



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Elementos Básicos de la Investigación Cualitativa

ADVERTENCIA

ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO.

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACION

BLOQUE I. “La Investigación Cualitativa en Educación: Aspectos Teóricos-Metodológicos”

Economía y Sociedad.

Weber, Max

Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza.

Erickson, Frederick

Supuestos Epistemológicos de un Enfoque Etnográfico.

Bertely Busquets, María

El interaccionismo simbólico: perspectiva y método.

Bloumer Herbert

El cambio educativo desde la investigación-acción.

Elliot, J.

Hermenéutica crítica y ciencias sociales.

Weiss Eduardo.

Introducción. Ir hacia la gente.

Taylor S. J. y R. Bogdan.

BLOQUE II. “Estrategias, Técnicas y Procedimientos de la Investigación Cualitativa”

Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas.

Bertely Busquets, María.

Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación.

Sánchez, Puentes Ricardo.

La observación participante preparación del trabajo de campo.

Taylor S. J. y R. Bogdan.

La observación participante en el campo.

Taylor S.J. y R. Bogdan.

La observación participativa y la entrevista. Reconstrucción de la realidad de grupos escolares.

Schwartz Howard y Jacobs Jerry.

La entrevista en profundidad.

Taylor S.J. y R. Bogdan.

Materiales escritos

Woods, Meter.

BLOQUE III “Casos-Ejemplos de Investigación Cualitativa”

Construcción de un objeto etnográfico.

Bertely Busquets, María.

El trabajo con los datos.

Taylor S.J. y R. Bogdan.

Preparación del informe.

Good William y Paul Hatt

PRESENTACION

El curso-taller “Elementos básicos de investigación cualitativa” pretende dotar de algunas bases teóricas, metodológicas e instrumentales a los estudiantes en relación con este tipo de investigación, de tal manera frecuente con elementos que le permitan intervenir en problemática socioeducativas y culturales concretas. Este curso se ubica en el campo de intervención, el que enfatiza las competencias relativas al saber hacer; se relaciona

horizontalmente con las asignaturas de "Intervención educativa", "Desarrollo regional y microhistoria" y "Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos". Los contenidos de estas asignaturas, ofrecen elementos y contextos que posibilita en la reflexión, el tratamiento, la sistematicidad y la intervención en problemas educativos inmediatos y actuales de los entornos locales, regional y nacional. Teniendo el antecedente del curso "Elementos básicos del investigación cuantitativa", este curso-taller completa la visión de los estudiantes en torno a la investigación educativa en general y enfatiza las características, alcances y limitaciones de la investigación cualitativa en particular. Con esta visión se pretende que curso taller aporta elementos significativos para la formación de los estudiantes que les posibiliten/permitan conocer la realidad educativa y a partir de ello, plantear alternativas de intervención. Asimismo, este curso-taller precede la elaboración de un diagnóstico socioeducativo a realizar en el tercer semestre, por lo que es indispensable que los estudiantes cuenten con el bagaje conceptual en las habilidades prácticas que le permitan explorar la realidad educativa que les circunda.

COMPETENCIA

Conocer y aplicar técnicas, procedimientos e instrumentos de investigación cualitativa en situaciones concretas y en problemáticas socioeducativas significativas, utilizando los fundamentos teóricos-metodológicos y técnicos instrumentales de la investigación cualitativa, para generar procesos de intervención.

BLOQUE DE CONTENIDOS

BLOQUE I. LA INVESTIGACION CUALITATIVA EN EDUCACION: ASPECTOS TEORICO-CONCEPTUALES

A partir de los contenidos y la realización de las actividades los estudiantes:

1. Analizarán y comprenderán los principales fundamentos teóricos conceptuales del paradigma cualitativo de investigación en educación.
2. Distingan algunas diferencias y semejanzas entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de investigación en educación.
3. Reconozcan distintas escuelas y enfoques metodológicos derivados de la estrategia etnográfica de investigación.

TEMAS:

- Fundamentos de la perspectiva cualitativa en educación.
- Algunos enfoques de investigación cualitativa: etnografía, interaccionismo simbólico, investigación-acción e investigación sociocultural.
- Contrastación entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de investigación.

Bibliografía básica

Rockwell, hélice (1980)., "La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

Bertely Busquets, María. Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, Colección Maestros y enseñanzas, Editorial Paidós, 1era. Edición 2000, México D.F.

Peréz Serrano, Gloria. Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas, Narcea, España, 2000.

BLOQUE 2. ESTRATEGIAS, TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA.

A partir de los contenidos y la realización de las actividades, los estudiantes:

1. Iniciará en diseño de una estrategia de intervención en un contexto educativo específico utilizando los procedimientos propios de algunos de los enfoques cualitativos.
2. Apliquen las técnicas e instrumentos básicos elegidos para la recopilación y análisis de información acerca de los fenómenos de carácter educativo.

TEMAS:

- Etapas de trabajo de distintos enfoques de investigación cualitativa.
- Técnicas e instrumentos de investigación (diario de campo, observación participante, entrevistas, registro fotodocumental, etcétera.) en relación con el enfoque cualitativo elegido.

Bibliografía básica

Woods, Peter. "Observación", "Entrevistas" y "Análisis", en La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Paidós, España, pp. 49-76, 77-104 y 135-160.

Rueda Beltrán, Mario (Comps). Investigación etnográfica en educación, UNAM, México, 1992, pp. 25-40, 51-64, 65-88, 235-248, 261-288, 289-314, 343-358.

Coulon, Alain. Etnometodología y educación, Paidós, España, 1995.

BLOQUE 3. CASOS-EJEMPLO DE INVESTIGACION CUALITATIVA.

A partir de los contenidos y la realización de las actividades, los estudiantes:

1. Reconozcan los objetos, ámbitos y forma de intervención en la realidad socioeducativa, a través de investigaciones concretas.
2. Análisis en la estructura técnica-metodológica de investigaciones realizadas bajo el enfoque cualitativo.
3. Concluyan el diseño de una estrategia de intervención de alguna problemática de carácter educativo.

TEMAS:

- Estructura general de distintas investigaciones cualitativas.
- Principales objetos y contextos de investigación.
- Tipo de protocolos de investigación.
- Investigaciones varias (institución escolar, gestión educativa, interculturalidad, orientación educacional, sobre jóvenes y adultos, educación inicial e inclusiva y de integración.)

Bibliografía básica

Carvajal Juárez, Alicia Lily. El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, tesis 18, serie DIE, primera edición, julio de 1997, México D.F.

Pastrana Flores Leonor Eloina. Organización, dirección y gestión en el escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, tesis 18, serie DIE, primera edición, julio de 1997, México D.F.

Galván Mora Lucila. El trabajo conjunto de padres y maestros relativos al salón de clases. Un estudio etnográfico, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, tesis 24, serie DIE, primera edición, julio de 1997, México D.F.

Paradise Loring, Ruth. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, tesis 29, serie DIE, primera edición, marzo de 1998, México D.F.

Vázquez Brofman, Ana e Isabel Martínez. La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica, Papeles de Pedagogía/26, primera edición 1996, editorial Paidós ibérica, España.

Rueda Mario y Monique Landesmann (coordinadores). Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos, Pensamiento Universitario, tercera época 88, Centro de Estudios sobre la universidad, primera edición 1999, México, D.F.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Dado que se pretende vincular teoría y práctica, el diseño y organización en forma de curso-taller resultará más apropiada. Se propone trabajar bajo ésta mecánica en tanto se abordará la comprensión teórica de los conceptos fundamentales de la metodología cualitativa, para articularlos con ejercicios técnicos-instrumentales, con el objeto de favorecer la contrastación y el trabajo práctico de observación, registró, entrevistas libres y estructuradas, trabajo de campo, etcétera. Es decir, los aspectos conceptuales y enfoques de paradigma cualitativos, los aspectos técnico-metodológicos del enfoque interpretativo y el reconocimiento de las formas de investigación hasta ahora realizadas, procedimientos de tal manera que las estrategias metodológicas sabor están el aprendizaje colaborativo. Es indispensable que los estudiantes cuentan con la libertad suficiente que les permita utilizar sus iniciativas y percepciones, de tal forma que la realidad local, estatal, regional y nacional sea aprovechada como un espacio de circulación y resignificación de la cultura escolar. El asesor deberá mostrar una actitud flexible y constituirse como un facilitador de los procedimientos de reflexión, creación intervención, generando procesos productivos, a partir de situaciones problemáticas que por disiente la creatividad y favorezcan el desarrollo de competencias basadas en el saber hacer.

CRITERIOS DE EVALUACION

Los objetos a evaluar serán las competencias de saberes referenciales, mediante el dominio de las características del paradigma cualitativo de investigación; las competencias procedimentales, considerando los productos y/o evidencias generadas en el diseño del protocolo, así como en la aplicación de las técnicas básicas del enfoque y la intervención "in situ". Se evaluarán también evidencias complementarias como escritos académicos, participación individual y grupal, realización de estudios comparativos y transferencia de las competencias conceptuales y procedimentales del curso-taller a otros ámbitos de acción. El producto que sintetizará la adquisición de las competencias será el protocolo de la estrategia de intervención, de un proyecto de investigación cualitativa, el cual deberá contener los siguientes elementos:

- Título de la investigación.
- Planteamiento del problema.
- Referentes teórico-conceptuales.
- Estrategia metodológica.
- Técnicas de investigación a emplear.
- Población atendida.
- Antecedentes de investigación.
- Productos y subproductos esperados.
- Cronograma de actividades.

La calificación será numérica, en una escala del 5 al 10, la cual variará de acuerdo con la calidad del producto, las competencias demostradas y los elementos del protocolo desarrollados.

**INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

BLOQUE I

**Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre**

PRESENTACIÓN

El curso-taller "Elementos Básicos de Investigación Cualitativa" se ubica en el segundo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), como parte de campo de intervención que enfatiza las competencias relativas al saber hacer.

El propósito de éste curso es aportar a los estudiantes conocimientos y habilidades de tipo teórico, metodológico e instrumental, que son básicos en la realización de investigaciones de corte cualitativo; de tal modo que cuentan con elementos que les permita problematizar, indagar, analizar e intervenir ante problemas y necesidades concretas de carácter socioeducativo y cultural.

Se asume que con éste curso-taller se complementan la visión de los estudiantes de la LIE en torno a la investigación educativa, debido a que cuentan con los antecedentes del curso "Elementos básicos del investigación cuantitativa", desarrollado durante el primer semestre.

La competencia que el/la alumno (a) deberá adquirir durante el desarrollo del curso será que: conozca y aplique conocimientos, estrategias, procedimientos e instrumentos del investigación cualitativa en situaciones concretas y ante problemas y así requerimientos educativos significativos; para cuyo efecto, habrá de aplicar los fundamentos teóricos-metodológicos y técnico instrumentales del investigación cualitativa, a fin de generar procesos de comprensión en intervención.

Y es en función de la competencia antes señalada que, el presente curso-taller se ha organizado sobre la base de tres bloques temáticos.

Bloque I	Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa en educación.
Bloque II	Estrategias, técnicas y procedimientos de la investigación cualitativa: problematización, trabajo de campo y descripción.
Bloque III	Análisis y presentación de resultados en proceso de investigación cualitativa.

En cada uno de éstos bloque se revisarán y analizarán contenidos específicos, con la finalidad de apoyar las actividades de investigación cualitativa que habrán de realizar los estudiantes de la LIE, a lo largo de éste curso. Conviene precisar que la presente antología constituye una buena parte de la bibliografía básica que se sugiere para el desarrollo de éste curso; sin embargo, tiene un carácter flexible, debido a pesar de la posibilidad de integrar materiales bibliográficos novedosos y complementarios que contribuyan a lograr la competencia práctica establecida para éste curso-taller.

WEBER, Max. "Conceptos sociológicos fundamentales". En: *Economía y Sociedad*. México F.C.E.

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

I. CONCEPTOS SOCIOLÓGICOS FUNDAMENTALES

Advertencia preliminar: El método de esta introductoria definición de conceptos, el de la que no puede prescindir sea fácilmente no obstante ser de modo inevitable abstracta y lejana, al parecer, de la realidad, no pretende novedad en modo alguno. Al contrario, sólo desea formular -teniendo la esperanza de haberlo conseguido- en forma más conveniente y correcta (quizá por eso con cierta apariencia pedante), lo que toda sociología empírica entiende de hecho cuando habla de las mismas cosas. Esto aún allí donde centro en expresiones al parecer no habituales o nuevas. En relación con mi artículo en *Logos* (IV, 1913, pp. 253 ss.) la terminología ha sido simplificada en lo hacedero, y modificada muchas veces con el propósito de hacer fácil su comprensión en la mayor medida posible. Desde luego, la exigencia de una vulgarización absoluta no es siempre compatible con la de una máxima precisión conceptual y ésta debe predominar sobre aquella.

Sobre el concepto "comprender" (Verstehen) cf. la obra de K. Jaspers: *Allgemeine Psychopathologie*, "Psicopatología general" (también algunas observaciones de Rickert en la segunda edición de *Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, "Límites de la formación conceptual de las ciencias naturales", y particularmente de Simmel en *Probleme der Geschichtsphilosophie*, "Problemas de filosofía de la historia", corresponden a la cuestión). Metodológicamente remito aquí, como se ha hecho con frecuencia, al antecedente de F. Gottl en su obra *Die Herrschaft des Works*, "El imperio de la palabra", desgraciadamente en un estilo difícil que quizá no lleva hasta su plenitud el pensamiento en ella encerrado. Y por lo que respecta al contenido, al bello libro de F. Tönnies *Gemeinschaft und Gesellschaft*, "Comunidad y sociedad". Por último, al equipo cada obra de R. Stammler: *Wirtschaft und Recht* ("Economía y Derecho". Trad. esp. Reus) y su crítica contenida en mi artículo del *Archiv für Sozialwissenschaft* (XXIV, 1907), que ofrecen gran medida los fundamentos de lo que va a ser expuesto. De la metodología de Simmel (en la *Sociología* [trad. esp. Rev. Occ.] y en *Filosofía del dinero*) difieran la separación que llevó a cabo con siempre que han sido factible, entre "sentido" mentado y "sentido" objetivamente válido, los cuales Simmel no solamente no distingue siempre, sino que con frecuencia permite de modo deliberado que se deslicen confundidos.

§ 1. Concepto de la sociología y del "significado" en la acción social. Debe entenderse por sociología (en el sentido aquí aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretando la, la acción social para que de esa manera explicar la casualmente en su desarrollo y efectos. Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción en la escena ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado

por tu sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientando sector está en su desarrollo.

1. Por "sentido" entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho: a) en un caso históricamente dado, β como promedio y de un modo aproximado, pero una determinada base de casos: bien b), construido en un tipo ideal de actores de este carácter. En modo alguno se trata de un sentido "objetivamente justo" o de un sentido "verdadero" metafísicamente fundado. Aquí radica precisamente la diferencia entre las ciencias empíricas de la acción, la sociología historia, frente a toda ciencia dogmática, jurisprudencia, lógica, ética, estética, las cuales pretenden investigar en sus objetos el sentido "justo" y "válido".
2. Los límites entre una acción con sentido y un modo de conducta simplemente reactivo (como aquí le denominaremos), no unir a un sentido subjetivamente mentado, son enteramente clásicos. Una parte muy importante de los modos de conducta de interés para la sociología, especialmente la acción puramente tradicional, se halla en la frontera entre ambos. Una acción con sentido, es decir, comprensible, no se da en muchos casos de procesos psicofísicos, y otros sólo existe para los especialistas; los procesos místicos, no comunican es adecuadamente por medio de la palabra, no pueden ser comprendidos con plenitud por los que no son accesibles a este tipo de experiencias. Pero tampoco es necesaria la capacidad de producir uno mismo una acción semejante a la agenda para la posibilidad de su comprensión: "no es necesario ser un César para comprender a César". El poder "revivir" en pleno algo ajeno es importante para la evidencia de la comprensión, pero es condición absoluta para la interpretación del sentido. A menudo los elementos comprensibles y los no comprensibles de un proceso están unidos y mezclados entre sí.
3. Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la "evidencia". La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces, bien lógica, en bien matemáticas) o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su "conexión de sentido" se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática del acción cuando se reviven plenamente la "conexión de sentido" que se vivió en ella. Racionalmente comprensibles -es decir, en este caso: captarles en su sentido intelectualmente de un modo inmediato y unívoco- son ante todo, y en grado máximo las conexiones significativas, recíprocamente referidas, contenidas en las proporciones lógicas y matemáticas. Comprendemos así de un modo unívoco lo que se da a entender cuando alguien, pensando o argumentando, hace uso de la proporción $2 \times 2 = 4$, o de los teoremas pitagóricos o extraer una conclusión lógica -de acuerdo con nuestros hábitos mentales- de un modo "correcto". De igual manera, con el fin, basándose en los datos ofrecidos por "hecho" del experiencia que no son "conocido" y en fines grados, deduce para su acción las consecuencias claramente inservibles (según nuestra experiencia) acerca de la clase de "medio" se emplear. Toda interpretación de una acción con arreglo a fines orientadas racionalmente de esa manera posea -para la inteligencia de los medios empleados- el grado máximo de evidencia. Con no idéntica evidencia, pero sí suficiente para nuestras exigencias de explicación, comprendemos también aquellos "errores" (inclusive confusiones de problemas) en los que somos capaces

de incurrir o de cuyo nacimiento podríamos tener una experiencia propia. Por el contrario, mucho de los "valores" y "fines" de carácter último que parecen orientar la acción de un hombre no los podemos comprender a menudo, comprende evidencia, sino tan solo, en ciertas circunstancias, captarlos intelectualmente; más tropezando con dificultades crecientes para poder "revivirla" por medio de la fantasía endopática a medida en que se alejan más radicalmente de nuestras propias valoraciones últimas. Tenemos entonces que contentarnos, según el caso, con su interpretación exclusivamente intelectual o, en determinadas circunstancias -si bien esto puede fallar-, con aceptar aquellos fines o valores sencillamente como datos para tratar luego de hacernos comprensible el desarrollo del acción por ellos motivada por la mejor interpretación electoral posibles o por un revivir sus puntos de orientación lo más cercano posible. A esta clase pertenecen, por ejemplo, muchas acciones virtuosas, religiosas y caritativas, para el insensible a ellas; de igual suerte, muchos fanatismos de racionalismo extremado ("derechos del hombre") para quien aborrecen de ello. Muchos afectados reales (miedo, cólera, ambición, envidia, celos, amor, entusiasmo, orgullo, venganza, piedad, devoción y apetencias de toda suerte) y las selecciones irracionales (desde el punto de vista del acción racional con arreglo a fines) derivadas de ellos podemos "revivirlo" afectivamente de modo tanto más evidente cuanto más susceptibles seamos de esos mismos afectos; y en todo caso, aunque excedan en absoluto por su intensidad para nuestras posibilidades, podemos comprender los endopáticamente en su sentido, y calcular intelectualmente sus efectos sobre la dirección y los medios de la acción.

