



ETNOGRAFÍA ESCOLAR, ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN¹

CARLES SERRA (*)

RESUMEN. En el presente artículo, se hace una propuesta de clarificación de lo que debe ser la etnografía aplicada al análisis de los procesos educativos. El autor propone que se distingan las «auténticas etnografías» de lo que él califica de «casi etnografías» y de otros trabajos basados en la descripción y la observación naturalista. La propuesta no descalifica otras formas de investigación, sino que aboga en pro de una clarificación metodológica y conceptual que el autor considera del todo conveniente (no es posible que bajo la etiqueta de «etnográficos» se incluyan trabajos tan diversos en sus técnicas y objetos de estudio) y subraya la necesidad de determinar cuáles deben ser las características y aportaciones de los trabajos realmente etnográficos (características y aportaciones que, ante la confusión antes mencionada y la distorsión de lo que tradicionalmente se consideraban aproximaciones etnográficas, corremos el riesgo de perder).

ABSTRACT. This article proposes a clarification of what must be the applicable ethnography to the analysis of the educative processes. The author proposes to make a distinction between the real ethnographies and, as he calls them, the nearly ethnographies and other works based on description and naturalist observation. This proposal is not made from a disqualification of other investigation methods but on behalf of a methodological and conceptual clarification that the author considers suitable (is not possible that different works in their techniques and case studies have the same label). Also this proposal has been made with the purpose of underlining which must be the characteristics and contributions of the ethnographic works (characteristics and contributions that we run the risk of losing because of the confusion before mentioned and the distortion of what traditionally was considered ethnographic approximations).

El nombre «etnografía» alude a dos realidades diferentes. Por una parte, el término *etnografía* se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de

algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión). Nosotros nos interesaremos más por la etnografía como forma de investigación que

(1) El autor quiere agradecer las aportaciones y los comentarios siempre críticos y enriquecedores realizados por Teresa San Román, catedrática de antropología, quien revisó los originales del presente artículo.

(*) Universidad de Girona.

por las características textuales de las monografías que los trabajos etnográficos han generado.

Esta forma de organizar la investigación ha sido característica de la antropología², y después se ha extendido al conjunto de las ciencias sociales y a la psicología. Esta extensión, sin embargo, ha supuesto transformaciones y una creciente indefinición. De hecho, podríamos decir que se han tomado algunas características de la etnografía, pero pocas veces los trabajos supuestamente etnográficos que se han desarrollado desde disciplinas diferentes de la antropología han sido verdaderas etnografías. A menudo, se han adoptado técnicas habituales de los trabajos etnográficos (la observación participante, la descripción naturalista), pero no su objetivo principal: la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura. Para muchos antropólogos, esa es la esencia de la etnografía. Posteriormente, profundizaremos en esta cuestión.

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación. Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, que ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños. En este trabajo, utilizaré indistintamente los dos conceptos. Considero más adecuado el primero, ya que no restringe *a priori* el ámbito de estudio a la ins-

titución escolar. También porque muchas etnografías realizadas por antropólogos se han desarrollado en sociedades donde no existe esta institución, y porque muchos etnógrafos han estudiado procesos educativos no escolares. Pero, no sólo eso, incluso cuando han estudiado el funcionamiento de la educación en las escuelas, algunos etnógrafos han prestado mucha atención a la influencia que ejercen los elementos exteriores y, en principio, ajenos a la escuela: la familia, los grupos de iguales, las condiciones socioeconómicas de la comunidad, etc. Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución. Creo que es importante subrayar esto, y más cuando hablamos de etnografía, ya que, a menudo, se ha calificado de etnografía todo trabajo de observación naturalista realizado en el interior de las aulas, y ni la observación naturalista, ni el trabajo dentro de la escuela son los rasgos que mejor definen las etnografías de la educación.

A pesar de todo, el término que habitualmente utilizan tanto los antropólogos, como los sociólogos, los psicólogos y los pedagogos es «etnografía escolar». De hecho, la mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con en el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas—el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículum interculturales, etc—, independientemente de que, para explicar estos problemas, los etnógrafos también hayan desarrollado su trabajo en otros ámbitos.

(2) Considero que, en la actualidad, el debate sobre la denominación «antropología», «antropología cultural», «social» o «social y cultural» ha perdido el sentido que tenía cuando se generó (Frigolé, 1983). En lo sucesivo, utilizaré indistintamente cualquiera de estas denominaciones. En cualquier caso, como veremos, es innegable que si situamos el origen de la antropología de la educación en la escuela de cultura y personalidad, la denominación «cultural» sería la más procedente.

