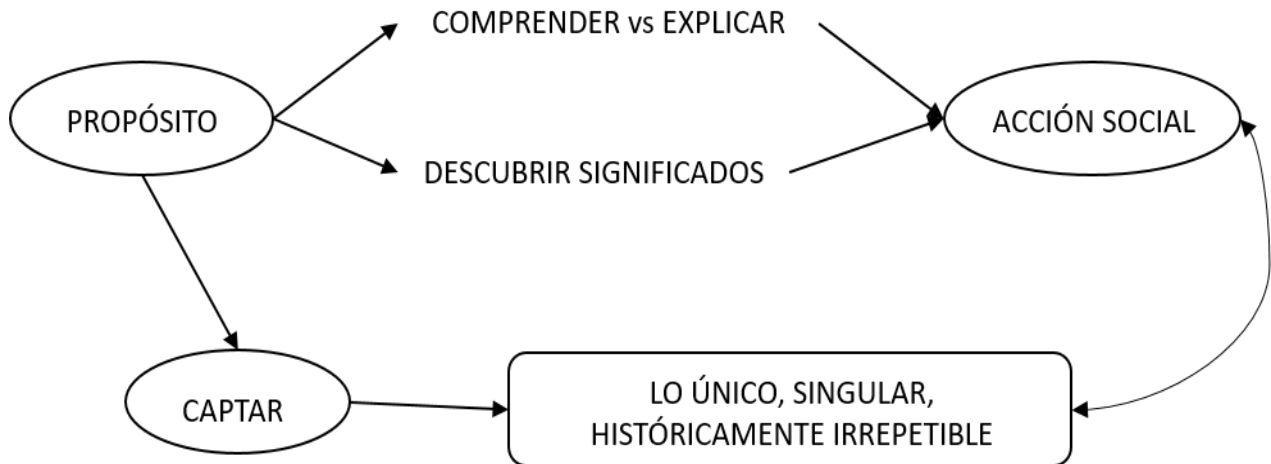


Figura 3: La comprensión Interpretativa de la Acción Social como Matriz Teleológica de los Métodos Etnográficos

Matriz Ontológica

La Realidad se manifiesta en las interacciones cara a cara entre los actores sociales, los métodos etnográficos procuran comprender e interpretar el significado de estas acciones (Ver Figura 4)

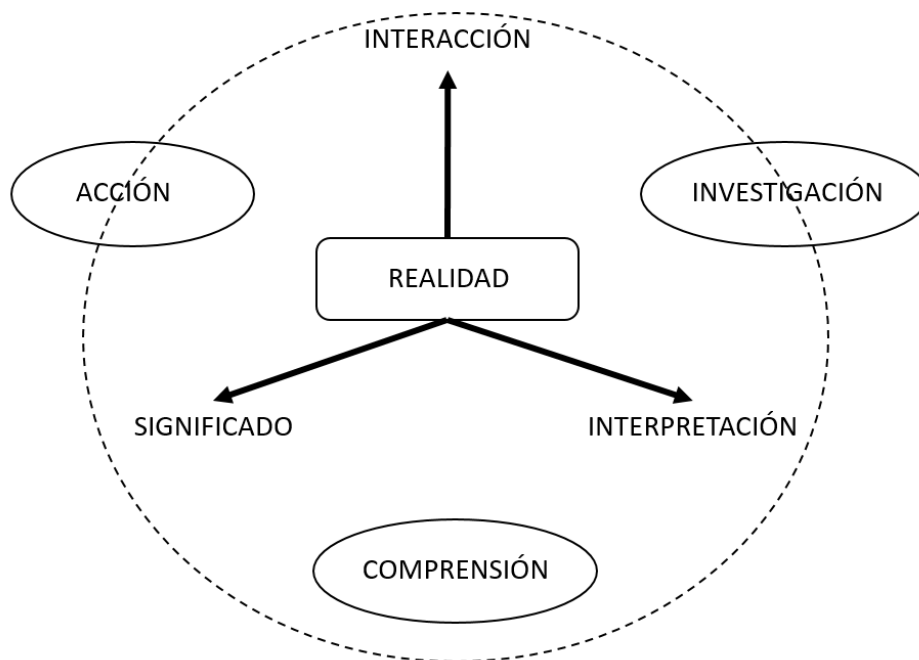


Figura 4: Las Interacciones Cara a Cara, en el Contexto de las Acciones Sociales, como Matriz Ontológica de los Métodos Etnográficos