El método científico consistente en la construcción de tipos investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influyen en la acción, como "desviaciones" de un desarrollo de la misma "construido", puramente racional con arreglo a fines. Por ejemplo, para el explicación de un "pánico bursátil" era conveniente fijar primero como se desarrollaría la acción fuera de todo influjo de aspectos irracionales, para introducir después, como "perturbaciones", aquellos componentes irracionales. De igual modo procederíamos en el explicación de una acción político militar: tendríamos que fijar, primero, como se hubiera desarrollado es acción de haberse conocido todas las circunstancias y todas las intenciones de los protagonistas y de haberse orientado la elección de los medios -a tenor de los datos del experiencia considerados por nosotros, existentes- de un modo rigurosamente racional con arreglo a fines. Sólo así sería posible la imputación de las desviaciones a las irracionalidades que las condicionaron. La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirven estos casos a la sociología -el mérito de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad-, como un tipo (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, incluida por racionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación esperado del acción nacional.

En esta suerte, pero sólo en virtud de estos fundamentos de convivencia metodológica, puede decirse que en método de la sociología "comprensiva" es "racionalista". Este procedimiento no debe, pues, interpretarse como un prejuicio racionalista de la sociología, si no sólo como un recurso metódico; y mucho menos, por tanto, como si implicara la creencia de un predominio en la vida de lo racional. Pues nada nos dice en lo más mínimo hasta qué punto en la realidad las acciones reales están o no determinadas por consideraciones racionales de fines. (No puede negarse la existencia

de peligro de interpretaciones racionalista en lugares inadecuados. Toda la experiencia confirma, por desgracia, es que aserto.)

4. Los procesos y objetos ajenos al sentido entran en el ámbito de las ciencias de la acción como ocasión, resultado, estímulo u obstáculo de una acción humana. Ser ajeno al sentido no significa "inanimados" o "no humanos". Todo artefacto, una máquina, por ejemplo, se comprende interpretar, en fin de cuentas, por el sentido que a su producción y empleo le presta (no quisiera prestar) la acción humana (con finalidades posiblemente muy diversas); si el recurso a a ese sentido permanecer completamente incomprensible. Lo comprensible es, pues, su referencia la acción humana, ya como "medio", ya con el "fin" imaginado por el actor o actores y orienta su acción. Sólo mediante estas categorías tienen lugar una comprensión de semejantes objetos. Por el contrario, permanecen ajenos al sentido todos los procesos o estados -animados, inanimados, humanos y extrahumano- en que no se mienta un sentido, encantó que no aparezca en la acción en la relación de "medio" o de "fin", y sólo sean, para la misma, ocasión, estímulo u obstáculo. La formación del Dollart en el año 1277 tiene (¡quizá!) significación "histórica", provocadora de ciertos asentamientos de considerable alcance histórico. El reino de la muerte y el ciclo orgánico de la vida: desde el desvalimiento del niño al desvalimiento del anciano, tienen naturalmente alcance sociológico de primera fuerza por los diversos modos en que la acción humana será orientado y orienta por esos hechos. Otra clase de categorías está constituida por ciertos conocimientos sobre el desarrollo de algunos fenómenos físicos o psicofísicos (cansancio, hábito, memoria, etc.; y también, por ejemplo, euforias típicas en determinadas formas de mortificación, diferencias típicas de los modos de reacción según ritmo, modo, claridad, etc.) que si se apoyan en la experiencia no implican comprensión. La situación es, sin embargo, la misma que existen en otros hechos opacos a la comprensión: la "actitud comprensiva" los acepten igual forma que lo hace cualquier actividad práctica, como "datos" con los cuales hay que contar.

Cabe la posibilidad de que la investigación futura encuentre irregularidades no sujetas a comprensión para determinadas conductas con sentido, por escasa que haya sido hasta ahora semejante cosa. Diferencias en la herencia biológica (de las "raza") por ejemplo - cuando y en la medida en que se aportará la prueba estadística de su influjo en los modos de conducta de alcance sociológico; especialmente en la acción social por lo que respecta a la manera de están referida a su sentido- se aceptaría por la sociología como datos, ni más ni menos que los hechos fisiológicos del tipo de la necesidad de alimentación o de los efectos de la senectud sobre la acción humana. Y el reconocimiento de su significación causal para nada alteraría la tarea de la sociología (y de las ciencias de la acción en general): comprender, interpretandolas, las acciones orientadas por un sentido. No haría sin insertar en determinados puntos de sus conexiones de motivos, comprensible se interpretarles, hechos no comprensibles (así: conexiones típicas de la frecuencia de determinadas finalidades de la acción o del agrado de la racionalidad típica como el índice craneano, el color de la piel o cualesquiera otras cualidades fisiológicas hereditarias), como ya o el día ocurre en esa materia.

5. Puede entenderse por comprensión: 1, la comprensión actual del sentido aumentado en una acción (inclusive: de una manifestación). Comprendemos, por ejemplo, de un modo actual del sentido de la proposición $2 \times 2 = 4$, que oímos o leemos

(comprensión racional, actual, de pensamientos), o un estallido de cólera manifestado en gestos faciales, interjecciones y movimientos irracionales (comprensión irracional, actual, de afectos), o la conducta de un leñador o de alguien que pone su mano en el pomo de la puerta para cerrarla o que dispara sobre un animal (comprensión racional, actual, de acciones) –pero también: 2, la comprensión explicativa. Comprendemos por sus motivos qué sentido puso en ello quien formuló o escribió la proposición $2 \times 2 = 4$, para qué lo hizo precisamente en ese momento y en esa conexión, cuando lo vemos ocupado en una operación mercantil, en una demostración científica, en un cálculo técnico o en otra acción nueva conexión total pertenece aquella proposición por el sentido que vemos vinculado a ella; es decir, esa proposición logra una “conexión de sentido” comprensible para nosotros (comprensión racional por motivos). Comprendemos al leñador o al que apunta con un arma, no sólo de un modo actual, sino por sus motivos, cuando sabemos que el primero ejecuta esa acción por ganarse un salario o para cubrir sus necesidades o por diversión (racional) o porque “reaccionó de tal modo a una excitación” (irracional), o que el que dispara el arma lo hace por una orden de ejecutar a alguien o de defensa contra el enemigo (racional) o bien por venganza (afectiva y, en este sentido, irracional). Comprendemos, por último, un acto de cólera por sus motivos cuando sabemos que detrás de él hay celos, vanidad enfermiza u honor lesionado (afectivamente condicionado: comprensión irracional por motivos). Todas éstas representan conexiones de sentido comprensibles, la comprensión de las cuales tenemos por una explicación del desarrollo real de la acción. “Explicar” significa, de esta manera, para la ciencia que se ocupa del sentido de la acción, algo así como: captación de la conexión de sentido en que se incluye una acción, ya comprendida de modo actual, a tenor su sentido “subjetivamente mentado”. (Sobre la significación causal de este “explicar” cf. n°. 6.) En todos estos casos, también los procesos afectivos, entendemos por sentido subjetivo del hecho, incluso de la conexión de sentido, el sentido “mentado” (apartándose del uso habitual, que suele hablar únicamente de “mentar”, en la significación aludida, con respecto a las acciones racionales e intencionalmente referidas a fines).

6. Comprensión equivale en todos estos casos a: captación interpretativa del sentido o conexión de sentido: a) mentado realmente en la acción particular (en la consideración histórica); b) mentado en promedio y de modo aproximativo (en la consideración sociológica en masa); c) construido científicamente (por el método tipológico) para la elaboración del tipo ideal de un fenómeno frecuente. Semejantes construcciones típico-ideales se dan, por ejemplo, en los conceptos y leyes de la teoría económica pura. Exponen cómo se desarrollaría una forma especial de conducta humana, si lo hiciera con todo rigor con arreglo al fin, sin perturbación alguna de errores y afectos, y de estar orientada de un modo inívoco por un solo fin (el económico). Pero la acción real sólo en casos raros (Bolsa), y eso de manera aproximada, transcurre tal como fue construida en el tipo ideal (respecto a la finalidad de tales construcciones, cf. Archiv. f. Sozialmus., XIX, pp. 64 ss., e infla, el n° 8).

Toda interpretación persigue la evidencia. Pero ninguna interpretación de sentido, por evidente que sea, puede pretender, en méritos de ese carácter de evidencia, ser también la interpretación causal válida. En sí no es otra cosa que una hipótesis causal particularmente evidente. A) Con frecuencia “motivos” pretextados y “represiones” (es

decir, motivos no aceptados) encubren, aun para el mismo actor, la conexión real de la trama de su acción, de manera que el propio testimonio subjetivo, aun sincero, sólo tiene un valor relativo. En este caso la tarea que incumbe a la sociología es averiguar e interpretar esa conexión, aunque no haya sido elevada a conciencia o, lo que ocurre las más de las veces, no lo haya sido con toda la plenitud con que fue mentada en concreto: un caso límite de la interpretación de sentido. B) Manifestaciones externas de la acción tenidas por nosotros como “iguales” o “semejantes” pueden apoyarse en conexiones de sentido muy diversas en el actor o actores; y “comprendemos” también un actuar fuertemente diverso, a menudo de sentido cabalmente opuesto, frente a situaciones que juzgamos “semejantes” entre sí. (Ejemplos en Simmel: *Probl. Der Geschichtsphil.*) c) En situaciones dadas los hombres están sometidos en su –y esto metodológicamente es inevitable- del de la acción comprensible: al de las “condiciones”, “ocasiones”, “estímulos” y “obstáculos” de la misma.

“Acción” como orientación significativamente comprensible de la propia conducta, sólo existe para nosotros como conducta de una o varias personas individuales.

Para otros fines de conocimiento puede ser útil o necesario concebir al individuo, por ejemplo, como una asociación de “células”, o como un complejo de reacciones bioquímicas, o su vida “psíquica” construida por varios elementos (de cualquier forma que se les califique). Sin duda alguna se obtienen así conocimientos valiosos (leyes causales). Pero no nos es posible “comprender” el comportamiento de esos elementos que se expresa en leyes. Ni aun en el caso de tratarse de elementos psíquicos; y tanto menos cuanto más exactamente se les conciba en el sentido de las ciencias naturales; jamás es éste el camino para una interpretación derivada del sentido mentado. Ahora bien, la captación de la conexión de sentido de la acción es cabalmente el objeto de la sociología (tal como aquí la entendemos; y también de la historia). Podemos observar (en principio, al menos) el comportamiento de las unidades fisiológicas, las células por ejemplo, o cualquiera elementos psíquicos, tratar de obtener inferencias de esas observaciones, formular (“leyes”) para esos comportamientos y “explicar” causalmente con su ayuda procesos particulares, es decir, incluirlos bajo esas leyes. La interpretación de la acción, sin embargo, sólo se interesa en tales hechos y leyes en igual forma y medida en que lo hace respecto a cualesquiera otros hechos (por ejemplo: hechos físicos, astronómicos, geológicos, meteorológicos ajenos al sentido; y condiciones científico-naturales de los hechos técnicos).

Para otros fines de conocimiento (p. ej., jurídicos) o por finalidades prácticas puede ser conveniente y hasta sencillamente inevitable tratar a determinadas formaciones sociales (estado, cooperativas, compañía anónima, fundación) como si fueran individuos (por ejemplo, como sujetos de derechos y deberes, o de determinadas acciones de alcance jurídicos). Para la interpretación comprensiva de la sociología, por el contrario, esas formaciones no son otra cosa que desarrollo y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan sólo éstas pueden ser sujetos de una acción orientada por su sentido. A pesar de esto, la sociología no puede ignorar, aún para sus propios fines, aquellas estructuras conceptuales de la naturaleza colectiva que son instrumentos de otras maneras de enfrentarse con la realidad. Pues la interpretación de la acción tiene respecto a esos conceptos colectivos una doble relación: a) se ve obligada con frecuencia trabaja con conceptos semejantes (que a menudo llevan los mismos nombres) con el fin de lograr una terminología inteligible. Lo mismo lenguaje jurídico que el cotidiano se refiere, por ejemplo, con el término estado tanto al concepto

jurídico como a aquellas realidades de la acción social frente a las cuales la norma jurídica eleva su pretensión de validez. Para la sociología la realidad "estado" no se componen necesariamente de sus elementos jurídicos; o, más precisamente, no deriva de ellos. En todo caso no existe para ella una personalidad colectiva en acción. Cuando habla de "estado", de la "nación", de la "sociedad anónima", de la "familia", de un "cuerpo militar" o de cualquiera otra formación semejantes se refiere únicamente al desarrollo, en una forma determinada de la acción social de unos cuantos individuos, bien sea real o construida como posible; con lo cual introduce en el concepto jurídico, que emplea en méritos de su precisión y uso general, un sentido completamente distinto; b) la interpretación de la acción debe tomar nota del importante hecho de que aquellos conceptos empleados tanto por el lenguaje cotidiano como por el de los juristas (y también por el de otros profesionales), son representaciones de algo que en parte existe y en parte se presenta como un deber ser en la mente de hombres concretos (y no sólo de jueces y burócratas, sino del público en general), la acción de los cuales orientan realmente; y también debe tomar nota de que esas representaciones, en cuanto tales, poseen una poderosa, a menudo dominante significación causal en el desarrollo de la conducta humana concreta. Sobre todo, como representaciones de algo que debe ser (y también que no debe ser). (Un estado moderno -como complejo de una específica actuación humana en común- subsiste en parte muy considerable de esta forma: porque determinados hombres orientan su acción por la representación de que aquel debe existir o existir de tal o cual forma; es decir, de que poseen validez ordenaciones con ese carácter de estar jurídicamente orientadas. Sobre esto, cf. infra). Y aunque sería posible, no sin cierta pedantería y prolijidad, que la terminología de la sociología eliminada estos conceptos de lenguaje usual, ese emplea no sólo para la normatividad jurídica, sino para el acaecer real, sustituyéndolos por palabras de nueva creación, quedaría, al menos, excluir a esta posibilidad para un hecho tan importante como el que tratamos. c) El método de la llamada sociología "organicista" (tipo clásico: el ingenioso libro de Schäffle, *Bau und Leben des sozialen Körpers*, "Estructura y vida del cuerpo social") pretende explicar partiendo de un "todo" (p. ej., una economía nacional) el actuar conjunto que significa lo social; por lo cual, dentro de ese todo se trata al individuo y su acción análogamente a como la fisiología trata de la conservación"). (Cf. la famosa frase de un fisiólogo: "§ X. El bazo. Del bazo, señores, no sabemos nada. ¡Es decir, del bazo propiamente y en cuanto tal!" En realidad la persona en cuestión sabía del bazo bastantes cosas: situación, volumen, forma, etc. -tan sólo la "función" le era desconocida y a esta incapacidad le llamaba "no saber nada".) No puede ser dilucidado aquí hasta aquí hasta que punto en otras disciplinas tiene que ser definitiva (necesariamente) esta consideración funcional de las "partes" de un "todo"; de todos modos, es cosa conocida que la ciencia bioquímica y la biomecánica no quisiera contentarse fundamentalmente con esa consideración. Para una sociología comprensiva tal modo de expresarse: 1) Puede servir para fines de orientación provisional y de ilustración práctica (siendo en esta función altamente útil y necesario, aunque también perjudicial en caso de una exageración de su valor cognoscitivo y de un falso realismo conceptual). 2) En determinadas circunstancias sólo ella puede ayudarnos a destacar aquella acción social cuya comprensión interpretativa sea importante para la explicación de una conexión dada más en este. Comienza precisamente la tarea de la sociología (tal como aquí la entendemos). Respecto a las "forma sociales" (en contraste con los "organismo"), nos encontramos cabalmente, más allá de la simple

determinación de sus conexiones y "leyes" funcionales, en situación de cumplir lo que está permanentemente negado a las ciencias naturales (en el sentido de la formulación de leyes causales de fenómenos y formaciones y de la explicación mediante ellas de los procesos particulares): la comprensión de la conducta de los individuos partícipes; mientras que, por el contrario, no podemos "comprender" el comportamiento, p. ej., de las células, sino captarlo funcionalmente, determinándolo con ayuda de las leyes a que está sometido. Este mayor rendimiento de la explicación interpretativa frente a la observadora tiene ciertamente como precisó el carácter esencialmente más hipotético y fragmentario de los resultados alcanzados por la interpretación. Pero es precisamente lo específico del conocimiento sociológico.