La etnografía escolar ó de la educación tiene que distinguirse del resto de etnografías por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por el objeto teórico de estudio: la cultura (Velasco et al., 1993). Por eso, una etnografía escolar no tendría que ser tan diferente de lo que hicieron los etnógrafos clásicos cuando estudiaron a los pueblos africanos o de lo que hacen los etnógrafos actuales en barrios y ciudades del primer y tercer mundo. La etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Debería de haber pocas cosas que fueran específicas de una etnografía de la educación. Con todo, esta afirmación no puede ser rotunda porque —como se ha dicho— con la utilización de la etnografía, o de algunas de las técnicas habituales en los trabajos etnográficos, por parte de otras disciplinas, empezaron a aparecer bastantes trabajos que bien poco tenían que ver con las etnografías clásicas propias de la antropología. Podríamos cuestionar la atribución de la calificación de etnográficos de muchos de estos trabajos, para hacerlo, sin embargo, hará falta que expliquemos primero cuáles son las características propias y habituales de aquellos que sí reconocemos como etnografías.

En primer lugar, debemos aclarar que la etnografía no es una técnica. Para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de las cuestiones que desean estudiarse. Precisamente, Hammersley y Atkinson (1983) han indicado que uno de los rasgos distintivos de la etnografía contemporánea es el uso de técnicas y fuentes

de información muy diversas. Estas técnicas van desde la observación participante hasta las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, las historias de vida o el análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de la institución³. Se ha tendido a presentar la investigación etnográfica como equivalente de la investigación no cuantitativa, y eso tampoco es estrictamente cierto. De hecho, cuando los etnógrafos tienen acceso a datos cuantitativos y los consideran relevantes, también hacen uso de ellos. Sí es cierto, sin embargo, que para la realización de buenas descripciones etnográficas de sociedades no occidentales, los antropólogos han tendido a utilizar algunas técnicas cualitativas que se han considerado, finalmente, características de las etnografías. Éste es el caso del trabajo de campo y la observación participante.

El trabajo de campo se ha convertido en la base principal de la etnografía, aunque no la agota. El trabajo de campo antropológico es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. El trabajo de campo antropológico es una forma de situarse respecto al objeto de estudio que permite el desarrollo de diferentes técnicas de investigación —como la observación participante o las entrevistas. En antropología, se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es la realización de un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un período largo

(3) Para la profundización en esta cuestión, la bibliografía es abundante tanto respecto a los métodos y técnicas habitualmente utilizados por los etnógrafos en general (Spradley, 1980; Wolcott, 1982; Hammersley y Atkinson, 1994), como respecto a los métodos y técnicas utilizados en las etnografías escolares (Tikunoff y Ward, 1977; Bogdan y Biklen, 1982; Burguess, 1984a,b; Cook y Reichardt, 1986; Woods, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Wittrock, 1989; Hammersley, 1990). La lista podríamos ampliarla con la completa bibliografía que F. Javier García Castaño ha elaborado para el libro de Honorio Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada (1997).

se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes. También permiten establecer un tipo de relación que favorece la obtención de datos que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender, y permite disponer de una información fiable gracias a la participación, la observación, los comentarios y las preguntas planteadas una y otra vez. La presencia prolongada en el campo también hace posible que el etnógrafo domine el lenguaje local —ya sea éste un argot profesional, un dialecto o una forma de hablar subcultural. Pero el conocimiento de la lengua no es suficiente, hace falta que exista una relación de convivencia y participación que haga posible que el investigador se convierta en un cualificado receptor y decodificador de mensajes. Sólo a través de una relación de confianza y de un contacto estrecho entre el investigador y los miembros de los colectivos que se están estudiando, el etnógrafo tendrá acceso a una información muy difícil de contrastar y obtener por otras vías.

Aunque la observación participante no sería posible sin el trabajo de campo, no sólo no es equivalente a él, sino que ni siquiera es la única técnica que éste emplea. En cambio, como existen muchas formas diferentes de participar y de observar, el trabajo de campo sí es posible sin la observación participante, siempre y cuando las dificultades de comprensión sean menores y la familiaridad con la cultura sea suficiente. Esta técnica de observación es característica de la antropología y ha sido una de las más utilizadas por los antropólogos que han realizado trabajos etnográficos. A pesar de

todo, los etnógrafos no tienen que utilizarla necesariamente. La observación participante exige que la presencia del observador no perturbe el desarrollo de lo que observa. Cuando recurre a la observación participante, el etnógrafo pretende integrarse en el colectivo de personas que observa con la intención de que se acostumbren a su presencia y acaben aceptándolo. El objetivo es que la presencia del investigador no provoque cambios significativos en el comportamiento de las personas que le rodean. Si eso se consiguiera, la observación naturalista podría hacerse desde una posición privilegiada —por la proximidad y la confianza que se habrían conseguido— sin alterar las «condiciones naturales» de los actos que se quisieran observar. Evidentemente, este objetivo es utópico⁴, es imposible que la presencia del investigador no influya en los demás. Sin embargo, el hecho de plantear este objetivo como deseable y procurar acercarse a él tanto como sea posible ayuda a superar muchos de los problemas asociados a otras formas de investigación y observación. El esfuerzo realizado aumenta considerablemente la fiabilidad de los datos, aunque el objetivo utópico, como en cualquier otro caso, no se alcance.