Matriz Epistemológica

El uso de los métodos etnográficos supone que la realidad social es construida por cada persona en interacción con todas las demás; desde este punto de vista, la Sociedad es un producto humano: el Hombre construye socialmente su propia realidad. La dialéctica Hombre – Sociedad, es decir, la *Socialización*, se expresa en tres procesos mutuamente constituidos: (a) *Externalización* (pautas de interacción institucionalizadas que hacen probable y esperable que el hombre se comporte de una manera determinada); (b) *Objetivación* (comportamientos de los demás que constriñen el accionar personal); y, (c) *Internalización* (asimilación, interiorización de pautas, reglas y normas de conducta) (ver Figura 5).

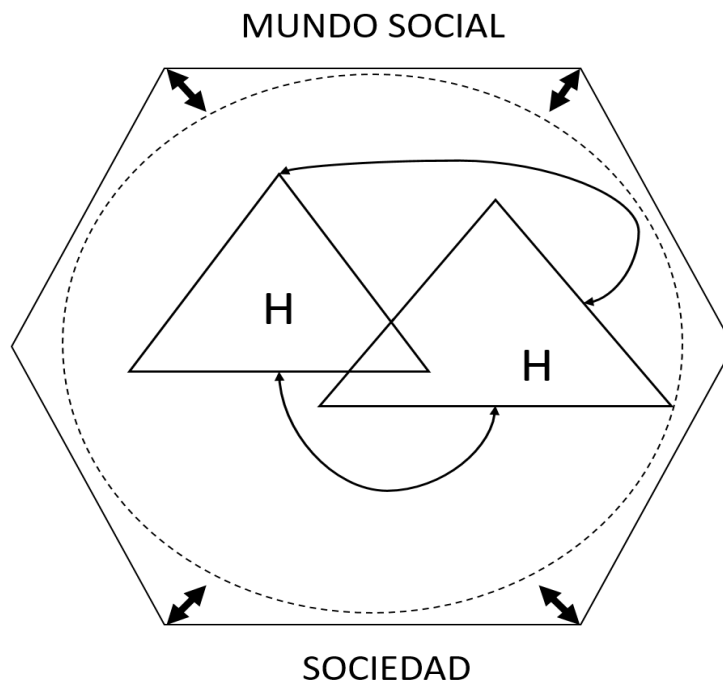


Figura 5: La Socialización como Matriz Epistemológica de los Métodos Etnográficos

Los Métodos Etnográficos en la Investigación Educativa

La utilización de los Métodos Etnográficos para investigar en escenarios educativos está mediada por una Sociología de la Educación cuya preocupación dominante no sean los aspectos macroestructurales (formas de relación Escuela-Sociedad; vinculación del Sistema Escolar con el Mercado de Trabajo y las estructuras de poder), los cuales aluden cómo y por qué está pasando en la Educación; sino que fundamentalmente aborde aspectos microeducativos que tienen que ver con el entendimiento del proceso mismo de la educación, vinculándose con la dinámica interna de las instituciones escolares, con la práctica educativa tal como la ejercitan los maestros y profesores, con las complejidades propias de las interacciones y negociaciones que se producen entre docente y alumnos en las actividades que cotidianamente se llevan a cabo en el aula de clases.

La incorporación de los Métodos Etnográficos se ve favorecida por una Sociología de la Educación que propicia la búsqueda de sus informaciones en el interior de la escuela, en la cotidianidad del salón de clases que es donde está “la verdadera acción” (Max Leffeld), donde realmente se producen todas esas cifras que colman los Boletines Informativos y Anuarios Estadísticos oficiales. Los procesos sociales que se producen en la escuela y, particularmente, en las aulas de clase no son capturables mediante técnicas meramente cuantitativas, sino que requieren la inmersión del investigador en los escenarios naturales donde tendrá la oportunidad de captar “los acontecimientos en pleno desarrollo” (Walter Martínez).

La investigación en el ámbito de la educación es heredera del debate metodológico suscitado en los campos de la sociología y la antropología. En efecto, los abordajes metodológicos propuestos por la sociología fenomenológica a partir de su incorporación de los métodos antropológicos propios de la etnografía, insurgen contra los de la sociología clásica a los cuales se les considera insuficientes para “capturar el significado que los individuos dan a sus acciones”.