Hasta que punto puede ser nos comprensible por su sentido la conducta de los animales y al contrario -ambas cosas en un sentido altamente impreciso y problemático en su extensión- hasta que punto puede darse, por lo tanto, una sociología de las relaciones del hombre con los animales (animales domésticos, animales de caza) es un problema que no puede desarrollarse ahora (muchos animales "comprenden" órdenes, cólera, amor e intenciones agresivas; reaccionando ante esas actitudes no sólo de un modo mecánico sino muchas veces de tal manera que parece consciente del sentido y orientada por la experiencia). En sí la medida de nuestra sensibilidad ante la conducta de los hombres primitivos no es esencialmente superior. En la fijación de la situación subjetiva del animal los medios a nuestra disposición o no existe o son muy insuficientes; como es sabido, los problemas de la psicología animal son tan interesantes como espinosos. Existen y son particularmente conocidas, sociedades animales de las más variada especie: "familia" monógamas y polígamas, regaños, traillas y "estado" con división de funciones. (El grado de la diferenciación funcional de estas sociedades animales no marcha en modo alguno paralelo con el grado de la diferenciación evolutiva organológica y morfológica alcanzados por las especies en cuestión. Así, la diferenciación funcional existe en los termites y, por consiguiente, la de sus artefactos, es mucho mayor que entre las hormigas y las abejas.) Es evidente que aquí de la investigación tiene que contentarse, aceptando la por lo menos por el momento como definitiva, con la consideración puramente funcional, es decir, con el descubrimiento de las funciones decisivas que tienen los tipos particulares de individuos (rey, reinas, obreros, soldados, sángranos, reproductores, reina sustitutas) en la conservación de la sociedad animal, o se la alimentación, defensa, propagación y renovación de estas sociedades. Todo lo que se dio de esa consideración fueron por mucho tiempo puras especulaciones o investigaciones sobre la respectiva medida en que herencia y medio participan en la formación de esas "disposiciones" sociales. (Así, particularmente, las controversias entre Weisman y Götze, en las que el primero fundamentó su "obliga potencia de la fuerza del medio" con otras deducciones extraempíricas.) Sin embargo, el acuerdo es completo entre los investigadores rigurosos respecto al carácter forzoso, por el momento, de la aludida limitación al conocimiento funcional, esperándose no obstante que esto sea provisional (cf. Para el estado actual de las investigaciones sobre los termites la publicación de Escherich, 1909). Ahora bien, sería de desear no solamente el hacerse cargo del "valor para la conservación" de las funciones de cada uno de aquellos tipos diferenciados -cosa relativamente fácil- y el explicar aquella diferenciación, tanto si no se admite el supuesto de la herencia de las capacidades adquiridas, como si, al contrario, se le admite (y en éste caso, cualquiera que sea en modo de interpretar ése supuesto), sino también el poder saber: 1) es lo que

decide el comienzo de la diferenciación en individuos originalmente neutrales o indiferenciados, y 2) que es lo que ocasiona que la individuo diferenciados se conduzca (en el promedio) en la forma que de hecho es útil al interés de conservación del grupo diferenciado. Siempre que se ha adelantado algo en esta dirección ha sido por la demostración experimental (o sospechas) de la existencia de explicaciones químicas o situaciones fisiológicas (procesos digestivos, castración parasitaria, etc.) en los individuos en cuestión. Hasta que punto subsiste la esperanza problemática de mostrar como verosímil, por medios experimentales, la existencia de la orientación "psicológica" y "con sentido", es cosa que ni los mismos expertos pueden oír decir. Una descripción controlable del así que de estos animales sociales sobre la base de la "comprensión" de sentido, no parece que se pueda lograr, ni aún como meta ideal, sino dentro de muy estrechos límites. En todo caso, no puede esperarse de ahí la inteligencia de la acción social humana, sino más bien al revés: se trabaja y debe trabajarse allí con analogías humanas. Quizá podamos esperar que esas analogías no sean alguna vez útiles en la resolución del siguiente problema: cómo apreciar en el estadio primitivo de la diferenciación social humana la relación entre el campo de la diferenciación puramente mecánico-instintiva y lo que es producto de la acción individual con sentido y lo que posteriormente ha sido creado de un modo consciente. La sociología comprensiva debe tener en cuenta con toda claridad que también para el hombre, en los estadios primitivos, predominan los primeros componentes y en los estadios posteriores de su evolución siguen estos cooperando siempre (y a veces dio un modo decisivo). Toda acción tradicional (§ 2) y anchas zonas de la carismática (cap. III) en su calidad de núcleos del "contagio" psíquico y portadores, por tanto, de "estímulos de desarrollo" sociológicos, están muy próximas, y en gradaciones insensibles, de aquellos procesos que sólo pueden ser captados biológicamente y que no son explicables por sus motivos, ni comprensibles, sino muy fragmentariamente, por su sentido. Pero todo esto no libera la sociología comprensiva de la tarea que le es propia y que sólo ella puede cumplir, aunque tenga conciencia de los estrechos límites en que se encuentra en cerrada.

Los distintos trabajos de Othmar Spann -con frecuencia ricos de pensamientos aceptables al lado de equivocaciones, sin duda ocasionales, y sobre todo de argumentos apoyados en juicios de valor es que no pertenecen a la investigación empírica- aciertan sin duda, al subrayar la significación, por nadie negada, del carácter previo de la problemática funcional (lo llamado por el método "universalista" para toda sociología. Ciertamente necesitamos saber primero cuál es la importancia de una acción desde el punto de vista funcional para la "conservación" (y también antes que nada para la peculiaridad cultural) y desenvolvimiento en una dirección determinada de un tipo de acción social, antes de poder preguntarnos de qué manera se origina aquella acción y cuáles son sus motivos. Precisa que sepamos qué servicios presta un "rey", un "funcionarios", y un "empresarios", un "rufián", hubo "mago"; o sea que acción típica (aquello por lo que se le incluye en una de éstas categorías) es importante para el análisis y merece ser considerada antes de que podamos comenzar el análisis propiamente dicho ("referencia el valor" en el sentido de H. Rickert). Mas sólo este análisis nos proporciona lo que la comprensión sociológica de la acción de los individuos típicamente diferenciados (y sólo de la acción humana) puede y debe ofrecernos. En todo caso deben eliminarse tanto el enorme equívoco implicado al pensar de un método individualista significa una valoración individualista (en cualquier sentido), la opinión de que en una construcción conceptual de carácter inevitable (en términos relativos)

racionalista significa una creencia en el predominio de los motivos racionales o simplemente una valoración positiva del "racionalismo". También una economía socialista tendría que ser comprendida por la acción de los individuos -los tipos de "funcionarios" en ella existan-, o sea con igual carácter "individualista" que caracterizan la comprensión de los fenómenos de cambio con ayuda del método de la utilidad marginal (o cualquier otro análogo en este sentido, de considerarlo mejor). Porque también en ese caso la investigación empíricos-sociológica comienza con esta pregunta: ¿qué motivos determinaron y determinan a los funcionarios y miembros de esa "comunidad" a conducir ser de tal modo que ella pudo surgir y subsiste? Toda construcción conceptual funcional (partiendo de un "todo") sólo cumple una tarea previa la auténtica problemática; lo cual no significa que no se considere indiscutible su utilidad y su carácter indispensable, cuando se lleva a cabo del modo adecuado.

10. La "leyes", como se acostumbra llamar a muchas proposiciones de la sociología comprensiva -por ejemplo, la "ley" de Gresham-, son determinadas probabilidades típicas, confirmadas por la observación, y que, dadas determinadas situaciones de hecho, transcurran en la forma esperada ciertas acciones sociales que son comprensibles por sus motivos típicos y por el sentido típico mentado por los sujetos de la acción. Y son claras y comprensibles, en su más alto grado, cuando el motivo subyacente en el desarrollo típico de la acción (o que ha sido puesto como fundamento del tipo ideal construido metódicamente) es puramente racional con arreglo a fines y, por tanto, la relación de medio a fin, según enseña la experiencia, es unívoca (es decir, los medios son "ineludible"). En éste caso es admisible en la afirmación de que cuando se ha actuado de un modo rigurosamente racional, así no de otra manera ha debido de actuación (o que por razones "técnicas", los partícipes, en servicio de sus fines -claramente datos- sólo podían disponer de estos medios y no de otro alguno). Precisamente éste caso muestra lo equivocado que suponer a una psicología cualquiera como fundamento último de la sociedad comprensiva. Cada quien entiende hoy por psicología cosa distinta. Razones del método justifican cumplidamente, para una dirección científico-naturista, la separación entre lo "psíquico" y lo "físico", cosa completamente extraña, en este sentido, a las disciplinas que se ocupan de la acción. Los resultados de una ciencia psicológica que únicamente investigue lo psíquico en el sentido de la metódica de las ciencias naturales y con los medios propios de esas ciencias y no se preocupe de interpretar la conducta humana por su sentido -con lo cual tendríamos ya algo completamente distinto- interesan a la sociología, cualquiera que sea la metodología particular de esa psicología, como pueden interesar en los cualquiera otra ciencia, y en casos concretos pueden alcanzar a menudo una inminente significación. Pero no existe en éste caso una relación más estrecha que la que guarda con otras ciencias. El error está en este concepto de lo "psíquico": todo lo que no esa "físico" de psíquico. Sin embargo, el sentido de un cálculo aritmético, que hay enmienda, no es cosa "psíquica". La reflexión racional de un hombre sobre si para el logro de determinados intereses está exigida o no una cierta acción, en mérito de las consecuencias de que ella se esperen, y la decisión que deriva del resultado de esa reflexión, son cosas cuya comprensión en modo alguno nos facilitan las consideraciones "psicológicas". Ahora bien, sobre tales supuestos racionales construye cabalmente la sociología (incluida la economía) la mayoría de sus "leyes". Por el contrario, la psicología comprensiva puede prestar sin duda alguna decisivos servicios a la explicación sociológica de los aspectos irracionales de la acción. Pero esto para nada altera la situación metodológica fundamental.

11. La sociología construye conceptos-tipo –como con frecuencia se da por supuesto como evidente por sí mismo- y se afana por encontrar reglas generales del acaecer. Esto en contraposición a la historia, que se esfuerza por alcanzar el análisis e imputación causales de las personalidades, estructuras y acciones individuales consideradas culturalmente importantes. La construcción conceptual de la sociología encuentra su material paradigmático muy esencialmente, aunque no de modo exclusivo, en las realidades de la acción consideradas, también importantes desde el punto de vista de la historia. Construye también sus conceptos y busca sus leyes con el propósito, ante todo, de si pueden prestar algún servicio para la imputación causal histórica de los fenómenos culturalmente importantes. Como en toda ciencia generalizadora, es condición de la peculiaridad de sus abstracciones el que sus conceptos tengan que ser relativamente vacíos frente a la realidad concreta de lo histórico. Lo que puede ofrecer como contrapartida es la univocidad acrecentada de sus conceptos. Esta acrecentada univocidad se alcanza en virtud de la posibilidad de un óptimo en la educación de sentido, tal como es perseguido por la conceptualización sociológica. A su vez, esta adecuación puede alcanzarse en su forma más plena -de lo que hemos tratado sobre todo hasta ahora- mediante conceptos y reglas racionales (racionales con arreglo a valores o arreglo a fines). Sin embargo, la sociología busca también aprender mediante conceptos trópicos y adecuados por su sentido fenómenos irracionales (místicos, proféticos, dramáticos, afectivos). En todos los casos, racionales como irracionales, se distancia de la realidad, sirviendo para el conocimiento de esta es la medida en que, mediante la indicación del grado de aproximación de un fenómeno histórico a uno o varios de esos conceptos, quedan tales fenómenos ordenados conceptualmente. El fenómeno histórico puede ser ordenado por uno de sus elementos, por ejemplo, como "feudal", como "patrimonial" por otro, como "burocrático" por alguno más todavía, por otro como "carismático". Para que con estas palabras se exprese algo unívoco la sociedad debe formar, por su parte, tipos puros (ideales) de estas estructuras, que muestren en si la unidad más consecuente de una educación de sentido lo más plena posible; siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad –en la forma pura absolutamente ideal del tipo- como una reacción física calculada sobre el supuesto de un espacio absolutamente vacío. Ahora bien, la casuística sociológica sólo puede construirse a partir de estos tipos puros (ideales). Empero, es de suyo evidente que la sociología emplea también tipos-promedio, del género de los tipos empírico-estadísticos; una construcción que no requiere aquí mayores aclaraciones metodológicas. En caso de duda debe entenderse, sin embargo, siempre que se hable de casos "típicos", que nos referimos al tipo ideal, el cual puede ser, por su parte, tanto racional como irracional, aunque las más de las veces sea racional (en la teoría económica, siempre) y en todo caso se construya con adecuación de sentido.

Debe quedar completamente en claro que en el dominio de la sociología sólo se pueden construir "promedios" y "tipos-promedio" con alguna univocidad, cuando se trata de diferencias de grado en que acciones cualitativamente semejantes en el sentido. Esto es indudable. En la mayor parte de los casos, sin embargo, la discusión de importancia histórico sociológica este incluida por motivos cualitativamente heterogéneas, entre los cuales no puede obtenerse un "promedio" propiamente dicho. Aquellas construcciones típicos-ideales de la acción social, como las preferidas por la teoría económica, son "extrañas a la realidad" en el sentido en que -como en el caso aludido- se preguntan sin excepción: 1) como se procedería en el caso ideal de una pura racionalidad económica con arreglo a fines, con el propósito de poder comprender la acción codeterminada por obstáculos tradicionales, errores, afectos, propósitos y consideraciones de carácter no

económico, en la medida en que también estuvo determinada en el caso concreto por una consideración racional de fines o suele estarlo en el promedio; y también 2) con el propósito de facilitar el conocimiento de sus motivos reales por medio de la distancia existente entre la construcción ideal y el desarrollo real. De un modo completamente análogo tendría que proceder la construcción típico-ideal de una consecuente actitud acósmica frente a la vida (por ejemplo, frente a la política y a la economía) místicamente condicionada. Cuanto con este sentido, al mundo, su utilidad será también mayor tanto terminológica, clasificatoria, como heurísticamente. En realidad, no procede de otra forma la imputación causal correcta que hace la historia de determinados acontecimientos: por ejemplo, quien quiera explicarse el desarrollo de la batalla de 1866 tiene que averiguar (idealmente), lo mismo respecto de Moltke que de Benedek, cómo hubieran procedido cada uno de ellos, con absoluta racionalidad, en el caso de un conocimiento cabal tanto de su propia situación como del enemigo, para compararlo con la que se fue su actuación real y explicar luego causalmente la distancia entre ambas conductas (sea por causa de información falsa, errores de hecho, equivocaciones, temperamento personal o consideraciones no estratégicas). También aquí se aplica una (latente) construcción racional típico-ideal.

Los conceptos constructivos de la sociología son típico-ideales no sólo externa, sino también internamente. La acción real sucede en la mayor parte de los casos con oscura semiconsciencia o plena inconsciencia de su “sentido mentado”. El agente más bien “siente” de un modo indeterminado que “sabe” o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre. Sólo ocasionalmente –y en una masa de acciones análogas únicamente en algunos individuos- se eleva a conciencia un sentido (sea racional o irracional) de la acción. Una acción con sentido efectivamente tal, es decir, clara y con absoluta conciencia es, en la realidad, un caso límite. Toda consideración histórica o sociológica tiene que tener en cuenta este hecho es sus análisis de la realidad. Pero esto no debe impedir que la sociología construya sus conceptos mediante una clasificación de los posibles “sentidos mentados” y como si la acción real transcurriera orientada conscientemente según sentido. Siempre tiene que tener en cuenta y esforzarse por precisar el modo y medida de la distancia existente frente a la realidad, cuando se trate del conocimiento de ésta en su concreción. Muchas veces se está metodológicamente ante la elección entre términos oscuros y términos claros, pero éstos irreales y “típico-ideales”. En este caso deben preferirse científicamente los últimos. (Cf. sobre todo esto, Arch. F. Sozialwiss., XIX, loc. cit. [cf. supra, I, 6].)

BRICKSON, Frederic (1989). “Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza”. En: Merlin C. Wittrock. La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós Educador; 195-295.

***Licenciatura en Intervención Educativa.
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo semestre***

CAPITULO IV

METODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACION SOBRE LA ENSEÑANZA

Frederick Erickson

Universidad estatal de Michigan

Las ideas generales y abstractas son la fuente de los mayores errores de la humanidad.

J.J. ROUSSEAU

¿Qué es naturaleza general? ¿Existe tal cosa? / ¿Qué es conocimiento general? ¿Existe tal cosa? / En rigor, todo conocimiento es particular.

W. BLAKE

INTRODUCCION Y RESEÑA

En el presente capítulo se repasan aspectos básicos de la teoría y los métodos de los enfoques de la investigación sobre la enseñanza respectivamente llamados etnográficos, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo. Estos enfoques son todos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás.

Este conjunto de enfoques relacionados es relativamente nuevo en el campo de la investigación sobre la enseñanza. Estos enfoques han pasado a considerarse significativos en la década de 1960 en Inglaterra y en la de 1970 en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Alemania. El presente capítulo tiene el propósito de presentar una detallada descripción de los correspondientes métodos de investigación y sus presupuestos teóricos, sin efectuar, en cambio, una reseña exhaustiva de la creciente bibliografía relativa a este campo. Dicha reseña queda aplazada para un trabajo posterior.

De aquí en adelante utilizaré el término interpretativo para referirme a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotaciones que sí lleva el término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.

El hecho de utilizar como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores, resulta esencial para distinguir la investigación observacional participativa interpretativa de otra técnica observacional con la que a menudo se confunden los enfoques de la investigación interpretativa: la así llamada descripción pormenorizada. A partir de las últimas décadas del siglo XIX, la técnica de recopilación de datos consiste en la descripción narrativa continua –un recuento paso a paso de lo que un observador ve hacer a las personas observadas- se ha utilizado en la investigación social y conducta. Esta técnica la emplearon por primera vez los psicólogos, en el estudio de niños, y luego los antropólogos y sociólogos dedicados a los estudios de comunidades.

Es importante destacar desde un principio que el uso de la descripción narrativa continua como una técnica –lo que en términos menos formales se podría llamar «escribir como loco»- no significa necesariamente que la investigación realizada sea interpretativa ni

cualitativa, en un sentido fundamental. Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustancial, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación. La técnica de la descripción narrativa continua puede ser empleada por investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. También pueden utilizarla los investigadores con una orientación no positivista e interpretativa, en la cual los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés. Los presupuestos y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son muy diferentes, y el contenido de la descripción narrativa que se redacta en cada caso es también distinto. Si dos observadores con estas diferentes orientaciones se situarán en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la «misma» conducta, ejecutada por los «mismos» individuos, estos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas.