El trabajo de campo y la observación participante han sido claves para la realización de muchos trabajos etnográficos. Sin embargo, la etnografía tampoco es —ya lo hemos dicho— reducible a estos elementos. Es muy interesante el artículo que Wolcott publicó en 1987⁵, y en el que éste, para evitar equívocos, pretende dejar claro que no es etnografía. La etnografía —dice— no es una técnica de campo, ni el resultado de estar mucho tiempo en el campo, o de sólo mantener buenas relaciones con los sujetos que estudiamos. Hacer etnografía tampoco es equivalente a hacer una buena descripción.

(4) Distintos trabajos se han encargado de analizar la influencia del observador cuando está presente en la realidad estudiada y otros han hecho propuestas con el fin de controlar los efectos de su influencia.

(5) En castellano, en Velasco et al. (1993).

El trabajo de campo, las buenas relaciones, la observación participante y la capacidad descriptiva son elementos que nos ayudarán a hacer una buena etnografía, pero la etnografía no se caracteriza por estos elementos, sino por el resultado final que persigue, y Wolcott considera que este resultado tiene que ser la descripción y el análisis cultural⁶. La interpretación cultural —afirma— no es un requisito, es la esencia del esfuerzo etnográfico. La mayoría de los antropólogos que además son etnógrafos coinciden en esta cuestión: Wilcox (1982) y Shimahara (1988) también consideran que la etnografía es la ciencia de la descripción cultural; Spindler (1982) señala que la etnografía debe permitir acceder tanto al conocimiento cultural que poseen las personas, como al modo en que lo utilizan en la interacción social; Sirota (Derouet et al., 1987) afirma que la práctica de la etnografía permite descubrir el saber cultural que tienen los individuos por el hecho de ser indígenas, así como los medios que hacen posible que este saber sea utilizado en la interacción social. Es esta voluntad de describir y explicar la cultura o los elementos culturales lo que define la etnografía y lo que la distingue de otros enfoques cualitativos.

Si para Wolcott (1975) la etnografía es la ciencia de la descripción cultural, lógicamente, para interpretar o explicar lo que observamos etnográficamente, tendremos que recurrir a las teorías antropológicas (Wilcox 1982), puesto que es precisamente la antropología la disciplina que se ocupa de estudiar científicamente la cultura (o las culturas). Eso es lo que hace de la descripción algo más que una narración con sentido, ya que permite relacionarla con teorías que tratan de señalar factores, relaciones causales, consecuencias, etc. que podemos

contrastar científicamente. Este punto tendría que resultar evidente para los antropólogos, pero, en cualquier caso, no lo ha sido para los que no lo son. Como hemos comentado al inicio del artículo, el uso habitual de la etnografía en diferentes ámbitos comportó que ésta empezara a ser utilizada por personas formadas en otras disciplinas —sociólogos, psicólogos, maestros y pedagogos, si hablamos del ámbito de la educación— cuyo objeto teórico no suele ser la variabilidad cultural. De este modo, tal y como antes señalábamos, la difusión de la etnografía como concepto fue acompañada de su transformación y de una creciente indefinición: se adoptaron algunas características, algunas técnicas, consideradas propias de la etnografía, pero no lo que la definía. Para referirnos a los trabajos que no tienen como objetivo principal la descripción y la explicación cultural, tendríamos, posiblemente, que utilizar otros conceptos: se puede hablar de investigación de campo, de investigación naturalista, de estudios de observación participante, de investigaciones descriptivas, etc.⁷. Probablemente, eso evitaría los equívocos que se producen en la actualidad.

El problema, sin embargo, no es sólo de definición. Al calificar de etnográficos muchos trabajos que de las etnografías clásicas sólo han adoptado el trabajo de campo, la observación participante o la descripción naturalista se han dejado de lado otras características que desde la perspectiva de un antropólogo también son esenciales. Una de estas características es la pretensión globalizante, lo que en antropología se llama aproximación holística.

Wax y Wax (1971), Spindler (1982) y Ogbu (1989), entre otros, son algunos de los antropólogos que han considerado que

(6) En el artículo de Wolcott, el término *interpretación* no tiene el sentido opuesto a explicación que se le da en otros ámbitos.