Así que, al método hipotético-deductivo, de orientación cuantitativista, se le oponen los métodos etnográficos de orientación cualitativa, los cuales exigen: (a) la inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad estudiada; (b) el establecimiento preciso de los límites de la comunidad; (c) la observación intensiva de las modalidades de interacción; (d) la construcción de historias de vida; (e) la identificación de informantes claves; (f) el aprendizaje del idioma nativo y su interpretación como sistema de símbolos; (g) la descripción precisa y minuciosa de la organización espacial de la comunidad y de su sistema de intercambio de bienes, poder, prestigio; (h) el registro descriptivo de ritos, costumbres, herramientas y procedimientos; (i) la descripción de las formas como los miembros de la comunidad estudiada conceptualizan lo anterior. Todo esto queda consignado en una monografía a partir de cuya lectura se debe tener la sensación de HABER-ESTADO-ALLI.

Una de las notas de la sociología fenomenológica que va a tener un profundo impacto en la investigación educativa es la que tiene que ver con la delimitación de los escenarios en los cuales se va a estudiar la acción social de las personas. Efectivamente, extrapolar al medio escolar esta orientación sociológica que ubica sus estudios en "medios geográficos bien delimitados" hará que se considere como escenario natural del investigador educativo los ámbitos escolares pequeños y, en primera instancia, el aula de clases. Siendo este último ambiente un lugar de actuación privilegiada por parte del docente, resultan casi naturales las posturas que vinculan la docencia con la investigación y que han dado origen al muy interesante planteamiento de Stenhouse de "el docente como investigador".

De modo que la consideración de escenarios escolares pequeños en la investigación educacional de orientación cualitativa constituye uno de los rasgos que ella ha heredado de la antropología, particularmente de su vertiente etnográfica, cuyos métodos, cuando se aplican en el ámbito educativo consideran a la escuela, concretamente al aula de clases, como su escenario natural, porque es allí donde auténticamente se concreta el proceso educacional.

No obstante, la intención de los Métodos Etnográficos al penetrar en un microescenario escolar no es sólo hacer un análisis de interacciones (tipo Ned Flanders) y registrar la conducta del docente y

la de los alumnos; el enfoque etnográfico va mucho más allá, y trata de comprender el significado, propósito e intención que los actores (docente y alumnos) imprimen a sus acciones⁶.

El investigador educativo, cuando adopta una perspectiva etnográfica, se concentra en el estudio del acontecer cotidiano del aula de clases, tratando de descubrir los motivos, las intenciones y el significado que quienes actúan en ese escenario dan a todo aquello que hacen: estrategias de enseñanza y de evaluación; formas organizativas de las interacciones didácticas; lenguajes utilizados; y actitudes, entre otros aspectos.

REFERENCIAS

- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, M. C. (1985). **Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Atkinson, P. (1990). **The ethnographic imagination**. London: Routledge.
- Atkinson, P., Delamont, S. & Hammersley, M. (1988, Summer). Qualitative Research: A British Response to Jacob. **Review of Educational Research**, 58 (2), pp 231-250.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). **Qualitative Research in education: An introduction to theory and methods** (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Buchmann, M. & Floden, R. (1989). Research Traditions, Diversity and Progress. **Review of Educational Research**, 59 (2), 241-248.
- Castillo, V. (de). (1984). Situaciones Sociales y Observación Participante. **Paradigma**, V (1, 2 y 3), 7-19.
- Cherryholmes, C. (1988). **Power and criticism: Post-structural investigations in education**. New York: Teacher Colleges Press.
- Delgado, J.M. (1991). Algunas consideraciones en torno al debate entre los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación en las Ciencias Sociales. **Paradigma**, XII (1-2), 9-24.
- Denis, L. & Gutiérrez, L. (1993-96). **Paradigma, XIV al XVII** (1-2), 26-50.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P. (1969). **Pedagogía del Oprimido**. México: Editorial siglo XXI.
- Garnica, A. V. (1996). **On the contribution of the Qualitative Research based on the Phenomenology to the specific practice of Mathematics Education**. Papel de Trabajo presentado en el ICME 8 (8vo. Congreso Internacional de Educación Matemática), Sevilla (España, Julio)

⁶ Nótese que se habla de “acción” y no de “conducta”; esta no es sólo una diferencia terminológica, sino que alude a una connotación filosófica de alcance mucho mayor.