Lectora advertirá que realizar estas afirmaciones estoy adoptando una posición diferente de la de Green y Evertson (vol. II, 5), quienes ponen en la sentencia: en común existentes entre diversos enfoques de la observación directa. En su extensa reseña de un amplio espectro de métodos observación del aula (que incluyen algunos de los métodos aquí tratado), estos autores no destacan las discontinuidades que surgen de los presupuestos teóricos de los principales tipos de enfoques de la investigación en el aula: el positivista/conductista y el interpretativo. En este capítulo se ponen de relieve dicha discontinuidades. Green y Evertson se muestran relativamente optimistas con respecto a la posibilidad de combinar métodos y orientaciones dispares en la observación del aula. Yo soy más pesimista en lo que atañe a esa posibilidad, y en los últimos años mi pesimismo ha ido en aumento. Personas igualmente razonables pueden discrepar acerca de esta cuestión. El editor deberá comparar los dos capítulos, teniendo en cuenta las diferencias de perspectiva que caracteriza nuestros dos análisis, los que recorren caminos algo similares, pero de todos modos distintos.

Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativo de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido. Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula a de cumplir un rol significativo en investigación educacional, esto se deberá lo que puede aportar éste investigación acerca de sus objetivos esenciales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno, y sólo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo. Las concepciones teóricas que definen los fenómenos de mayor interés en el estudio interpretativo de la enseñanza son muy diferentes de las que defienden los anteriores enfoques habituales sobre este tema. Estos rasgos distintivos de la perspectiva interpretativa se analizaran en el desarrollo del presente ensayo.

Esto no quiere decir que exista una situación de paradigmas que compiten entre sí en la investigación sobre la enseñanza, si se concibe a los paradigmas en el sentido empleado por Kuhn (1962) para referirse a un conjunto integrado de presupuestos teóricos que llevan al

investigador a ver el universo desinterés investigador de un modo particular. Un paradigma es metafísico. Una visión teórica científica, según Kuhn, se convierte, en el uso práctico, en una ontología. El actual conflicto de la investigación sobre la enseñanza no es un conflicto de paradigmas que compitan entre sí, a mi entender, no porque los puntos de vista que están en competencia no difieran ontológicamente, sino simplemente debido a que, como plantearon LAKATOS (1978) y otros respecto de las ciencias naturales -y en especial de las ciencias sociales-, no haya en realidad competencia entre paradigmas en el discurso científico. Rara vez se reemplazarán viejos paradigmas por falsación. En cambio, los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir, como sucede con la física de Newton, que puede usarse para algunos fines, pese a la competencia que le ofrece la física de Einstein, la cual para otros fines la ha desplazado. Particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas si se les coloca marcapasos cardiacos. La perspectiva de la investigación estándar sobre el enseñanza y la perspectiva interpretativa son, en efecto, teorías rivales -programas investigación rivales-, si bien es poco probable que la segunda llegué a reemplazar por entero a la primera.

No es mi intención presentar una reseña exhaustiva de éste campo, ninguna perspectiva modal de la investigación interpretativa. Existen muchos desacuerdos entre los investigadores interpretativos acerca del modo correcto de conducir su trabajo y de sus fundamentos teóricos. Dada esta falta de consenso, que es aún mayor de los enfoques más habituales de la investigación sobre la enseñanza, se viene copiado que yo intentara hablar en nombre de todos los investigadores interpretativos. Por consiguiente en este capítulo se pondrá el acento en aquellos aspectos de la teoría del método que son los más prominentes en mi propio trabajo. En esencia, mi trabajo es un intento de combinar un análisis determinado de sutiles detalles de conducta y significado en interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio -el campo de más vastas influencias sociales-, dentro del cual tienen lugar la interacción cara a cara. En cuanto al método, mi trabajo intenta ser empírico sin ser positivista, y ser riguroso y sistemático al investigar los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio de significados objetivos, con el mundo social amplio.

El capítulo se inicia con una reseña de los enfoques interpretativos y de los tipos de cuestiones referidas a las investigaciones que son de principal interés en esos trabajos. En la siguiente sección se consideran los orígenes intelectuales del investigación interpretativa, el desarrollo del observación participativa directa como método investigación, y las bases de ese desarrollo en determinadas clases de teoría social y de situaciones prácticas. En la tercera sección se tratan las implicaciones de esta orientación teórica general para el estudio de la enseñanza en el aula luego se consideran cuestiones relativas al método. Se incluye una sección sobre recopilación y análisis de datos y otra sobre análisis de datos y preparación de informes por escrito. Estas secciones apuntan a las razones por las que la análisis de datos es inherente tanto a la fase de la investigación correspondiente a la recopilación de datos como en la fase de elaboración de informes. El capítulo concluye con una discusión de las implicaciones de los enfoques interpretativos para la futura investigación sobre la enseñanza.

Reseña

El trabajo de campo observacional participativo e interpretativo sea utilizado en las ciencias sociales, como un método de investigación, durante cerca de setenta años. La investigación

de campo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo (field setting);¹ b) cuidados o registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo, notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de videos), y c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe del diente una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas en las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadro sin ópticos y estadísticas descriptivas. La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario del trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

En cuanto a los métodos del trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente educativos, pero ésta es una caracterización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identificar los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto. Los términos específicos de la indagación también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que puedan producirse en la percepción y la comprensión que tenga el investigador de los acontecimientos y de la organización de estos durante el periodo que pasen el campo.

Los métodos interpretativos que emplea el trabajo de campo observación al participativo son particularmente apropiados cuando se necesita saber más acerca de:

1. La estructura específica de los hechos concurren, más que su carácter general y su distribución global. (¿Cómo ven la decisión de abandonar la enseñanza como profesión los mismos docentes que la han tomado?) Lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares. (Si los datos obtenidos indican que una determinada ciudad del país tuvo el menor porcentaje de abandono del enseñanza, desearíamos saber primero que estaba sucediendo allí, antes de examinar otras ciudades con porcentajes normales de abandono.)
2. Las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos. (¿Cuáles, específicamente, fueron los puntos de vista de determinados profesores cuando tomaron su decisión de abandonar la enseñanza?)
3. La localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales que puedan observarse como experimentos naturales, cuando estamos logística o éticamente impedidos de cumplir las condiciones experimentales de coherencia de intervención y de control sobre otras influencias en el contexto. (No podemos mantener constante

¹ ante la falta de consenso en la bibliografía española sobre el término «field setting», lugar en el que se localiza la investigación de campo, por lo que se trata de un espacio natural no creado artificialmente para llevar a cabo la investigación, hemos optado por utilizar a lo largo de ésta obra los siguientes términos equivalentes: lugar, contexto, escenario, entorno.

las condiciones que podrían influir a los enseñantes para que deseen abandonar la enseñanza y no podemos tratar de hacerlos desear abandonar.)

4. De identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales y el desarrollo de nuevas teorías acerca de posibles causas y de otras influencias presentes en los patrones que se identifican a través de datos recolectados o de experimentos.

El trabajo de campo es particularmente útil para responder a las siguientes preguntas (con referencia estas preguntas y a su posterior análisis, véase ERICKSON, FLORIO y BUSCHMAN, 1980, texto que parafrasea éstos comentarios):

1. ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tienen lugar en este contexto en particular?
2. ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?
3. ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente atendidos para la conducción de la vida cotidiana? En otras palabras, ¿de qué manera están consecuentemente presentes, unas para las otras, las personas que se encuentran en el lugar inmediato, en tanto medios para las acciones recíprocas significativas?
4. ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo, el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él (por ejemplo, el establecimiento escolar, la familia de uno de los alumnos, existen escolar, las directrices del gobierno respecto de la adecuación a las normas habituales)?
5. ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en una espectro de lugares distintos y de otros tiempos?

Las respuestas a estas preguntas suelen ser necesarias para la investigación educacional. Se las necesita por cinco razones. La primera razón para ni a la invisibilidad de la vida cotidiana. «¿Qué está sucediendo aquí?» Puede parecer una pregunta tibia, a primera vista. Pero no es trivial, dado que la vida cotidiana es, en gran medida, invisible para nosotros (debido a su familiaridad y debido a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar). No advertimos los modelos que siguen nuestras acciones mientras las estamos ejecutando. El antropólogo Clyde Kluckhohn ilustró este punto con un aforismo: «el que sería la última de las criaturas en descubrir el agua». El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a hacer que lo familiar se vuelve extraño e interesante nuevamente (véase ERICKSON, 1984). Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente.

Una segunda razón por la que éstas preguntas no son triviales es la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta. Responder a la pregunta «¿qué está sucediendo?» Con una contestación general suelen no resultar muy útil. «El profesor (o los alumnos) de esta clase está (están) realizando una tarea» es una respuesta que no nos transmiten los detalles específicos necesarios para comprender lo que está haciendo, en especial si se desean conocer los

puntos de vista de los actores. Tampoco suele ser suficiente una respuesta como la siguiente: «El profesores tan utilizando con eficacia técnica de modificación de la conducta». Esto no nos dice de qué manera específica utilizó el enseñante unas técnicas concretas con unos alumnos concretos, ni tampoco cuál fue el criterio de eficacia aplicado por el investigador. El mismo modo, la afirmación «el distrito escolar estableció un programa para incrementar el tiempo del finado a la realización de tareas por parte de los alumnos» no nos informa lo suficiente acerca del alcance y el carácter de ese establecimiento como para que, si los resultados de los exámenes u otras evaluaciones mostraron uno un cambio, ese «resultado». Activo pueda atribuirse razonablemente al «tratamiento». Activo. «¿Cuál fue el tratamiento?» es con frecuencia una pregunta útil para la investigación sobre la enseñanza. La investigación de campo interpretativa puede ser a esta pregunta una respuesta adecuadamente específica.

La tercera razón por la que estas preguntas no son triviales radica en la necesidad de considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. Muchas veces, las similitudes superficiales en las conductas observadas tan lugar a falsas conclusiones en investigación educacional. En diferentes aulas, escuelas y comunidades, ciertos hechos aparente mente son iguales, pueden tener significados locales netamente distintos. El interrogatorio directo a los alumnos por parte de un profesor, por ejemplo, puede considerarse duro y punitivo en un sitio y perfectamente apropiado en otro. En un contexto dado, cierta conducta, como el interrogatorio directo, puede ser apropiada para algunos alumnos en determinado momento, e inapropiada en el siguiente, desde el punto de vista de un profesor en particular, en el momento de ser observado el hecho. Cuando un punto de la investigación consiste en considerar los significados locales distintivos que tienen las acciones para los actores que están en escena en ese momento, el trabajo de campo resulta un método apropiado.

La cuarta razón para juzgar que no son triviales estas preguntas propias del investigación de campo se basa en la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales. La consideración de las relaciones entre un contexto dado y su ambiente social más amplio ayuda a esclarecer lo que está sucediendo en el contexto mismo. La observación «los profesores no piden materiales complementarios sino que siguen usando siempre los mismos textos y manuales para cada materia» puede ser prácticamente acertada, pero se la podría interpretar qué maneras muy distintas según las circunstancias contextuales. Si en un determinado distrito escolar los reglamentos del sistema educacional hacen que el pedido de materiales complementarios sean muy engorroso, las acciones de los profesores no deberían atribuirse simplemente a la generación espontánea de significados locales por parte de los participantes en la escena local, es decir, a la «cultura docentes» de esa escuela particular. Lo que hacen los profesores en el nivel de la aulas y del establecimiento escolar es influido por lo que sucede en las esferas más amplias de la organización social y las pautas culturales. Estas amplias esferas de influencia también deben tenerse en cuenta cuando se investigan las circunstancias más estrechas de la escena local. Lo mismo ocurre con las relaciones influencia entre distintos medios que se encuentran en el mismo nivel del sistema, como el aula y el hogar. Ciertas conductas que pueden considerarse inapropiadas en la escuela, quizá resulte perfectamente apropiadas y razonables en la vida familiar y de la comunidad. Por ejemplo, es probable que dentro de la familia se aliente a los niños ayudarse mutuamente en todo, mientras que en el aula esto podría ser visto por el docente como un intento de hacer trampa en las tareas individuales.

La quinta razón de la importancia de este grupo de preguntas se relaciona con la necesidad de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local. Tanto los investigadores como los docentes suelen caer en la tentación de considerar los que sucede habitual y corrientemente su vida cotidiana como el modo en que son y deben ser las cosas, para siempre y en todas partes. La práctica de confrontar la actividad en las aulas de Estados Unidos con la actividad escolar en otras sociedades y con la actividad en otros contextos institucionales, tales como hospitales y fábricas, sirve para ampliar la visión de la gama de posibilidades existentes en cuanto a la eficaz organización de la enseñanza y el aprendizaje en grupos humanos. Conformarse sobre otros modos de organizar la enseñanza formal y no formal, a través del estudio de la historia de la humanidad y también del estudio de otras sociedades contemporáneas del mundo, puede arrojar no habrá luz sobre los acontecimientos locales en un establecimiento escolar dado.

El trabajador de campo pregunta continuamente, mientras se encuentran en contexto: «¿cómo se compara lo que está sucediendo aquí con o ese sucede en otros lugares?» El hecho de tener conciencia de esto no lleva necesariamente a encontrar soluciones prácticas inmediatas para la planificación del cambio. Pero la perspectiva comparativa sirve de respaldo a los intentos de planear cambios. Al adoptar una perspectiva comparativa, las personas pueden distinguir los aspectos espuriamente distintivos y los genuinamente distintivos que sus propias circunstancias. Esto puede llevarlos a ser más realistas y a la vez más imaginativos en su concepción del cambio de lo que lo habían sido sin esta perspectiva.

En conclusión, las preguntas centrales de la investigación interpretativa conciernen aspectos que no son obvios ni triviales. Se refieren aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a la mejora de la práctica educacional. Si bien la postura del investigador de campo no es abiertamente evolutiva, y si bien las preguntas de su investigación no asumen la forma «¿qué prácticas de enseñanza son las más eficaces?», los aspectos relativos al eficacia son fundamentales en la investigación interpretativa. Las definiciones de eficacia que derivan de la postura teórica y las comprobaciones empíricas del investigador interpretativo difieren de las correspondientes a los enfoques más usuales de la investigación y el desarrollo educacionales. El programa de la investigación interpretativa implica someter a un examen crítico toda su posición acerca del significado, en todo lugar, incluyendo las suposiciones sobre las metas deseables y las definiciones de la eficacia en la enseñanza. Esta postura crítica se significado humano se origina en ciertos presupuestos teóricos que se tratarán en detalle en la siguiente sección de éste capítulo.

RAICES INTELECTUALES Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACION INTERPRETATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA

Raíces en la historia intelectual en Europa occidental

La investigación interpretativa y la teoría que la fundamentan surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad. Este interés se suscitó a fines del siglo XVIII. Los teóricos sociales de la edad media habían destacado la dignidad del trabajo manual, pero con el colapso de la visión del mundo medieval, en los siglos XVI y XVII las clases bajas pasaron a ser consideradas en términos que, en el mejor de los casos, eran paternalistas.

Se puede advertir éste paternalismo en el teatro y la ópera barrocos. Los campesinos y los sirvientes serán pintados, en forma unidimensional, como los ticos y brutos. No eran seres reflexivos, aunque podrían mostrar una especie de astucia innoble para manipular a sus amos y a sus capataces. Son ejemplos de esto los personajes de sirvientes de las obras de Molière y los granjeros de la Cantata campesina de Bach, de 1742. El barbero de Sevilla, de Beaumarchais, escrita en 1781, se distinguió precisamente por presentar una de las primeras caracterizaciones simpáticas de la figura de un sirviente. Las peligrosas implicaciones de tal retrato fueron inmediatamente advertidas por los sensores franceses, quienes impidieron la representación de la obra hasta tres años después de haber sido creada. Las perspectivas presentaban en El barbero de Sevilla había sido precedida en Francia por las obras de Rousseau, mientras que en Inglaterra la anticiparon los novelistas de mediados del siglo XVIII.

En el interés de los intelectuales por el «universo de vida» (Lebenswelt) de los pobres -en especial de los campesinos pobres- continuó creciendo a principios del siglo XIX, tal como lo muestra el ejemplo de los hermanos Grimm, quienes repitieron el folclore de los campesinos alemanes. La obra de los hermanos Grimm apareció simultáneamente con el desarrollo del primer movimiento romántico en la literatura, en el cual se relataban con rasgos positivos a los comuneros. La investigación del folclore presuponía que los labriegos analfabetos a quienes se entrevistaba poseían un en unos sentido estético y una verdadera sabiduría popular, pese a su falta de educación formal y su incapacidad a apreciar «cultivada mente» las refinadas formas de arte que se practicaban entre las clases altas. Este interés por la inteligencia y el talento de los campesinos pobres y sin educación muchas veces iba acompañado por una inquietud acerca de la reforma social. También se relacionaron con este cambio en la visión sobre los pobres ciertas innovaciones en materia de pedagogía, como las escuelas fundadas en Suiza por Pestalozzi para educar a niños considerados antes incapaces de ser educados.

Más adelante, en el siglo XIX, la atención de los reformadores sociales paso de los campesinos pobres a las poblaciones proletarias de las ciudades industriales en crecimiento (para un análisis paralelo de este desarrollo, véase BOGDAN y BIKLEN, 1982, págs. 4-11). En Inglaterra, Charles Booth documentó las vidas de niños y adultos en su trabajo, en las fábricas, y en su casa, en los barrios bajos (véase WEBB, 1926). Similar atención se concedió a los habitantes urbanos pobres en Estados Unidos por parte de los periodistas «sensacionalistas» Jacob Riss (Cómo vive la otra mitad, 1890) y Lincoln STEFFENS (1904), y en las novelas de Upton SINCLAIR, como por ejemplo La jungla (1906).

A fines del siglo XIX surgió otra corriente de interés por ciertas personas impuestas que carecían de poder y sobre las cuales se sabía muy poco. Se tratarán este caso de los pueblos iletrados de los territorios coloniales europeos en África y Asia, estaban proliferando así el final del siglo XIX. Se habían escrito relatos de viajeros sobre estos pueblos desde los comienzos de las exploraciones europeas en el siglo XVI. A fines del siglo XIX, tales relatos se volvieron más detallados y completos, y empezaron a ser objeto de una atención científica por parte de la emergente campo de la antropología. Los antropólogos denominaron estos relatos etnografía: una descripción monográfica de los modos de vida de los pueblos que eran ethnoi, el antiguo término griego que significa «otros», o sea los bárbaros que no eran griegos. Los antropólogos habían comenzado a enviar a sus estudiantes para que recogieran información etnográfica por sí mismos, en lugar de confiar en los libros escritos por los administradores y soldados coloniales, y por otros viajeros.