(7) En un artículo publicado en 1982, Wolcott identifica otros procedimientos de investigación cualitativa próximos a la etnografía (1982). El mismo año, Spindler, al abordar la cuestión de la adopción de la etnografía por diferentes disciplinas, optó por distinguir entre antropo-etnografía, socio-etnografía y psico-etnografía (Spindler, 1982b), todo hay que decirlo, sin mucho éxito.

una de las principales aportaciones de la antropología a la investigación convencional sobre educación radica en la capacidad de relacionar los fenómenos educativos (o escolares) con el resto de fenómenos e instituciones de una sociedad. Las etnografías⁸ han alertado sobre las implicaciones de algunos supuestos habitualmente aceptados por la investigación educativa convencional que, desde una perspectiva antropológica, son difíciles de aceptar: que una lista de características constituya una cultura, que el estudio de los alumnos como individuos aislados sea adecuado y que puedan analizarse los procesos educativos al margen del contexto sociocultural⁹. Edgerton y Lagness (1977)¹⁰ señalan que una de las aportaciones originales de la etnografía antropológica a la investigación educativa fue, precisamente, su pretensión de considerar la cultura como un todo, de modo que las conductas observadas no pudieran ser aisladas del contexto en el que se producían.

El enfoque etnográfico debería ser, pues, holístico, debería relacionar a los individuos con su entorno físico, con los materiales y la tecnología que utilizan, con su manera de organizarse socialmente, con sus creencias religiosas, con su situación y sus estrategias económicas, con su visión del mundo y su ideología, etc. Hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y

hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados. Al realizar un estudio no tenemos que limitarnos al análisis del ámbito donde se desarrolla el problema, ni a los límites y la definición del problema que establecen los actores o las instituciones. Generalmente, las causas están fuera, son más generales o hay que buscarlas en otros ámbitos, aunque no lo expliciten los diferentes agentes involucrados. La ingenua aspiración etnográfica de la primera mitad de este siglo era abarcar «el todo», una pretensión inalcanzable, aunque tenerla presente resultara eficaz y estimulante. Ya sabemos que eso no es posible, pero es necesario buscar explicaciones y significados en un contexto sociocultural amplio y no pretender que los encontraremos allí donde buscarlos nos resulta más fácil y familiar.

Con respecto a la perspectiva holística, hay que tener presente otra cuestión. Algunos trabajos etnográficos —como, en general, muchos estudios sociales y culturales— aplican de forma errónea este principio. Pretendiendo seguirlo, introducen en la investigación una visión panorámica del entorno social, geográfico y cultural, una introducción, que, a menudo, queda, posteriormente, completamente al margen del cuerpo del análisis. Para tener en cuenta el entorno no basta, simplemente, conocerlo, sino que es necesario estudiar de qué

(8) Las etnografías que responden al modelo clásico, o las realizadas por etnógrafos de formación antropológica. No se trata de ligar el concepto a una única disciplina. Veremos cómo algunos sociólogos ingleses, así como algunos psicólogos (pocos), optaron una perspectiva bastante «antropológica» atendiendo a la variable cultural y adoptando una perspectiva holística, global.

(9) Ogbu (1989b) amplía en los siguientes puntos la lista de presupuestos de la investigación convencional que resultan inaceptables para los antropólogos —y, por extensión, para los etnógrafos—: que los problemas del aprendizaje tengan que buscarse «en la cabeza» de cada niño; que las escuelas sean principalmente agentes de educación formal; que las finalidades de la burocracia escolar coincidan con los objetivos educativos de la sociedad; que la investigación no deba necesariamente tener en cuenta las observaciones de lo que sucede realmente en las aulas sin tomar en consideración el punto de vista de los participantes. Frente a este posicionamiento crítico de los antropólogos con respecto a estas afirmaciones, Ogbu considera que los sociólogos aceptan que el objetivo principal de la escuela es la educación de los niños, y que los psicólogos aceptan las definiciones que las escuelas ofrecen de sus funciones y problemas, con lo que demuestran poco interés por lo que pasa realmente dentro de las escuelas.

(10) Citados en Velasco y Díaz de Rada (1997).

modo se relaciona efectivamente con lo que estamos investigando. Como acabo de explicar, no se trata de realizar la descripción de un contexto más o menos amplio, porque, cuando el contexto deja de ser relevante, deja de ser contexto y se transforma en una simple introducción retórica a un análisis más o menos descontextualizado. Esta cuestión está excelentemente desarrollada en el libro de Honorio M. Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada:

Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular (...). También es dar la oportunidad al lector de la etnografía de *ponerse en el lugar* de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta (1997, pp. 236-237).