- Giroux, H. (1993). **Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference**. New York: Peter Lang.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). **Becoming qualitative researchers: An introduction**. New York: Longman.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). **Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- González, F. y Rodríguez, M. (1991, Ene./Mar.). Problemática Epistemológica de la Investigación Cualitativa. **Revista FACES**, 2 (6): Valencia (Venezuela); Universidad de Carabobo, 95-114.
- Gutiérrez, L. (1993-96). Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socioeducativa: proyección y reflexiones. **Paradigma**, XIV al XVII (1-2), 7-25.
- Heidegger, M. (1989). **Ser e Tempo** (Trad. Márcia de Sá Calvalcante). Petrópolis (Brasil): Vózes.
- Jacob, E. (1987, Spring). Qualitative Research Traditions: A review. **Review of Educational Research**, 57 (1), pp 1-50.
- Jacob, E. (1989, Summer). Qualitative Research: A defense of Traditions. **Review of Educational Research**, 59 (2), pp 229-235.
- Jaeger, R. M. (Ed.) (1988). **Complementary Methods for Research in Education**. Washington, DC: AERA (American Educational Research Association).
- Lancy, D. F. (1993). **Qualitative research in education: An introduction to the major traditions**. New York: Longman.
- Lather, P. (1991). **Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern**. New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. (1989). Qualitative Research: A Response to Atkinson, Delamont, and Hamersley. **Review of Educational Research**, 59 (2), 237-239.
- Martínez, M. (1996, Ene/Jul). Formas Alternas del Pensar Científico. **Revista Educación y Ciencias Humanas IV** (6), 31-53.
- Martínez, M. (1993). El Paradigma Emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Barcelona (España): Gedisa.
- Martínez, M. (1994a). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico** (2da Ed.). México: Trillas.
- Martínez, M. (1994b). Postmodernidad y Nuevo Paradigma. **Comportamiento** 3 (2), 47-62.
- McLaren, P. (1989). **Life in schools**. New York: Longman.

- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). **Qualitative data analysis** (2nd ed.) Thousand Oaks: CA: Jossey-Bass.
- Montero-Sieburth, M. (1993). Corrientes, Enfoques e Influencias de la Investigación Cualitativa para Latinoamérica. **La Educación: Revista Internaonal de Desarrollo Educativo**, XXXVII (116), 491-516.
- Montero, M. (1995). El sentido y la medida: reflexiones sobre el método. **Comportamiento** 4 (1), 65-81.
- Morales, M y Moreno, R. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en Investigación Educativa. **Investigación en la Escuela**, 21, 39-50.
- Moreno, A. (1995). **El Aro y la Trama: Episteme, Modernidad y Pueblo**. (2da. Ed.). Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Populares (CIP).
- Rojas de Escalona, B. La conjunción metodológica: una alternativa para el estudio de la creatividad. **Paradigma**, XII (1-2), 25-34.
- Samaja, J. (1993). **Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica**. Buenos Aires: EUDEBA.
- Shank, G. (1995, Dec.). Semiotics and Qualitative Research in Education. The Qualitative Report, 2(3). (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/shank.html>)
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). **Towards an analysis of discourse**. London: Oxford University Press.
- Spradley, J.P. (1980). **Participant Observation**. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (1995). **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vethencourt, J. L. (1996). Tres Sabidurías. **HETEROTOPIA**, 1, 83-104.
- Wagensberg, J. (1994). Las tres formas fundamentales del conocimiento. E. J. Wagensberg. **Ideas sobre la complejidad del mundo** (3ra. ed.) Barcelona (España). Tusquets Editores, Serie Matemas 9, 161-163.
- Wilber, K. (Ed.) (1992). **El Paradigma Holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia** (2da. ed.) Barcelona (España): Editorial Kairós, Colección Nueva ciencia.
- Zohar, D, & Marshall, Y. (1994). **La Sociedad Cuántica**. Barcelona (España): Plaza & Janés Editores, S. A.

EL AUTOR:
Fredy González
Instituto Pedagógico de Maracay
UPEL
e-mail: fgonzale@reacciun.ve

Datos de la Edición Original Impresa

González, F. (1997, Diciembre). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación. *Paradigma*, Vol. XVIII, N° 2, Diciembre de 1997. / 7-40.