En 1914, uno de esos estudiantes, Bronislaw Malinowski, fue detenido en el Archipiélago Trobriand por el gobierno británico, mientras encontraba realizando una expedición etnográfica. Malinowski era estudiante de la universidad de Oxford y había sido enviado a las colonias británicas por sus profesores. También era polaco, o sea su texto del imperio austro-húngaro. Por este motivo, algunos oficiales de la administración colonias británicas sospecharon que era un espía. Obligado a permanecer en las islas Trobriand más del doble del tiempo que había previsto, durante su detención Malinowski adquirió una visión más cercana e íntima de los modos de vida cotidianos de las perspectivas de significado de una sociedad primitiva que ningún otro etnógrafo anterior, ya fuera viajero o científico social. El informe de Malinowski, publicado en 1922, revolucionó el campo de la antropología social debido a la especificidad acciones y a la agudeza de las percepciones expuestas sobre las creencias y las perspectivas de los habitantes de las islas Trobriand. MALINOWSKI (1935, 1922/1966) no se limitó a transmitir una visión del conocimiento cultural explícito. Ya otros investigadores habían obtenido información sobre la cultura explícita, mediante entrevistas a informantes en las que empleaban estrategias derivadas del trabajo de los primitivos folcloristas. Pero Malinowski, además, transmitió sus inferencias acerca del conocimiento cultural implícito de los pobladores de las islas Trobriand; acerca de creencias y perspectivas tan habituales para los miembros de este pueblos quedaban fuera de su percepción consciente y no podían, en consecuencia, ser verbalizadas por los informantes. Malinowski sostenía que combinar la observación participativa de largo plazo con la entrevista sensible, había podido identificar ciertos aspectos de la visión del mundo de los habitantes de Trobriand ellos mismos eran incapaces de expresarse verbalmente.

Muchos antropólogos acusaron a la etnografía de Malinowski de ser demasiado subjetiva y poco científica. Otros se sintieron sumamente admirados. Esta etnografía encajaba en el postulado de la psicología freudiana de que la gente sabe mucho más de lo que es capaz de expresar. Y la perspectiva de Freud, a su vez, concordaban con un movimiento intelectual y artístico mucho más amplio: el expresionismo, que subraya el lado oscuro, enigmático e inexpresable, de la experiencia humana, ya destacado por los románticos primitivos. Malinowski era producto de este medio intelectual de fines del siglo XIX, y la desilusión del periodo de posguerra respecto de los valores del pensamiento liberal racional hizo que la década de 1920 fuera un momento especialmente receptivo para sus puntos de vista.

El medio intelectual de Malinowski, en sus años de formación, fue no sólo el de finales del siglo XIX en general, sino también el de las perspectivas intelectuales alemanas, en particular. Estas perspectivas merecen ser mencionadas aquí, porque incluyen presupuestos sobre la índole de la sociedad humana y, en consecuencia, sobre la índole de las ciencias sociales. La teoría social alemana, según se la enseñaba en las universidades de la época, establecía una marcada distinción entre la ciencia natural, *Naturwissenschaft*, y lo que puede traducirse como «ciencia humana» o «ciencia moral», *Geisteswissenschaft*. Este último término, que significa literalmente «ciencia del espíritu», se distinguía de la ciencia natural apoyándose en que los seres humanos difieren de otros animales y las entidades y animadas por su capacidad encontrar y compartir significados. El sentido y el significado era el aspecto espiritual o moral de la existencia humana que se diferenciaba de la existencia material del resto del orden natural. Debido a esta dimensión adicional, se argumentaba, los grupos humanos debían estudiarse en términos del sentido que tenía cada miembro para los demás, en sus acuerdos sociales.

La metáfora etimológica del espíritu como entidad, en la que se apoya esta distinción neta entre las ciencias naturales y humanas, es una reminiscencia de otra metáfora análoga

respecto del término psicología, cuyo significado literal en griego es «conocimiento sistemático acerca del alma». Los términos Geisteswissenschaft y psicología nos hacen recordar que a mediados del siglo XIX, cuando las ciencias sociales y conductuales comenzaron a definirse como campo delimitados, la existía aún el propósito de definir las como ciencias positivas modeladas a partir de las ciencias físicas. Eso vino más tarde.

El principal proponente de la distinción entre las ciencias naturales y humanas fue el historiador y filósofo social alemán Wilhelm DILTHEY (1883/1976c, 1914/1976^a). DILTHEY argumentó (1914/1976b) de los métodos de las ciencias humanas debían ser interpretativos o hermenéuticos (del término griego que significa «intérprete»), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o un escritor. La posición de Dilthey fue adoptada por muchos científicos sociales y filósofos alemanes posteriores, entre los que destacan WEBER (1922/1978) y HUSSERL (1936/1970). Un contemporáneo de Dilthey, Marx, también asumía un punto de vista similar, principalmente en sus primeros escritos, por ejemplo las Tesis sobre Feuerbach (1959 ed.). Pese a su insistencia en las condiciones materiales como determinantes de normas, creencias y valores, una preocupación central de Marx fue contenido de las perspectivas de significado así determinadas. En efecto, un postulado fundamental de Marx es la inserción histórica ante la conciencia: el supuesto de que la visión que tiene el hombre de sí mismo y del mundo está profundamente configurada en y a través de las circunstancias concretas de la vida cotidiana en su situación de vida específica. Los posteriores teóricos sociales marxistas han aceptado que hay profundas diferencias en la perspectiva de significado según la posición de clase social, y esta presunción se extiende a cualquier otra situación de vida particular, como la correspondiente al estrato sexual, racial, y demás.

Podemos suponer que Malinowski recibió la influencia de los supuestos básicos de la teoría social alemana de su época. Esto supuestos eran contrarios a los de los pensadores franceses, como Comte y Durkheim. Comte, a mediados del siglo XIX, propuso una ciencia positivista de la sociedad, modelada a partir de las ciencias físicas, en la cual se suponía la existencia de relaciones causales análogas a las de la mecánica de la física Newton (COMTE, 1875/1968). Durkheim, discípulo de Comte, puede o no haber adoptado la metáfora de la sociedad como máquina, pero a fin de contradecir la noción de que el individuo es la unidad fundamental de la sociedad, argumentó que la sociedad debe ser tratada como un entidad en sí misma, como una realidad sui generis. Es lícito interpretar esta posición como una visión de la sociedad como organismo como máquina. En todo caso, lo fundamental para Durkheim no eran las perspectivas de significado de los actores en la sociedad, sino los «hechos sociales» constituidos por su conducta (DURKHEIM, 1895/1958). Esto se opone a la tradición intelectual alemana en materia de teoría social. (Sobre las relaciones entre los presupuestos en la teoría social y la metodología de las ciencias sociales, véase el análisis comparativo de las posiciones funcionalista, interpretativa, marxista y existencialista de BURRELL y MORGAN, 1979; véase también WINCH, 1958 y GIDDENS, 1982.)

Una influencia decisiva en la investigación observación al participativa en Estados Unidos fue el desarrollo de la lingüística descriptiva norteamericana durante la década de 1920. Al estudiar lenguas nativas americanas, los lingüistas fueron descubriendo ciertos aspectos de la estructura del lenguaje -patrones de sonidos y elementos gramaticales- que nunca habían sido considerados por la gramática y la filología tradicionales, basados en las lenguas indioeuropeas. Estos nuevos aspectos de la estructura del lenguaje eran regulares y

previsibles en el habla, pero los propios hablantes no tenían conciencia de las estructuras que habían aprendido a producir con tanta regularidad. Aquí habría otro dominio en el que era evidente la existencia de principios implícitos que incluía en la conducta humana fuera de la conciencia de quienes recibían ése influencia.

Este ambiente intelectual fue el contexto de la formación de Margaret Mead de la Universidad de Columbia, con la cual se mantuvo vinculada durante el resto de su carrera. Su estudio *Coming of Age in Samoa* (1928),* también objeto de controversias, puede considerarse la primera etnografía educacional. Es significativo que tratara de la enseñanza y el aprendizaje fuera de las escuelas.

A mediados de la década de 1920, con la sociología urbana de Robert Park en la Universidad de Chicago, la etnografía llegó Estados Unidos. Los estudiantes de Park y Burgess (como WIRTH, 1928 y ZORBAUGH, 1929) utilizaron observación participativa prolongada y las entrevistas informales como medios para estudiar la vida cotidiana y los valores del grupos naturales de residentes humanos (en su mayoría obreros inmigrantes de Europa) quienes en Chicago y otras ciudades importantes del país estaban distribuidos en territorios presidenciales definidos por la intersección de geografía, en publicidad y clase social. En la década de 1930, una comunidad norteamericana entera, Newburyport, Massachusetts («Ciudad Yankee») fue estudiada mediante métodos de trabajo de campo malinowskianos, bajo la dirección del antropólogo W. Lloyd Warner, de Harvard (WARNER y LUNT, 1941). Por su parte, WHYTE (1955), en un estudio muy influido por el trabajo de Warner, identificó otro tipo de grupos naturales comunidad de análisis: un grupo de varones en la adolescencia tardía, pertenecientes a un barrio urbano de proletariados italianos. En éste caso, la comunidad se estudio a partir del grupo de muchachos, en lugar de emplearse el enfoque habitual de los antropólogos de tratar de estudiar a la comunidad en su conjunto, cosa que Whyte encontró teórica y logísticamente imposible en un medio urbano.

Después de la segunda Guerra Mundial, algunos escenógrafos comenzaron a abordar directamente aspectos de la educación, orientados por SPINDLER (1955), de la Universidad de Stanford, y por KIMBALL (1974), del Teachers College de Columbia. En ambos investigadores ejerció una considerable influencia del trabajo de Margaret Mead, y Kimball había sido discípulo de Warner. También la sociología escolar de Chicago realizó un significativo aporte al trabajo etnográfico, con un estudio efectuado por un grupo de estudiantes de medicina bajo la dirección de Everett Hughes (véase BECKER, GEER, HUGHES y STRAUSS, 1961). En 1968 se empezó a formar un ámbito institucionalizado para los investigadores con estos intereses, al crearse el Consejo de Antropología y Educación como organismo miembro de la Asociación Antropológica Americana. También durante la década de 1960 se realizaron muchos trabajos cualitativos sobre la enseñanza en Inglaterra, bajo la dirección de Stenhouse y sus colaboradores (STENHOUSE, 1978; MACDONALD y WALKER, 1974; WALKER y ADELMAN, 1976; ELLIOT y ADELMAN, 1976). El siguiente impulso importante del estudio etnográfico de la educación, y el último a mencionarse en esta reseña, se produjo a principios de la década de 1970, con la creación del Instituto Nacional de Educación. Allí se fijaron políticas que no sólo permitieron la asignación de fondos para los estudios etnográficos, sino que en algunos casos también fomentaron la realización de trabajos con estas directrices en las escuelas. Muchas veces, en esos trabajos la unidad de análisis era la comunidad escolar,

* Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.

presentándose una atención periférica a la enseñanza en el aula. Pero al mismo tiempo se iniciaron estudios en los que la enseñanza en las aulas escolares es el principal fenómeno de interés de la investigación. (Para una información adicional sobre el rol del INE, véase Cadzen, en este volumen).

Para concluir donde empezamos, es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente investigación educacional. Las preguntas clave en dicha investigación son: «¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?» «¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?».

Los detalles específicos de la acción y de las perspectivas de significado de los actores que son de interés en la investigación interpretativa menudo se pasan por alto en otros enfoques de la investigación. Esto obedece a tres razones principales. Una de ellas es que las personas que tienen y comparten perspectivas de significado de interés son, ellas mismas, pasadas por alto, en tanto miembros carentes de poder de la sociedad. Esto es lo que sucede con los profesores y los alumnos en las escuelas públicas norteamericanas, y lo ocurría con la clase trabajadora en Europa post medieval. (Véase el comentario sobre la carencia de poder de los docentes en LAINER y LITTLE, 1986). Una segunda razón por la que estas perspectivas de significado no se toman en cuenta es que suelen encontrarse fuera de la conciencia de quienes las tienen, por lo que no son explícitamente verbalizadas. Una tercera razón radica en que, en los enfoques más habituales de la investigación educacional, son justamente las perspectivas de significado de los actores en la vida social Azteca se consideran, teóricamente, ya sea como periféricas han interés central de la investigación, o bien, esencialmente irrelevantes: como parte de la «subjetividad» que se debe eliminar a fin de efectuar una indagación sistemática y «objetiva».

En la siguiente sección analizaremos con mayor profundidad la importancia que tienen las perspectivas de significado de docentes y estudiantes para la investigación sobre la enseñanza, y consideraremos las razones por las cuales investigación estándar sobre la educación, en su mayor parte, no tienen cuenta estos fenómenos a efectos del diseño y la conducción del estudio sobre el enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Supuestos teóricos de la investigación interpretativa sobre la enseñanza

Comencemos por considerar algunos datos comprobados en investigaciones sobre test de rendimiento escolar y mediciones de inteligencia. Se trata de constataciones sorprendentes. Se las puede interpretar de diferentes maneras, según la orientación teórica de cada uno.

1. En Estados Unidos hay grandes diferencias entre los individuos en cuanto a rendimiento escolar y grado de inteligencia medida, según los antecedentes de clase social, raza, sexo y lenguaje de esos individuos. Lo que es más, esas diferencias persisten a través de las generaciones.
2. Los datos referentes a resultados de test, acumulados en la reciente investigación del proceso producto del enseñanza, muestran diferencias, entre distintas aulas, en el rendimiento de alumnos de primaria en similar situación de riesgo de fracaso escolar debido a sus intereses de clase social, raza, sexo o lenguaje.
3. Los mismos resultados de los test muestran también diferencias en rendimiento y grado de inteligencia en términos individuales en cada aula.

Estas constataciones sugieren que en, si bien la probabilidad de un bajo rendimiento escolar por parte de los niños de menor nivel socioeconómico y de otros alumnos en situación de riesgo puede estar en gran medida determinada por los procesos sociales a gran escala (por ejemplo, las desventajas debidas a una posición inferior en la sociedad), y por diferencias individuales (por ejemplo, el grado de inteligencia), el rendimiento escolar de esos niños es fruto de una considerable influencia por parte de los docentes individuales, en el nivel del aula. Los profesores por tanto, pueden determinar una diferencia en cuanto a la equidad educativa. La segunda constatación parece contradecir el postulado de los críticos de extrema izquierda, de que la revolución social es una condición previa necesaria para elevar el rendimiento escolar de los niños procedentes de los sectores pobres de Norteamérica. En esta comprobación también rebate el argumento de los liberales de que la privación ambiental, en especial en el hogar en que se crían los niños, es la responsable del bajo rendimiento escolar de estos alumnos, puesto que en los casos de estudiantes en situación de riesgo que tuvieron mejor rendimiento con unos profesores que con otros, las condiciones del medio exterior a la escuela presumiblemente no cambiaron. Las constataciones número uno y tres, por su parte, contradicen la versión de los conservadores, moderados o extremos, según la cual las prácticas escolares actuales incluyen una selección social que es justa (por ejemplo, la asignación a programas escolares diferentes según el rendimiento demostrado por los alumnos) y que el camino hacia una mejor educativa consiste simplemente en aplicar con mayor rigor y de una manera constante las actuales prácticas selectivas.

La extrema izquierda, por supuesto, puede descartar la segunda comprobación basándose en que las diferencias en el rendimiento de los alumnos que se pueden atribuir al influencia docentes son leves, y por lo tanto triviales. La extrema derecha poder desechar las constataciones uno y tres con el argumento de que los niños de condición socio-económica baja, o los pertenecientes a minorías raciales, lingüísticas y culturales, o las niñas, son genéticamente inferiores a los varones de raza blanca y clase alta, lo que determina su menor rendimiento inferior grado de inteligencia. Estos dos contra argumentos, uno procedente de la izquierda y el otro de la derecha, han sido utilizados para desestimar la importancia de estos tres descubrimientos. Pero si no se las descarta basándose en eso, las tres constataciones, tomadas en conjunto, resultan paradójicas. Pareciera que el rendimiento de los alumnos puede variar de un año a otro y de un docente a otro, sin que cambie ninguna otra cosa en la vida de esos niños. Sin embargo, los niños en situación de riesgo, globalmente, tienen un rendimiento significativamente inferior, en las escuelas norteamericanas, al de los que no están en situación de riesgo. La influencia positiva del docente sobre el rendimiento de los niños en situación de riesgo parece ser la excepción, más que la regla. El término riesgo, en este contexto, se refiere al entorno social del niño y no a su capacidad intrínseca. (De hecho, para la perspectiva interpretativa no tienen ningún sentido hablar de la capacidad intrínseca de un niño, dado que todo niños se encuentra siempre dentro de un medio social y dado que el rendimiento del niño y la evaluación de que la hacen los adultos que incluyen mutuamente y de forma continua. Podemos decir que la capacidad devaluada de un niño es una construcción social. Es un producto de la situación social del niño -del sistema social- más que un atributo personal.)

Los resultados comprobados en Estados Unidos son aún más paradójicos a la luz de los datos internacionales sobre el rendimiento escolar (véase COMBER y KEEVES, 1973, págs. 251, 259), demuestran que en algunos países desarrollados, como la Bélgica de habla flamenca, Italia, Suecia y Finlandia, la correlación entre la pertenencia a determinada clase

social y el rendimiento en escuelas mucho menor que en Estados Unidos o en Gran Bretaña, y que Japón esa correlación, si bien no están baja como en los países europeos mencionados, es también menor que en Estados Unidos y Gran Bretaña. ¿Cómo se puede explicar que los datos obtenidos indican la existencia de estos patrones? ¿Es diferente la construcción social de rendimiento estudiantil y de la capacidad devaluada en Italia en Estados Unidos? ¿Qué podríamos hacer para fomentar un mayor rendimiento por parte de los grupos de bajo rendimiento en Estados Unidos? ¿Cómo podemos comprender la naturaleza de la enseñanza de la luz de estas comprobaciones? Los datos, por sí solos, no nos lo dicen. Ahí que interpretarlos en el contexto de ciertas tres suposiciones teóricas acerca de la naturaleza de las escuelas, la enseñanza, los niños y la vida en el aula, y acerca de la naturaleza de la casualidad en la vida social humana en general. Estos supuestos como ya dijimos, son radicalmente distintos en los enfoques estándar de la investigación sobre la enseñanza que en los enfoques interpretativos que estamos tratando en este capítulo.