En etnografía, afirman, el contexto tiene que ser significativo (1997, pp. 241).

El uso que muchos sociólogos y psicólogos han hecho de la etnografía se ha limitado a las observaciones de aula. Eso ha propiciado que muchos autores hayan acabado identificando etnografía y análisis cualitativo de carácter microsocial. La identificación entre etnografía y nivel *micro* de análisis es, desde una perspectiva antropológica clásica, completamente inaceptable, arbitraria. Eso no quiere decir, sin embargo, que necesariamente los trabajos micro-etnográficos no sean auténticas etnografías. En las ciencias sociales, el decidir qué corresponde al nivel *macro* y qué al nivel *micro* es una cuestión difícil, y seguramente tendríamos que partir del convencimiento de que ambos conceptos son relativos, no absolutos, y la dificultad real radica en establecer modelos de conexión entre ambos, ya que estos se proponen pocas veces y casi nunca de forma clara y precisa. Por otra parte, el análisis *micro* no se

opone necesariamente al análisis de perspectiva holística al que nos referíamos: se pueden estudiar las pautas de interacción entre los alumnos, las formas de autoridad utilizadas por el maestro, las diferencias en el lenguaje corporal de los estudiantes de diferentes culturas o las pautas que siguen los alumnos para crear, mantener y romper grupos de iguales relacionando estos fenómenos con las formas de enculturación utilizadas por las familias de los alumnos, con algunas prácticas y valores culturales de su comunidad, con las diferencias económicas, con el concepto de infancia, adolescencia, masculinidad, educación o autoridad vigente en la sociedad, etc. Es decir, con cuestiones que habitualmente consideramos macrosociales.

El contextualizar lo que observamos y establecer relaciones entre lo que observamos y el contexto es importante, pero tampoco es suficiente. Diferentes etnógrafos han subrayado la necesidad de distinguir entre una simple descripción de sucesos y una mirada a lo que subyace de estos procesos para comprender cómo se desarrollan y por qué. Es lo que Geertz ha llamado *descripción densa* (1990). La descripción densa tiene que informarnos de los detalles, pero también de las intenciones significativas implicadas en las conductas que observamos. La descripción densa persigue estructuras de significación. Así como en el caso de la aproximación holista no se trata tanto de describir el contexto o el entorno como de analizar qué vínculos significativos se establecían entre el contexto y lo que nos interesaba, en el caso de la descripción densa no se trata de llegar a describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que —a nuestro parecer— expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que *estudiamos*¹¹.

(11) Este aspecto de las etnografías también está perfectamente explicado y desarrollado en Velasco y Díaz de Rada (1997).

En antropología, una buena etnografía se valora en función de todos los aspectos que hemos ido señalando. Pero, como se ha dicho, las otras disciplinas han adoptado el concepto y algunas de sus características, pero han transformado sensiblemente su contenido. Derouet et al. (1987) señalan cómo el término «aproximaciones etnográficas» parece un sombrero útil si no se analiza su especificidad de manera más rigurosa, pues bajo este concepto tienen cabida formas de investigación muy diferentes. Esta diversificación se debe a diferentes motivos. La diversidad de orientaciones teóricas no ha sido ajena a esta situación. Además, las diferencias en el uso y la manipulación de la etnografía por parte de los científicos sociales que no son antropólogos y los propios antropólogos han sido, posiblemente, provocadas más por las orientaciones teóricas predominantes en cada época en una u otra disciplina, que por el hecho de ser sociólogos unos y antropólogos los demás. La distancia existente entre el interaccionismo simbólico y el estructural-funcionalismo, o entre la fenomenología y el marxismo impone más diferencias que la que hay entre sociólogos y antropólogos adscritos a una misma corriente teórica¹².

Pero, al margen de la diversidad teórica y disciplinar, otros elementos han influido de un modo igualmente importante. La voluntad de aplicar la investigación etnográfica a la investigación y la evaluación educativa para obtener resultados inmediatos es uno de estos elementos. Según