La principal diferencia entre el enfoque interpretativo y el estándar posiblemente radica en los respectivos supuestos acerca de la naturaleza de la causalidad en las relaciones sociales humanas. Esto se relaciona con la distinción antes establecida entre las ciencias naturales y las ciencias humanas (Naturwissenschaft y Geisteswissenschaft).

En las ciencias naturales, la causalidad se puede pensar en términos mecánicos, o químicos, o biológicos. La causalidad mecánica, como en la física de Newton, se refiere a relaciones entre la fuerza y la materia y a los encadenamientos físicos a través de los cuales se ejerce la fuerza: una bola de billar al golpear a otra, o el pistón en un motor de combustión al vincularse mediante engranajes con el eje de transmisión. La causalidad química implica el traspaso de energía en la combinación entre los átomos de diferentes elementos. La causalidad biológica es tanto mecánica como química. Las relaciones entre organismos son también ecológicas, es decir que las relaciones causales no son lineales, en una sola dirección, sino que en, debido a la complejidad de la interacción de los organismos dentro y a través de las especies, la causa es multidireccional. Por lo tanto, la noción de causa y efecto en biología es mucho más compleja que en física o química. Pero las diferencias en las concepciones de la noción de causa en las ciencias naturales son esencialmente de grado, y no de clase. Aún en biología, existe el supuesto básico de una uniformidad de la naturaleza. Dadas las condiciones x , una bacteria, o un pollo, tienden a comportarse aproximadamente del mismo modo en dos ocasiones distintas. Lo mismo ocurre en la física o la química, más o menos, pese a los planteamientos posteinsteinianos. En condiciones x , una cal de temperatura puede considerarse la misma entidad sobre la superficie del sol y sobre la de la tierra, y en condiciones x , un átomo de oxígeno y dos de nitrógeno se combinarán del mismo modo hoy y al día siguiente.

Supuesto de la uniformidad de la naturaleza y las metáforas mecánica, química y biológica para las relaciones causales entre entidades individuales es tomada de las ciencias naturales por las ciencias sociales positivistas y conductistas. Se puede decir que los animales y los átomos manifiestan conductas, y que lo hace con bastante uniformidad en circunstancias similares. También se puede decir que los seres humanos adoptan conductas y se observa que lo hacen de modo relativamente uniforme en circunstancias similares. Lo que es más, se puede decir que la conducta de una persona hacia otra causa un cambio en el estado de esta última. Para comprender estas relaciones causales se pueden utilizar metáforas mecánica, química psicológicas, concibiendo a los seres humanos en sociedad con una máquina, o como un organismo, o como un ecosistema de entidades sin animadas y animadas.

El aula y la enseñanza han sido estudiadas desde esta perspectiva, en especial por parte de los psicólogos educativos y también de algunos sociólogos positivistas. A menudo se emplean modelos causales lineales, se observan las conductas y se deducen relaciones causales entre diversas variables conductuales. Por ejemplo, se estudian determinados patrones de preguntas o de estímulos por parte del profesor para ver si causan determinados cambios en la conducta que manifiestan los niños al ejecutar los tests.

En la psicología de la educación, esta perspectiva deriva de una especie de conductismo híbrido, en el sentido de que lo que cuenta es el juicio del investigador acerca de lo que significa una conducta observable, y no las definiciones de significado de los propios actores. Estas tres suposiciones conductistas acerca de los significados fijos y obvios de la acción de los profesores constituyen el fundamento del enfoque denominado del proceso producto en la investigación, sobre la eficacia docente (véase DUNKIN y BIDDLE, 1974), que al principio era correlacional y más tarde se hizo experimental.

En la sociología de la educación surgió una perspectiva no lo va a partir del vuelco hacia el positivismo que se produjo en la sociología norteamericana después de la Segunda Guerra Mundial. Se consideraba que los hechos sociales causaban otros hechos sociales, a través de relaciones semejantes a la del encadenamiento mecánico. Estos encadenamientos estudiaban mediante investigaciones correlacionales a gran escala (COLEMAN y otros, 1966) y subsiguientes reanálisis de esos datos (MOSTELLER y MOYNIHAM, 1972, y JENCKS y otros, 1979).

Las principales metáforas que guiaron la mayor parte de la investigación educacional sobre la eficacia docente y escolar desde la década de 1950 hasta finales de la de 1970 fueron la metáfora del aula como algo similar a una caja de Skinner y la metáfora de los sistemas escolares y la sociedad más amplia como algo semejante a las partes eslabonadas de una máquina de gran tamaño, internamente diferenciada en ninguna de ambas metáforas es necesaria la noción desmiente. La perspectiva fenomenológica de las personas que manifiestan las conductas observadas no forma parte de los modelos teóricos que representan esas metáforas.

Los investigadores interpretativos asumen un punto de vista muy diferente sobre la naturaleza de la uniformidad y de la causa en la vida social. La uniformidad conductual cotidiana que puede observarse en un individuo, y entre distintos individuos en un grupo, no se considera la prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que se la ve como una ilusión: una construcción social semejante al ilusión de que la capacidad evaluada es un atributo de la persona evaluada. Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio. Actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de nuestras interpretaciones de su significación. Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales: como cualidades efectivas de los objetos que percibimos. Así, cuando se evalúa un niño y se concluye que tiene baja capacidad, asumimos no sólo que la entidad baja capacidad realmente existe, sino también que es realmente un atributo de ese niño. No cuestionamos dichos supuestos, una vez efectuados. No podemos hacerlo, o nos veríamos desbordados, en tanto actores en el mundo, por una infinidad de detalles interpretables y nos atormentarían la necesidad de mantener en suspenso toda inferencia y presuposición. Resolvemos el problema de tener que ser, a efectos prácticos, realistas ingenuos que creen en la realidad que percibimos a primera vista dándola por descontado, haciendo continuamente necesario acto de fe. Vemos el mundo común como si fuera real, de acuerdo con los significados que le imputamos.

Estos comentarios complementan la observación efectuada en la sección anterior sobre el surgimiento de una distinción entre las ciencias naturales, *Naturwissenschaften*, y las ciencias humanas, *Geisteswissenschaften*. Esta corriente de pensamiento, expuesta por Dilthey y continuada por WEBER (1922/1978) y SCHUTZ (1971), está representada actualmente en el campo de la filosofía de la ciencia social por BERGER y LUCKMANN (1967), WINCH (1958) y GIDDENS (1976), entre muchos otros.

Sin duda, hay mucha más uniformidad aparente en la vida social humana. A través de la cultura, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados, y en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significado. Pero estas similitudes superficiales encubren una diversidad de fondo; en una situación de acción determinada no se puede asumir que las conductas de los individuos, actos físicos de características similares, tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión. Siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares. Por lo tanto, una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa.

El objeto de la investigación social interpretativa es la acción, y no la conducta. Esto se debe a las suposiciones efectuadas acerca de la naturaleza de la causa en la vida social. Si las personas actúan basándose en su interpretación de las acciones de otros, entonces la interpretación de significado, en sí misma, es causal para los seres humanos. Esto no será en la naturaleza, y por eso en las ciencias naturales el significado, desde el punto de vista del actor, no es algo que el científico deba descubrir. La bola de Villa no le encuentra ningún sentido a su medio. Pero el actor humano en sociedad lo hace, y distintos seres humanos le encuentran sentidos diferentes. Se las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con interpretación de significado que han realizado. Por lo tanto, la naturaleza de la causa en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico, y lo mismo sucede con la uniformidad de las acciones sociales repetidas. Dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio.

Esto se puede comprobar mediante algunos ejemplos de acciones simbólicas, tales como las ejecuciones públicas. Una ejecución pública se efectúa con el fin no sólo de castigar a un reo en particular, sino también de extraerle a una confesión de culpa o remordimiento, a efectos de disuadir a otros de cometer ofensas similares. Las intenciones son tanto físicas como sociales: matar al reo y, con ello, influir en la opinión pública. La muerte física que se produce puede considerarse el resultado de una causa física que destruye la organización bioquímica del cuerpo como sistema vivo. Las reacciones del reo y del público, en cambio, no son «causadas» por la intervención física misma, sino que corresponden a la interpretación de significado y emana de los diversos puntos de vista de los diferentes actores del acontecimiento.

Considerarse el caso de Juana de Arco. La mano de algún soldado arrojó una tea encendida a la hoguera, cuya consiguiente combustión mató a Juana, que estaba atada a una estaca. Si se consideran los meros «hechos» físicos y conductuales de ésta secuencia de acontecimientos, se puede decir que el resultado de lo que hizo el soldado fue una cuestión de física, química y biología. Pero la conducta del soldado no causó que Juana la mala,

negando la acusación de brujería e insistiendo en que las voces que había oído eran de ángeles y no de demonios. Juana de Arco persistió a justificar su resistencia armada ante los ingleses, alegando que respondía a la voluntad de Dios dicha persistencia era una acción social, entrañaba una elección en cuanto a la interpretación de significado. Alguno de los testigos de la escena aceptaron la interpretación de Juana, en lugar de la de sus jueces. Al difundirse la noticia de su muerte, los nobles y los comuneros franceses se reunieron para intensificar su resistencia ante los ingleses. El ánimo de los franceses se elevó, en vez de decrecer, con lo que quedó frustrado el designio de la ejecución por brujería.

La interpretación del significado -y no los procesos físicos o químicos- fue el verdadero elemento causal de ésta secuencia de acciones y reacciones sociales. Esta interpretación en el resultado de ciertas ocasiones humanas, efectuadas en sucesivos eslabones de la cadena de interacción social. Si el soldado se hubiera negado a encender la hoguera por estar convencido de la inocencia de Juana, los jueces podrían haber optado por perdonarla o bien por mandar ejecutar también al soldado. Si Juana hubiera admitido ser culpable del cargo de brujería, la reacción del ejército francés podría haber sido diferente. Pero incluso si hubiera hecho una confesión pública, los testigos y el subsiguiente auditorio podría haber desechado esa confesión, atribuyendo la le estado de apremio a que había sido sometida. Así, los franceses podrían haber continuado combatiendo contra los ingleses, enardecidos por lo que habrían visto como el símbolo de una injusticia aberrante.

Podemos ver que tiene sentido sostener que la predicción y el control, en la tradición de las ciencias naturales, no son posibles cuando se trata de sistemas de relaciones en los que la causa está intermediada por sistemas de símbolos. Un mártir puede quebrar el orden simbólico de una ceremonia de degradación, volviendo la suerte en contra de aquellos cuyo designio era degradarlo. Los mártires son excepciones, pero no únicos. Ese martirio afecta en todo momento a la intrínseca fragilidad de las regularidades usuales de la vida social, basadas, como están, en elección de significado en la interpretación de símbolos.

El caso del ejecución de Juana de Arco demuestra, el hecho de encontrar el sentido del interpretación puede considerarse fundamentalmente constituido de la vida social humana. Debido a éste supuesto, la investigación interpretativa sostiene que la explicación causal en el dominio de la vida social humana no puede basarse exclusivamente en las similitudes observadas entre conductas anteriores y subsecuentes, incluso si la correlación entre esas conductas parece ser muy fuerte y prevalecen condiciones experimentales. En cambio, una explicación de la causa de una acción humana debe incluir la identificación de la interpretación de significado del actor. El análisis «objetivo» (es decir, el análisis sistemático) de significado «subjetivo» es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos.

El punto de vista interpretativo lleva a que en la investigación se formulan preguntas de índole fundamentalmente distinta a la de las planteadas en las investigaciones estándar sobre la enseñanza. En lugar de indagar qué conducta de los profesores se correlaciona positivamente con el progreso de los alumnos en los tests de rendimiento escolar, el investigador interpretativo pregunta: «¿Cuáles son las condiciones de significado que alumnos y profesores serán juntos, en tanto algunos estudiantes parecen aprender y otros no? ¿Existen diferencias en las perspectivas de significado de docentes y alumnos en las aulas caracterizadas por un mayor rendimiento en una disposición más positiva? ¿Por qué para los estudiantes tiene sentido aprender en una situación dada y no en otra? ¿Cómo se crean y se mantienen esos sistemas de significado en la interacción diaria?»

Éstas son preguntas de esencial importancia en el estudio de la pedagogía. Vuelven a introducir a la mente en la escena, dándole lugar central que ahora ocupa en la psicología cognitiva. La vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza (SCHULMAN, 1981, y SCHULMAN, el primer volumen de ésta obra), y desde el punto de vista interpretativo, la mente no interviene meramente como un conjunto de «variables mediadoras» entre las principales variables independientes y dependientes de la enseñanza: las informaciones de entrada (inputs) y las producciones (outputs). En contra del sentido es la esencia de la cuestión, en medio de enseñar y aprender que es también el mensaje.

La investigación de campo observacional, participativa e interpretativa, además de su interés central por la mente y por el significado subjetivo, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran. Esto quiere decir que la noción de lo social es fundamental en la intervención de campo. En una exposición clásica, WEBER (1922/1978) definió así la acción social: «Se puede decir que existe una relación social cuando varias personas adaptan recíprocamente su conducta con respecto al significado que le otorga y cuando esta adaptación recíproca determina la forma que asume dicha conducta» (pág. 30). Digamos que en algún punto se sitúa una conducta. La acción social, en cambio, se sitúa en una línea, «formando fila», de acuerdo con la definición de Weber, porque está significativamente orientada hacia las acciones de otros individuos en la escena: de otros que forman fila y, en el caso de un aula típica, del profesor responsable, quien ha indicado a los niños que formarán fila. Todos estos otros individuos que están en escena son parte de la ecología social del ego. Las pautas de ese ecología se definen a través de acuerdos culturales, implícitos y explícitos, acerca de las relaciones de los correspondientes derechos y obligaciones, así como a través de conflictos interés entre individuos y grupos por el acceso a determinados derechos. Así, por ejemplo, en la escena de la fila, los derechos oficiales de la persona ocupa la posición de docentes difieren de los derechos de las personas ocupan la posición de estudiante. Además, hay una diferencia adicional en los derechos y obligaciones: la que existe entre conjunto oficial (forman) de derechos y obligaciones y el conjunto no oficial. Oficialmente, todos los niños de la fila tienen la obligación de obedecer la orden del profesor de forman fila. Pero extraoficialmente, algunos niños pueden tener en derecho de obedecerla con menos rigurosidad que otros. Estas diferencias entre los niños se pueden considerar como un sistema informal y extraoficial dentro del cual la categoría (la posición del individuo en relación con los demás) y el rol (el conjunto de derechos y obligaciones correspondientes a una determinada posición) se definen de un modo distinto en el sistema formal y oficial.

Un supuesto básico en la teoría interpretativa de la organización social es que los sistemas formal e informal operan de manera simultánea, es decir que las personas, en su vida cotidiana, actuar juntas en términos tanto de las definiciones oficiales como de las extraoficiales del status y el rol. Una crítica fundamental al enfoque estándar de la enseñanza que se deriva de éste supuesto teórico es que, en la medida en que los roles de docente y de estudiante se explican dentro de las categorías codificador hasta de determinada según las cuales efectúa la observación del aula, el sistema de categorías no tome en cuenta las dimensiones informales y extraoficiales del rol y el status en el aula. Esto implica no sólo pasa por alto la ironía y el humor de la paradójica mezcla de las dos dimensiones de la vida en el aula, sino también pasa por alto la esencia de la organización social y cognitiva de un aula como ambiente de aprendizaje. Las aulas, al igual que todos

los medios en las organizaciones formales, son lugares en los que continuamente se entretienen los sistemas formal e informal. La enseñanza, en tanto rectora de la instrucción, consiste en manejar la urdimbre y la trama de ambas dimensiones al tratar con los niños y con su contacto con la materia enseñada. Pretender analizar la interacción en el aula observando sólo los hilos de la urdimbre y pasando por alto los de la trama significa brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico.

El investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencia centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hacia anotaciones que registran organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del significado-en-acción es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender.

Todos los grupos humanos tienen alguna forma de organización social. Es una constante universal que todo conjunto de individuos que interactúan regularmente posee la capacidad de construir normas culturales según las cuales se organiza su ecología social -cara a cara, y en esferas más amplias este nivel de la sociedad en su totalidad-, pero las formas particulares que asume esta organización social son específicas del conjunto de individuos intervienen en ella. Por lo tanto, podemos decir que la organización social tiene un carácter tanto local como extralocal. Consideremos primero la naturaleza local de la organización social y luego su naturaleza extralocal.

Investigación social interpretativa parte de la base de que los significados-en-acción compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo son locales por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos, quienes al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas: una microcultura distintiva. Estas microculturas son características de todos los grupos humanos cuyos miembros asocian de manera intermitente. Son los llamados grupos naturales, que constituyen la unidad de análisis típica estudiada por los investigadores de campo. La ubicuidad de estos grupos naturales o microculturas específicas se puede ilustrar mediante el siguiente ejemplo. Comparecer los hábitos cotidianos de dos familias norteamericanas de raza blanca y clase media alta, una de las cuales se caracteriza por una seria patología emocional, mientras que la otra no presenta esta característica. Si se observan ambos sistemas familiares desde el exterior, en la superficie, sus pautas de conducta en la vida cotidiana pueden parecer muy similares. Ambas familias viven en el mismo barrio residencial, en casas contiguas. En ambas casas hay un comedor. Ambas familias usan toallas de papel en la cocina y los hijos compran camisas de la misma marca. Sin embargo, en una de las familias existe un profundo problema, y en la otra no.