Derouet (Derouet et al., 1987), como el tiempo necesario para hacer una buena etnografía escolar hace que esto no les parezca a los jóvenes investigadores lo bastante rentable, se han desarrollado métodos «abreviados»¹³. Uno de ellos es lo que Rist (1980) ha llamado *blitzkrieg ethnography* (etnografía relámpago). Un investigador con conocimientos sociológicos o antropológicos tras una estancia de unos cuantos días en una escuela y después de algunas entrevistas y observaciones puede proponerse describir y analizar la escuela. De esta manera, se consigue lo que algunos han llamado *retratos de escuelas* (Lightfoot, 1983). Evidentemente, estas estancias cortas en el campo tienen poco que ver con el trabajo de campo de uno o más años que realizan los antropólogos —que, recordémoslo, servía no sólo para que realizaran observaciones naturalistas, sino también para que adquirieran, progresivamente, un conocimiento de la cultura, las personas y la sociedad, y se ganaran una confianza que con posterioridad les permitiera acceder a ciertos ámbitos, y analizar y dominar cuestiones muy difíciles de abordar a través de cualquier otro sistema. Estas prácticas, como los cuestionarios salvajes aplicados por cualquier persona interpuesta que evite la presencia del investigador mismo, en ningún caso pueden calificarse de etnográficas y tendríamos que dudar de la solvencia de los estudios que recurren a ellas.

Goetz y LeCompte (1988), Rist (1980) y Wolcott (1980) consideran que tampoco

(12) Jacob, en dos artículos (1987, 1988), profundizó en esta cuestión e intentó averiguar qué elementos tenían en común las orientaciones teóricas predominantes —el interés por la dimensión subjetiva de la acción social, el interés por la interacción y la importancia concedida a las perspectivas de los actores—, y también en que cuestiones discrepaban. Los artículos de Jacob tuvieron un efecto positivo añadido: el de potenciar el diálogo entre los etnógrafos americanos y británicos, que hasta entonces había sido prácticamente inexistente.

(13) Este autor es claro tanto al identificar el problema, como al proponer soluciones: «Si se cree —y la comunidad científica parece que está de acuerdo en este punto— que el progreso de la sociología de la educación pasa actualmente por el desarrollo de los estudios etnográficos, hace falta que las instituciones universitarias y sus dirigentes acepten los apremios que son propios de este método: el tiempo pasado sobre el terreno es la mejor garantía de la solidez de los resultados, y una buena monografía aporta conclusiones más seguras que una gran encuesta plagada de artefactos» (Derouet et al., 1987, p. 93).

pueden ser calificados de etnográficos los trabajos que se centran en el estudio de pequeños subsistemas y no consideran el sistema sociocultural en su conjunto. Tal es el caso de las «etnografías» restringidas a aulas concretas y de los estudios realizados por algunos sociolingüistas que describen y analizan sólo las interacciones verbales que se producen en el aula. Estos estudios suelen renunciar a la recogida de datos a través de diferentes sistemas y basarse en una sola técnica —las entrevistas biográficas o la grabación y el análisis de las interacciones verbales, por ejemplo. Otras veces, este tipo de trabajos se ve matizado por un corto período de observación que sirve para contextualizar el análisis experimental, que es, al fin y al cabo, el núcleo de la investigación. De este modo, al margen de la observación naturalista de algún aspecto concreto de la cultura, existe poca relación entre este tipo de trabajos y las etnografías que hemos definido anteriormente, ya que no se emplean ni el enfoque holístico, ni la observación participante, y la cultura no es el objetivo principal de la descripción y el estudio. Para estas descripciones, Goetz y LeCompte (1988, p. 42) proponen el nombre de *casi etnografías*.

Tal como hemos dicho, puesto que a menudo los que aplican estos diseños no prestan demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, y con frecuencia el análisis se realiza desde la óptica de diferentes disciplinas —lo que hace que el objeto teórico de estudio deje de ser la cultura—, algunos antropólogos se niegan a considerar estos estudios como etnográficos. Sin duda, con estos trabajos pueden realizarse aportaciones significativas a la investigación educativa —y el *boom* de trabajos «etnográficos» realizados por sociólogos y pedagogos demuestra que sus resultados son aparentemente interesantes—, pero ésta no es la cuestión: desde la antropología, hay que valorar qué puede aportarse empleando diseños etnográficos que no se esté apor-

tando utilizando estos diseños «casi etnográficos». No se trata tanto de criticar lo que se está haciendo, sino de, por un lado, ser conscientes de lo que no se hace y sería positivo hacer, y, por otro, evitar contribuir a la confusión con un uso inadecuado de los conceptos que hacen referencia a las técnicas y las formas de investigación. Usando conceptos diferentes y valorando tanto los objetivos y los procedimientos, como los resultados podría hacerse justicia a todos sin crear una confusión gratuita.

Para acabar, haremos referencia a una última cuestión. Diferentes autores han insistido en las cualidades personales que han de tener los etnógrafos, y que, por la manera en que han sido descritas, podrían considerarse casi mágicas. Se ha creado, en cierto modo, lo que podría considerarse una mística de la etnografía y del trabajo de campo. Dejando de lado la capacidad descriptiva de estas imágenes, creo que sería preciso matizarlas con un discurso que emplee una metodología más rigurosa. Evidentemente, la variable personal es muy importante para hacer etnografía: el propio etnógrafo es el instrumento básico con el que se trabaja y, por tanto, la subjetividad y la dificultad para contrastar constituyen un peligro. Cuando el etnógrafo hace observación participante, él mismo es el instrumento utilizado para recoger de datos, emplea su propia mente, sus emociones y sus sentimientos para aprender la cultura o «la representación mental que los participantes nativos se hacen de una situación a través de un proceso subjetivo» (Erickson, 1973). Nuestra capacidad para aprender gracias a la etnografía es una extensión de la capacidad humana de realizar un aprendizaje cultural (Hymes, 1993), y es similar a la de cualquier ciencia social que plantea la necesidad de establecer un contacto personal con los informantes.

Eso ha provocado que diferentes autores se hayan encargado de subrayar las cualidades personales que se requieren

para ser etnógrafo. En consecuencia, podemos encontrar descripciones muy diferentes y que van desde las dadas por Burnett (1979) o Wolcott (1975) —que advierten que no todo el mundo puede hacer investigación etnográfica, ya que los etnógrafos tienen que ser observadores sensibles y perceptivos, comprensivos, escépticos, objetivos y curiosos, además de tener energía física, estabilidad emocional y flexibilidad personal—, hasta las que proporcionan Velasco y Díaz de Rada (1997) —que, al abordar la cuestión del trabajo de campo y las cualidades personales del investigador, hablan de un «sexto sentido» o Peacock (1989) y Spradley (1980) —que hacen referencia a la «percepción ampliada» que requiere el etnógrafo para ser sensible a una realidad esquivada.

Pero la objetividad o el rigor científico no residen en el científico como individuo, sino en la comunidad científica en su conjunto, ya que ésta dispone de métodos para contrastar lo que propone cada investigador y superar su parcialidad «intersubjetivamente». La propia subjetividad del etnógrafo es una «subjetividad disciplinada» (Erickson, 1973), puesto que al investigador puede exigírsele un mínimo de rigor en la exposición de sus observaciones y en la formulación de hipótesis e interpretaciones. Posiblemente, al subrayar las cualidades de un etnógrafo, tendríamos que insistir tanto en sus cualidades científicas —formación teórica, rigor metodológico y capacidad técnica—, como en las personales. Pero es cierto que en antropología, sociología o historia las exigencias de intersubjetividad presentes en otras disciplinas están lejos de alcanzar un nivel tranquilizador.

Ya se ha dicho antes que el debate acerca de la posibilidad de construir un conocimiento científico, no únicamente interpretativo, a través de la etnografía —como a través de la antropología en general— ha sido y es importante. También se ha dicho que en este artículo se partía de la

convicción de que esta posibilidad existe y de que la etnografía puede ser un instrumento bastante útil para llegar a un conocimiento científico, contrastado, de la realidad. Para conseguirlo, sin embargo, creo que es importante que se empiece a trabajar a partir de hipótesis, que nada impide desarrollar luego a partir de la comprensión empática y la interpretación. Pero, si, en general, esta cuestión ha sido controvertida, lo ha sido especialmente al hablar de etnografía (San Román, 1984, 1996; González, 1987, 1990).

Para resguardarnos del etnocentrismo de los primeros informes de exploradores y misioneros que se adentraron en tierras desconocidas, tradicionalmente, se ha insistido mucho en la necesidad de acudir al campo libre de prejuicios y con la mente abierta. En ocasiones, se ha realizado una interpretación excesiva de esta exigencia de la etnografía o del trabajo de campo, y se ha acudido al campo sin formación teórica y con la mente en blanco. Una cosa es construir las hipótesis y los instrumentos de observación sobre el terreno (Wilcox, 1982), y otra desconocer las teorías que se han propuesto para explicar lo que vamos a observar.

Para muchos etnógrafos, es esencial el carácter dialéctico de la etnografía, su carácter interactivo-adaptativo y el *feedback* constante que se produce entre lo que el etnógrafo supone y lo que va observando (Hymes, 1993). La posibilidad de corrección constante que ofrece la etnografía se enriquece con la permanente disposición del etnógrafo a revisar los propios planteamientos. Pero esta interacción y la capacidad de reflexión y de reacción del etnógrafo serán mayores cuanto más rico sea su conocimiento de lo que otros han observado en realidades similares, cuanto mejor conozca lo que otros han pensado. Cuanto más adecuado sea su conocimiento, más probable será que el etnógrafo sepa evitar las pistas falsas y se centre en lo relevante. Cuanto más sepa en el momento de entrar