La microcultura de una familia nuclear respecto de la creación infantil y de otros componentes de la vida familiar difieren al menos en algunos aspectos de la otra familia vecina es idéntica a la primera en cuanto a etnicidad, clase social, era de padres e hijos y otros rasgos democráticos generales. Tales diferencias, aunque pequeñas, no son en absoluto triviales; pueden tener una enorme influencia sobre el desarrollo de la vida cotidiana. Esto se comprueba en la experiencia personal del matrimonio, en la que cada persona aprende de su cónyuge y sus parientes políticos parten de supuestos algo diferentes de los suyos acerca del normal desarrollo de la vida cotidiana, y que éstos otros individuos

pueden estar igualmente convencidos de que sus propios modos habituales de hacer las cosas son esencialmente correctos.

Lo mismo sucede en las aulas escolares. Los investigadores interpretativos presumen que habrá microculturas diferentes entre un aula y otra, independientemente del grado de similitud existente entre ambas aulas en cuanto a los rasgos democráticos generales. Las dos aulas pueden ser contiguas o encontrarse una frente a otra, en el mismo pasillo. Así como las familias vecinas presentaban diferencias, también dos aulas pueden diferir de las perspectivas del significado del profesor y los alumnos, pese a tener similitudes superficiales. Casi todas las aulas de las escuelas norteamericanas actuales tienen luces fluorescentes. Las ordenanzas relativas a la cantidad de espacio que debe suministrarse para un momento dado de alumnos hacen que todas las aulas tengan aproximadamente el mismo tamaño. Otras ordenanzas indican cuántos adultos debe haber cada tantos niños, determinando proporciones similares en todas las aulas. Al entrar en casi cualquier aula escolar, se verán manuales de aritmética, una colección de lecturas básicas, una pizarra, hojas de carpeta, algunos libros, lápices de colores, y, de pegar y tijeras. Se imparte aproximadamente el mismo nivel de conocimientos, en los diversos grados, a lo largo de todo el país. ¿Cómo se explica, entonces, que existan diferencias sustanciales en los patrones de rendimiento del alumnado entre distintas aulas? Es posible que las diferencias de organización que deben interesarnos sean, en realidad, mínimas y esencialmente locales: pequeñas diferencias en la vida cotidiana del aula que determinan una gran diferencia en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, o perspectivas de significación sutilmente distintas que hacen que para los alumnos tengan sentido aprender en un aula y no tengan sentido aprender en otra aula, desde el punto de vista del alumno.

Los significados-en-acción son considerados locales por algunos investigadores interpretativos en un segundo sentido, más radical que primero: el referente al carácter local de la ejecución momento-a-momento de la acción social en el tiempo real. La ejecución de la acción de desayunar en una familia es diferente hoy que ayer, y en la conversación sostenida durante el desayuno, el contenido y el proceso del tono de hablar de una persona y la reacción de los oyentes a lo que se dice serán diferentes saldos del siguiente turno y la correspondencia reacción de los oyentes. La vida se renueva continuamente, aún en los hechos habituales más reiterativos. Se supone que esto mismo sucede también en las aulas escolares.

La investigación positivista sobre la enseñanza parte del supuesto de que la historia se repite y lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo sitio y en sitios diferentes. Los investigadores interpretativos son más cautos en sus presuposiciones. Observan, como los docentes experimentados, el grupo de lecturas de ayer no fue exactamente el mismo que hoy, y que éste momento en el grupo de lectura no es igual que el siguiente. Lo que constituyen la acción social apropiada e inteligible en las aulas, y en todos los demás grupos naturales humanos, es la capacidad de un conjunto de individuos de vivir juntos en el momento presente, reaccionando al momento apenas pasado y esperando que llegue el próximo. Este es el mundo de la experiencia vivida, el mundo-de-vida (*Lebenswelt*). El mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados.

Cada individuo del conjunto tiene un particular punto de vista desde el interior de la acción, a medida que ésta cambia de un momento al siguiente. Durante el transcurso de la ejecución de ciertos tipos reiterativos de acontecimientos (por ejemplo, el desayuno o la clase de matemáticas), algunas de estas perspectivas individuales pasan a ser interés subjetivamente compartidas por los miembros del conjunto interactuante. Cada miembro se va aproximando a las perspectivas de los demás, produciéndose una relativa correspondencia entre los distintos puntos de vista individuales, aunque éstos no son idénticos. Pero como cada individuo del conjunto es único, el contenido específico de las nociones compartidas en cualquier momento dado y en diferentes momentos y días es exclusivo de ese conjunto particular de individuos. Así, dentro de un momento dado en la ejecución de un hecho y durante el transcurso global de la vida compartida, ciertos conjuntos particulares de individuos llegan a adquirir significados-en-acción locales y distintivos.

Estos significados son también de origen extralocal. Las relaciones sociales cara a cara tienen, sin duda, una vida propia, pero los materiales con que se construye esa vida no son todos criados en el momento, dentro de la escena. Una influencia extralocal sobre la acción local es la cultura, que en términos cognitivos puede definirse como una serie de pautas aprendidas y compartidas para percibir, crear, actuar y evaluar las acciones de otros (de hace el análisis de GOODENONGH, 1981, págs. 62 y siguiente). El aprendizaje cultural marca profundamente lo que advertimos y lo que creemos, en niveles exteriores a la percepción consciente y dentro de la conciencia. Los alumnos de un año en la norteamericana como un hablan en inglés, un sistema de lenguaje culturalmente aprendido en los conecta en la vida de otros, a través del espacio y el tiempo, remontándose hasta antes de la Conquista Normanda. Gran parte de lo que saben acerca de lenguaje está fuera de su percepción consciente: los niños llegan a las escuelas sabiendo cómo usar construcciones gramaticales de las cuales sólo adquieren una percepción consciente y reflexiva tras algunos años de escolaridad. Los estudiantes en las aulas norteamericanas aprenden una particular tradición de razonamiento matemático y un sistema de símbolos aritméticos originado en Arabia. Estas tradiciones culturales son extra locales en cuanto a su procedencia.

Otra forma de influencia extralocal es la percepción que tienen los miembros locales de los intereses o las restricciones que prevalecen en el mundo más allá del horizonte de sus relaciones cara a cara. En un aula escolar, estas influencias pueden provenir del profesor del aula contigua, de los padres, del director de la escuela, de los procedimientos institucionalizados por las autoridades para asignar recursos especiales a las aulas. Existe, sin duda, una estructura social dentro de la cual éste inserta la vida en el aula. En este sentido, Durkheim tenía razón: la sociedad es una realidad en sí misma y hay hechos sociales que los actores tomen en cuenta.

A esta altura, sin embargo, el investigador interpretativo aparta del planteamiento de Durkheim, porque las cuestiones como tomar en cuenta la realidad de la cultura y la sociedad extralocales sin presuponer la existencia de vínculos causales mecanicistas entre estas realidades exteriores y las realidades de las relaciones sociales cara a cara. La investigación interpretativa, una oposición algo nominalista respecto de este aspecto ontológico: para la sociedad y la cultura existen, efectivamente, pero no en un estado reificado. La pertenencia a una clase social, por ejemplo, no «causa» cierto rendimiento escolar, sino que éste es influido por personas, en ocasiones interaccionales específicas. La estructura del sistema del idioma inglés no «causa» el modo en que hablan las personas concretas, sino que cada hablante hace uso del sistema de modos individualmente distintos.

La notificación que envía el director de la escuela para avisar que se debe hacerlo es el rendimiento el viernes por la mañana no «causa» en los movimientos de la mano del profesor al distribuir las hojas del test: esa conducta es el resultado de ciertas interpretaciones de significación y ciertas opciones, deliberadas y no deliberadas, que ha efectuado el docente, incluyendo la opción de desatender las instrucciones contenidas en la notificación.

La tarea de investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social. En el caso de la investigación en el aula, esto implica descubrir de qué manera las opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un currículum llevado a la práctica: un ambiente de aprendizaje. En esa interacción conjunta, los profesores y los alumnos son capaces de: a) hacer uso de significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación (no sólo el sistema matemático y en el del lenguaje, sino también otros sistemas tales como ideología política, subculturas étnicas y de clase, tres suposiciones sobre roles sexuales, definiciones de las correctas relaciones de roles entre adultos y niños, y además); b) tomar en cuenta las acciones de otros fuera de la escena inmediata, encontrándoles el sentido, puntos estructurales (o mejor aún, como fuentes de producción) alrededor de los cuales pueden construir una acción local; c) aprendan amo significados culturalmente compartidos a través de la interacción cara a cara, y d) crear significados, dadas las exigencias singulares de la acción práctica en ese momento.

Alguna de estas soluciones emergentes pasan institucionalizarse como tradiciones locales distintivas. Otro de esto significados criados se improvisan de modos singularmente concertado, dadas las perspectivas singulares de ese preciso conjunto local de individuos interactuantes. Se puede considerar, por cierto, e incluso las reglas que podrían llamarse «normas de cumplimiento» incluyen algo más que la mera obediencia pasiva a ciertas imposiciones externas. Los individuos no son autónomas que éticamente socializados cobran de acuerdo con rutinas algorítmicas aprendidas, a modo de conducta (este tipo de acatamiento ciego de las reglas se describe como propio de los «ofuscados de criterio» y los «ofuscados culturales», según lo denomina GARFINKEL, 1967, págs. 67-68). Son, en cambio, personas que actúan juntas y le encuentran sentido a las cosas, dándoles vida, de modos situación en mente específicos, a las «reglas» culturales que cumplen. Por consiguiente, las microculturas locales no son estáticas. Los miembros de un grupo locales pueden recurrir a la microcultura para asignarle significados a su acción cotidiana, pero como existe una intensa y constante interrelación entre la perspectiva interpretativa suministrada por la microcultura, los requerimientos de la acción práctica correspondiente a las circunstancias históricas particulares del momento presente y las diferencias de perspectiva entre los miembros del grupo interactuante, las maneras en que la microcultura creada puede influir en las acciones de los miembros del grupo constituye un proceso dinámico, en el cual el cambio es constante.

Desde esta perspectiva, e investigación sobre la enseñanza son las similitudes entre distintas aulas o entre distintos grupos de lectura a las que aparecen como triviales e ilusorias, a diferencia de lo que sucede con la perspectiva estándar, en la cual las disparidades locales que hemos descrito se ven como triviales: como una mera variación «molecular» que pueda pasarse por alto en el análisis de las características generales del enseñanza eficaz. La investigación positivista sobre la enseñanza busca las características

generales del profesor eficaz analíticamente generalizado. Desde un punto de vista interpretativo, empero, el enseñanza eficaz no se contempla como una serie de atributos generalizado de un profesor o de los alumnos. Se considera, en cambio, el enseñanza eficaz se produce en las circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico con un conjunto específico de alumnos «este año», «este día» y «en este momento».

Esto no quiere decir que en la investigación interpretativa no interese el descubrimiento de factores universales, sino que se toma otro camino para descubrirlos, basado en las suposiciones que efectúan los investigadores interpretativos acerca del estado de la naturaleza de la vida social. No se busca factores universales abstractos, a los que se llega a través de una generalización estadística de una muestra una población entera, sino factores universales concretos, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparando lo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada. Se parte de la base de que cuando se observa el caso particular de un profesor que está enseñando, algunos aspectos de lo que ocurre son absolutamente genéricos, el decir que se cumplen transculturalmente y a través de la historia de la humanidad en todas las situaciones de enseñanza. Esto es así que sea la enorme variación que haya dicho situaciones: enseñanza fuera del escuela, enseñanza en otras sociedades, enseñanza en la que el docente es mucho menor que los alumnos, enseñanza en lengua urdu, en finlandés, o en un lenguaje matemático, enseñanza de técnicas altamente especializadas, o bien de creencias y actitudes sociales muy amplias. A pesar de estar variación, algunos aspectos de lo que sucede en cualquier situación de enseñanza humana pueden generalizar sea todas las demás situaciones de enseñanza. Otros aspectos de lo que ocurre en un caso particular de enseñanza son específicos de las circunstancias históricas y culturales fresca tipo de situación. Y aún otros aspectos de lo que sucede son exclusivos de ese acontecimiento particular y de los individuos específicos que intervienen en él.

La tarea del analista del descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presente en el caso específico estudiado: que aspectos son ampliamente universales, cuales pueden generalizar sea otra situaciones similares, cuáles son exclusivos del caso en cuestión. Esto sólo puede realizarse, según sostienen los investigadores interpretativos, tomando en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia. Así, el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar. Los factores universales se descubren según se manifiestan en forma concreta y específica, no en abstracción y generalidad (véase el análisis de HAMILTON, 1980). Entre los antropólogos, éste. Se reflejen la distinción entre etnografía, véase el estudio detallado de una sociedad o una unidad social en particular, y la etnología, que es el estudio comparativo de diferentes sociedades o unidades sociales. La base para una comparación válida, sin embargo, son los datos encontrados mediante estudios de casos etnográficos detallados, no los procedentes de encuestas. (Véase el comentario de HYMES, 1982, quien afirma que la etnología educacional, más que la etnografía, es la tarea fundamental para el investigación de campo interpretativa en la esfera de la educación.)

En el terreno de la lingüística, del que proviene el término universal concreto, se insiste en establecer una distinción entre los rasgos estructurales universales y específicos de las lenguas humanas. No se puede estudiar el tema del lenguaje humano en general. En la naturaleza sólo se encuentran lenguajes humanos específicos. Únicamente a través de un conocimiento detallado del funcionamiento de una lengua específica, seguido de un análisis comparativo de cada lengua considerada como un sistema por derecho propio, es posible

distinguir lo que es universal del apoyo de lo que es específico de un lenguaje dado. Se puede comenzar a diferenciarlo universal del específico comparando lenguajes con distintas propiedades estructurales, como, por ejemplo, los idiomas navajo, ojibwa, urdu, chino, yoruba, finlandés, griego e inglés, pero sólo si se comprende profundamente la organización de cada lengua como sistema distintivo, a través del desarrollo de un modelo enteramente especificado de cada sistema. Un modo parcial de cada sistema en un procedimiento de muestreo que seleccionan al azar algunas oraciones de cada una de las lenguas no constituiría una base empírica adecuada para el estudio de las lenguas humanas como categoría general.

En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza hay que decir que lo mismo sucede en el caso de los profesores y las aulas. Cada instancia de lo que sucede en un aula se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza. Pero estas propiedades se manifiestan en lo concreto, y no es lo abstracto. Éstos factores universales concretos deben estudiarse cada uno por sí mismo. Esto no implica, necesariamente, estudiar las aulas una por una. Pero sí implica que el descubrimiento de modelos totalmente especificados de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en un aula dada debe preceder a la prueba de generalizar esos modelos para otras aulas. La paradoja es que, para lograr el descubrimiento válido de propiedades universales, es necesario mantenerse muy cerca de los casos concretos.

Para los investigadores interpretativos, por lo tanto, parece resultar inapropiado del interés en la producción de conocimientos generalizables que caracteriza a la investigación proceso-producto sobre la enseñanza. La siguiente cita de BROPHY (1979) sea el modo en que el interés por la generalización impulsa la tendencia hacia la investigación del proceso-producto: «Un estudio que abarca 20 aulas observadas durante 20 horas cada una será casi sin duda más valioso que un estudio de una sola aula durante 400 horas, o que otro de 400 aulas durante una hora cada una, siendo idénticos los demás factores (como la complejidad de diseño del estudio, por ejemplo)» (pág. 743). Esto sólo sería cierto si se hubiera desarrollado modelos totalmente especificados y si las aulas fueran, genéricamente, lo bastante similares como para que las sutiles variaciones existentes entre ellas resultaran triviales en cuanto a lo que, a falta de un término mejor, podemos llamar la organización social y cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje.

La perspectiva habitualmente aceptada de la investigación sobre la enseñanza

Y de historia de la perspectiva positivista habitualmente aceptada de la enseñanza durante los últimos 20 años es la de un esforzado y meritorio trabajo analítico con modelos teóricos muy parciales del proceso educativo, basado en el supuesto de que lo que era genérico en aulas diferentes aparecería en distintos estudios, y que las sutiles variaciones existentes entre diferentes aulas eran triviales y podrían borrarse del análisis, atribuyéndolas a un margen de error.

Este enfoque del estudio de la eficacia docente se puede considerar el resultado de que los investigadores de la educación norteamericanos hayan tomado en préstamo un modelo de investigación y desarrollo propio de la ciencia natural, empleado también con éxito en la experimentación agrícola.

La investigación en desarrollo mediante el empleo de un enfoque positivista propio de la ciencia natural son posibles en el campo de la agricultura debido a la uniformidad de los fenómenos en consideración. Si bien la composición química del suelo puede variar de un

terreno a otro, y las condiciones climáticas pueden variar de un año a otro, las variables fundamentales que se consideran -componentes químicos, estructuras genéticas de las plantas, la bioquímica del metabolismo y el crecimiento vegetal- son lo bastante constantes en cuanto a su forma y lo suficientemente limitadas en su alcance como para que se puedan efectuar la investigación y el desarrollo a través de las operaciones de la medición reiterada, la predicción y la intervención experimental controlada. Este es un tipo de investigación que se realiza por medio del diseño y la puesta a prueba de «tratamiento» cuyos efectos se pueden controlar y cuyo funcionamiento se puede explicar haciendo referencia a un aparato teórico de leyes generales. En una primera edición del *Handbook of research on Teaching* fueron justamente esa teoría y ese tipo de diseño para la investigación los que se describieron en el capítulo inductor lo redactado por GAGE (1963): el modelo positivista de la ciencia, tomado en préstamo de las ciencias naturales por la psicología, cuyos fundamentos se expuso Hempel en el campo de la filosofía de la ciencia (véase el comentario de SMITH, 1979). El primer Manual² contenían lo que a partir de entonces se convirtió en el artículo clásico sobre el diseño experimental (CAMPBELL y STANLEY, 1966), según el cual era posible llevar a cabo un tipo de investigación y desarrollo similar al empleado para la agricultura. Campbell extendió estas recomendaciones en posteriores propuestas para el desarrollo de programas a gran escala. Éstos consistían en intervenciones que se podían tomar como cuasi-experimentos (COOK y CAMPBELL, 1979).