en el campo, más probabilidades hay de que el resultado de la etnografía sea bueno. Evidentemente, ésta no es la única condición, aunque es necesario señalar su importancia, porque muchas veces se olvida en beneficio de características personales que a menudo son más difíciles de controlar. La necesaria apertura de la etnografía y la permanente disposición a la autocorrección durante el proceso mismo de la investigación no implican que tengamos que plantearnos la realización de una etnografía desde el vacío. Ni es necesario, ni es conveniente ser ingenuo o ignorante al iniciar un trabajo etnográfico. En consecuencia, un diseño de campo para la contrastación tiene garantías de pertinencia y exige un planteamiento metodológico que se adecue a lo que entendemos como científico (San Román, 1984, 1996). Así y solamente así, la etnografía se revelará como un instrumento útil para la comprensión (intercultural, el análisis de los procesos educativos, la interconexión de estos con el resto de procesos e instituciones socioculturales y el avance teórico de nuestras disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.: *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BURGESS, R. G. (Ed.): *The research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. Lewes, Falmer Press, 1984a.

BURGESS, R. G.: *In the field. An introduction to field research*. Londres, Allen y Unwin, 1984b.

BURNETT, J. H.: «Anthropology in Relation to Education», en *American Behaviorist Scientist*, XXIII, 2 (1979).

COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 1986.

DEROUET, J. L.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; SIROTA, R.: «Approches ethnographi-

ques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe», en *Révue Française de Pédagogie*, 78-80 (1987).

EDGERTON, E.; LAGNESS, R.: *Method and Style in the Study of Culture*. San Francisco, Chandler y Sharp, 1977.

ERICKSON, F.: «What Makes School Ethnography Ethnographic?», en *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4 (1973).

FRIGOLÉ, J. et al.: *Antropologia d'avui*. Barcelona, Teide, 1983.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1990.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A.: *La construcción teórica en antropología*. Barcelona, Anthropos, 1987.

— *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en antropología*. Barcelona, Publicaciones de la UAB, 1990.

HAMMERSLEY, M.: *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays*. Londres, Open University Press, 1990.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. A.: *Ethnography: Principles in Practice*. Londres, Tavistock, 1983.

— *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994.

HYMES, D.: «¿Qué es la etnografía?», en VELASCO et al. (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 1993.

JACOB, E.: «Qualitative Research Traditions: a Review», en *Review of Educational Research*, 57, 1 (1987).

— «Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions», en *Educational Researcher*, 17, 1 (1988).

LIGHTFOOT, S.: *The Good High School. Portraits of Character and Culture*. New York, Basic Books, 1983.

OGBU, J. U.: «Antropología de la educación», en HUSEN, T.; NEVILLE POSTELTHWAITE, T.

- (Dir.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid, Vicens Vives/MEC, 1989.
- PEACOCK, J.: *El enfoque de la antropología*. Barcelona, Herder, 1989.
- RIST, R. C.: «Blietzkrieg Ethnography: on the transformation of a method into a movement», en *Educational Researcher*, 9 (1980).
- SAN ROMÁN, T.: «Antropología aplicada y relaciones interétnicas», en *REIS*, 27 (1984).
- «Interdisciplinarietà, interprofesionalidad e intervención social», en PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Eds.): *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva Fabregat*. Barcelona, Ariel, 1996.
- SHIMAHARA, N.: «Anthroethnography: A Methodological Consideration», en SHERMAN, R. R.; WEBB, R. B. (Eds.): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. New York, Falmer Press, 1988.
- SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982a.
- «General Introduction», en SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982b.
- SPRADLEY, P.: *Participant Observation*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1980.
- TIKUNOFF, W. J.; WARD, B. A. (Comp.): «Exploring qualitative/quantitative research methodologies in education», en *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 2 (1977).
- VELASCO MAÍLLO, H. M.; DÍAZ DE RADA, A.: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta, 1997.
- VELASCO MAÍLLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (Ed.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 1993.
- WAX, M.; WAX, R.: «Great Tradition, Little Tradition, and Formal Education», en WAX, M.; DIAMOND, S.; GEARING, F. (Eds.): *Anthropological Perspectives on Education*. New York, Basic Books, 1971.
- WILCOX, K.: «Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review», en SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982.
- WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II y III*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989.
- WOLCOTT, H. F.: «Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools», en *Human Organization*, 34, 2 (1975).
- *How to Look Like an Anthropologist Without Really Being One*. Trabajo presentado a la Asamblea Anual de la American Educational Research Association. Boston, 1980.
- «Differing Styles of On-Site Research, Or, If It Isn't Ethnography, What It Is?», en *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1-2 (1982).
- «On Ethnographic Intent», en SPINDLER, G.D.; SPINDLER, L. (Eds.): *Interpretive Ethnography of Education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1987.
- WOODS, P.: *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986.