Veinticinco años más tarde, parece existir tanta variación entre distintas aulas, y tantas variaciones de ejecución de los propios «tratamientos», que la evaluación de un programa a gran escala mediante métodos cuasi-experimentales resulta muy problemática. A medida que esto se fue poniendo en evidencia, en un estudio tras otro, el propio CAMPBELL (1978) y CRONBACH (1975) propusieron la utilización de métodos observacionales más naturalistas: estudios de casos efectuados por observadores participantes, o estudios de «documentación», que brindarían un panorama detallado de la estructura y el proceso reales de la ejecución de un programa. Al mismo tiempo, BRONFENBRENNER (1977) estaba abogando por un enfoque «ecológico» del estudio del desarrollo infantil, considerando en ninguno en el contexto de la vida familiar y comunitaria. Éstos enfoques, si bien apoyaban el uso de métodos distintos de los del experimento o la encuesta social (los tests y las evaluaciones en la esfera de la educación se consideran aquí una forma de investigación basada en encuesta), todavía no se planeaban la posibilidad de traspasar los límites del paradigma fundamental de la ciencia natural para la investigación educacional, para su presuposición acerca de la uniformidad de la naturaleza de la vida social.

Algo similar al ocurrido con los intentos de evaluación de programas a gran escala se pueden advertir en la reciente investigación sobre la eficacia docente, en la que el aula, el lugar del programa, era la unidad de análisis. Esto así llamada investigación del «proceso-producto» (el término proviene de DUNKIN y BIDDLE, 1974) se desarrolló a finales de la década de 1960 y a principios de la de 1970 (véase la reseña sobre los principales estudios en BROPHY y GOOD, 1986).

El trabajo emprendido de acuerdo con éste enfoque en los últimos quince años se orientó a lograr una visión cada vez más específica de los vínculos causales entre la eficacia del

² Se refiere al *Handbook (Manual) of Research on Teaching* publicado por primera vez, en 1963, bajo la dirección de Gage, que fue la «biblia» de la investigación sobre la enseñanza durante más de 20 años. (Nota de la R.)

docente, medida según los procesos demostrados por los alumnos en los tests de rendimiento estandarizados al final del año, y las prácticas de enseñanza particulares.

Las prácticas de enseñanza eran supervisadas directamente por observadores que tomaba nota de la aparición de diversos tipos de conductas predeterminadas por parte del docente y de los estudiantes (por ejemplo, interrogatorios del profesor, alabanzas del profesor, reprimendas del profesor, conductas de los alumnos «en-tarea», conductas de los alumnos «fuera- de-tarea» parecían estar altamente correlacionadas con los resultados obtenidos por los estudiantes en los tests, según lo indicaban los diversos estudios realizados, los sistemas de observación al ese fueron centrando cada vez más en los tipos teóricamente predominantes de conducta estudiantil y docente, que constituían funciones generalizadas.

Posteriores estudios experimentales de «tratamiento» señalaron que cuando los profesores incrementaban ciertas conductas que, según mostraban los estudios correlacionales, se asociaban con aumentos en el rendimiento de los alumnos, en las aulas experimentales se producían, efectivamente, dichos aumentos (BROPHY y GOOD, 1986). Los alumnos de las aulas que recibían los tratamientos experimentales en algunos casos lograban mejores resultados en los tests estandarizados que los niños de las aulas de control, en las que la frecuencia de la conducta docente recomendada era mucho menor.

Esta es una noticia alentadora para los educadores. Indica que es apropiado utilizar un modelo de experimentación agrícola para investigar la productividad educacional. En este modelo, el docente, como la Madre Naturaleza, suministra y fertilizantes, la luz y el agua que hace posible que los alumnos, como las plantas, perezcan robustos y lozanos.

Todo esto parece muy claro. ¿Por qué, entonces, habría de ser necesaria cualquier otra forma de investigación sobre la enseñanza? La investigación observación al participativo es muy trabajadora, mientras que la observación mediante el uso de categorías de codificación predeterminadas requiere mucho menos esposos. Pareciera no existe ninguna necesidad de recurrir al investigación interpretativa, ni a cualquier otra. Los hallazgos sobre la eficacia docente parecen estar perfectamente en regla.

Esta sería, sin embargo, una conclusión prematura. La convivencia de utilizar la investigación interpretativa está señalada por algunas interesantes anomalías existentes en el trabajo del tipo proceso-producto.

Una de éstas anomalías radica en el propio corpus de datos de la investigación del proceso-producto. Al parecer, los estudios correlacionales de un mismo profesor durante distintos años escolares muestran que la estabilidad de los efectos que ejerce ese profesor sobre el rendimiento de los alumnos no es elevada (BROPHY y GOOD, 1986). Esto podría deberse a un número de influencias que no figuran en los cuerpos de datos correlacionales, como por ejemplo, el hecho de que los profesores enseñen de manera salgo distintas a cada nuevo grupo de alumnos, la existencia de ciertas tensiones en la vida del docente fuera de la escuela (en un nacimiento de un hijo, fallecimientos en la familia, divorcio, nuevo matrimonio), o bien tensiones o cambios en la propia escuela (introducción de una nueva serie de libros de lectura, cambió de director). Los datos del proceso-producto no indican porque la influencia del docente parece variar de un año a otro. Otra anomalía es que, pese a las pruebas que señalan que ciertas conductas del docente pueden influir a los alumnos para que aprendan más, y a pesar de que la experiencia muestra que se puede instruir a los docentes para que adopten dichas conductas con mayor frecuencia, éstos no siempre perseveran en manifestar las conductas recomendadas. A veces lo hacen, pero otras veces no. Un ejemplo de esto es lo que sucede con respecto a la constatación de ROWE (1979) de que el hecho de que el profesor espere más tiempo a que el alumno responda una pregunta

produce respuestas más reflexivas de los alumnos. Se les puede explicar ésta los profesores, y adiestrarlos para que empleen «pausas de espera» más prolongadas, pero otros algunos meses, vuelven a utilizar pausas más breves en sus clases. Cabe preguntarse si la pausa de espera no tendrá un significado negativo para los docentes en las circunstancias concretas de dirigir las intervenciones de los alumnos en la clase. Tal significado concreto y manifiesto podría contrarrestar cualquier otro significado más abstracto y descontextualizado que pudiera tener la correlación positiva entre la pausa de espera prolongada y el aprendizaje por parte del alumno. ¿De qué manera entienden los docentes que una conducta como la pausas de espera parece ser sociolingüísticamente inapropiada? ¿Intuiciones prevalecen acerca de la interacción que se contraponen a la conducta de hacer pausas de espera prolongadas? ¿Cómo se podrían cambiar esas intuiciones? ¿O existe algún otro medio conductual que podría brindar una vía menos contrapuesta para llegar a los mismos fines? Estas son preguntas relativas a los aspectos específicos de la práctica que derivan de las perspectivas de la investigación interpretativa.

Estos tipos de anomalías sugieren que, si bien el trabajo estándar aportado algunas nociones válidas acerca de las características generales de la instrucción eficaz, es muy posible que ya hayamos aprendido casi todo lo que se puede aprender mediante la aplicación de ese marco teórico de referencia y de los métodos que de él derivan.

Una perspectiva interpretativa sobre la eficacia docente

Uso de categorías de codificación predeterminadas por parte de los investigadores del proceso-producto presupone la uniformidad en las relaciones entre la forma de una conducta y su correspondiente significado, de modo que el observador puede reconocer el significado de una conducta cada vez que ésta se manifiesta. Imagínese a un alumno sentado en su pupitre, mirando por la ventana. ¿Qué significa esto? ¿Espera alumnos ocupando una tarea o no? Debemos deducir el significado a partir de la conducta observada. ¿Cuáles son los fundamentos para tal deducción? Cuando debe efectuarse a través de juicios instantáneos por parte de los codificadores, ¿qué pruebas tenemos de que esa deducción a partir del significado es válida? El problema esencial del enfoque estándar de la investigación observación al sobre la eficacia docente, desde una perspectiva interpretativa, es que la base de las pruebas que aporte es válida. Se toman apariencias superficiales como indicios válidos del significado intencional. En consecuencia, esos juicios observación al que supuestamente libres de inferencia son, en realidad, altamente deductivos. Una vez se han codificado los datos, no hay modo de recuperar la manifestación conductual original a fin de verificar la validez de la deducción realizada respecto del significado de la conducta en cuestión (véase el comentario sobre el punto de MEHAN, 1979). Por más sólidas que parezcan ser las correlaciones en esos cuerpos de datos, siempre hay una gran probabilidad de que sean espurias, si las relaciones entre la forma de las conductas y su significado social son tan variables como sostienen los investigadores interpretativos. Además, si esa variabilidad es inherente a la vida social, y por lo tanto omnipresente en las aulas, los experimentos que implican manipular las conductas de profesor y los alumnos, tan globalmente definidas, probablemente serán afectados y oscurecidos por las relaciones entre condiciones putativas «de tratamiento», condiciones «de control» y «resultados», invalidan la deducción causal efectuada.

La investigación estándar sobre la eficacia docente sólo pudo proceder como lo ha hecho basada en la presuposición de la uniformidad de la naturaleza en la vida social, que

proviene de adoptar modelos de las ciencias naturales para la indagación científica social. Los presupuestos de la investigación interpretativa son muy diferentes. En investigación interpretativa se busca la variabilidad en las relaciones entre la forma conductual y el significado intencional en la interacción en el aula. Además, se descubren, de forma reiterada, patrones localmente distintivos de identidad social representada: de los status ejercidos y sus correspondientes relaciones de rol, de tal modo como fenómeno como el tiempo dedicado a la tarea es localmente significativo en términos de una particular identidad social representada de los estudiantes concretos que le dedican su tiempo a las tareas escolares que se les son asignadas. Si el profesor observa que María, una alumna de elevados rendimientos deja la tarea en un momento dado, esto puede significar algo muy distinto que la observación de que Juan, un alumno con problemas, haya dejado la tarea en el mismo momento. Una de las obligaciones de Juan, en tanto mal alumno (a quien se percibe como dejando a menudo la tarea) puede ser la de estar constantemente realizando la tarea (ya que esto es «bueno para él»). María, por su parte, que por ser una buena alumna es percibida (por definición) como realizando la tarea la mayor parte del tiempo, no tienen la misma obligación que Juan. En efecto, María se ha ganado el derecho de tomarse «descansos» ocasionales, o sea tiempo de margen de la tarea. Esto hace recordar las diferencias en materia de derechos y obligaciones laborales entre los empleados que trabajan por hora y deben marcar reloj y los trabajadores asalariados que no lo hacen. Pero incluso la distinción entre Juan y María no es enteramente absoluta. Algunas mañanas, si Juan tienen un día inusualmente bueno (es decir, si parece estar trabajando con diligencia y constancia) puede ganarse, por esa mañana, el derecho de tomarse un descanso, como María.

El contraste entre las perspectivas interpretativa así estándar también se pueden ilustrar considerando la organización social del aula en términos de la metáfora de una partida de ajedrez. La investigación estándar sobre la eficacia docente presupone un tablero de ajedrez estándar (programa de estudios y metas), o juego estándar de piezas de ajedrez (posición de profesor y del alumno) y un conjunto estándar de reglas de procedimiento que rigen las relaciones entre las piezas (roles del profesor y el alumno) que son apropiadas, es decir, posibles dentro del juego. Los investigadores interpretativos presumen que el propio tablero, o sea, la cantidad y las formas de sus cuadros (lugares a ocupar del programa escolar) variarán de una aula a otra, si bien hoy en día parece haber una mayor presión por la uniformidad del programa y las metas que en la generación anterior, debido por una parte de la publicación de textos de lectura y de aritmética con sus correspondientes manuales para el docente y cuadernos de ejercicios para los alumnos, y por otra parte de los sistemas de control y manejo a través de la fijación de objetivos y la continua evaluación del rendimiento de los alumnos. Aún si se admite una uniformidad superficial en el tablero, cuando se pasa a la observación directa de las jugadas concretas del partido - observación no mediatizada por categorías de codificación predeterminadas- se advierte que los tipos de piezas varían de un partido a otro. En uno habrá muchos peones, pocos caballos y ningún alfil. En otra partida en muchos caballos y alfiles y ningún peón. Dado que cada tipo de pieza puede moverse de distinto modo sobre el tablero, el sistema de los movimientos posibles -el sistema de las relaciones sociales- cambia de una partida otra. Lo que es más, algunos investigadores interpretativos estarían dispuestos a argumentar que las diferencias entre las partidas, según se juegan en realidad, son aún más profundas que las diferencias que se producirían si sólo fuera cuestión de usar otro tablero u otras piezas en cada partida. Si en una partida dada, ni el tablero ni las piezas son, ellos mismos, totalmente fijos -si la

definición de las metas, el programa y la identidad social y rol de docentes y alumnos está en constante negación dentro de la acción de la enseñanza y el aprendizaje mismo-, entonces el aula escolar, por cierto, un tipo de universo social esencialmente distinto del universo físico, estable y unidimensional que presupone la investigación positiva sobre la enseñanza. Es como si en el juego de ajedrez, el alfil tuviera una amante, el rey negro lo supiera pero el rey blanco no, y el rey negro eligiera algunas veces aprovechar este dato para chantajear al alfil blanco y otras veces no restarle atención al secreto del alfil. Considerar al aula escolar como un juego de ajedrez multidimensional, pleno de paradojas y contradicciones de un momento otro y de un día otro, es ver el aula y a la enseñanza como un juego de la vida real. El estudio de las aulas, dirían los investigadores interpretativos, es una cuestión de topología social, más que de geometría social.

Una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa y participativa sobre la enseñanza consiste en posibilitar que los investigadores y los practicantes se vuelvan mucho más específicos en su comprensión de la variación inherente entre un aula y otra. Esto implica construir una mejor teoría acerca de la organización social y cognitiva de formas particulares de la vida en el aula como ambientes inmediatos para el aprendizaje de los alumnos.

Las conclusiones extraídas de la investigación del proceso-producto pueden sugerir, en términos generales, ya sea para mejorar el rendimiento de los alumnos; pero éstas recomendaciones generales no suministran, ni al investigador mientras tanto, ninguna información acerca de cómo hacer lo que se recomiendan. En un reciente artículo de ROSENSHINE (1983, pág. 338) se dan algunos ejemplos de la conducta recomendada para la enseñanza:

- Proceder dando pasos breves (si es necesario) pero un ritmo rápido.
- Interrogar y hacer participar abiertamente a los alumnos con mucha frecuencia.
- Suministrar retroalimentación a los alumnos, en particular cuando su producción es correcta pero vacilante.
- Hacer correcciones para simplificar las preguntas, ya, explicar o repasar temas, o volver enseñar puntos que no fueron bien aprendidos.
- Asegurar el cumplimiento del alumno durante el trabajo en el pupitre (por ejemplo, mediante la supervisión del profesor o el asistente).

Las funciones docentes mencionadas por Rosenshine son globales: suministrar retroalimentación, simplificar las preguntas para corregir, asegurar el cumplimiento de los alumnos durante el trabajo en el pupitre (es decir, asegurar el tiempo dedicado a la tarea). Estas funciones podrían desempeñarse en una infinidad de modos diferentes, apropiada e inapropiadamente, en distintas ocasiones. Como determinar que estas cosas serían apropiadas, y cuáles no lo seguían, en casos específicos, es algo que está más allá de los límites de la investigación estándar sobre la eficacia de la enseñanza.

Al considerar los aspectos relativos al eficacia docente, los investigadores interpretativos podrían preguntar: «¿Cómo se manifiesta el tiempo dedicado a la tarea, en diferentes aula 100 diferentes momentos, por parte de diferentes alumnos dentro de un ámbito dado? ¿Qué es una realimentación clara, desde el punto de vista de distintos alumnos y del docente? ¿Alguno de los posibles modos de proporcionar una realimentación clara se pone efectivamente de manifiesto en las circunstancias concretas de la comunicación cara a cara o por escrito entre profesor y alumnos? Además, si las relaciones entre docente y alumnos

son totalmente interactivas (es decir, recíprocas), ¿cómo les proporcionan los alumnos una realimentación clara los profesores? ¿Cómo influyen las acciones de los alumnos sobre la productividad del profesor, o sea, el tiempo dedicado a la tarea del docente?»

Para concluir, existen tres problemas muy serios con investigación estándar del proceso-producto sobre las relaciones entre la interacción en el aula y el rendimiento de los alumnos. El primer problema es que los trabajos parten de una noción inadecuada de la interacción, la que se considera una influencia causal unidireccional en tanto fenómeno conductual, el lugar de verla como un intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas. El segundo problema es que el trabajo estándar brinda un panorama extremadamente reducido del proceso en el aula. Su utilización de categorías de codificación predeterminadas como principal medio para la recopilación de datos no le permite brindar un testimonio claro y detallado de los procesos específicos en el aula que presumiblemente conducen a los resultados deseados. El tercer problema es que el producto estudiado está definido en forma demasiado limitada: generalmente se trata de las puntuaciones de la prueba de rendimiento de fin de año. En consecuencia, como el enfoque estándar del estudio de la eficacia docente ha suministrado un panorama tan reducido y unidimensional de los procesos en el aula, de los productos del aula y de la propia interacción en el aula, es razonable suponer que todavía no está hecha la última palabra sobre este aspecto de la investigación sobre la enseñanza.

Desde un punto de vista interpretativo, la eficacia docente es una cuestión propia de la naturaleza de la organización de la vida en el aula -lo que hemos denominado el currículum ejecutado-, cuya construcción es, en gran medida, pero no exclusivamente, responsabilidad del profesor en cuanto líder educativo. Es una cuestión de significado local y de política local, ante la enseñanza como retórica (persuasión) y del consentimiento de los alumnos como fundamento de la legitimidad de esa persuasión y ese liderazgo por parte de un profesor. Como lo expresó DOYLE (1979) en una frase muy oportuna, los estudiantes en las aulas no son los «recipientes pasivos de tratamientos educativos» (pág. 203).

En suma, las decisiones educacionales de profesores y alumnos parecen apoyarse en aspectos de política local en el nivel del aula. Lo que es más, se pueden emplear las nociones de política y persuasión para considerar una actividad esencial de las escuelas, instituciones: la selección social.

Poder, política y las funciones de seleccionar enseñanza

Las actividades selectivas en las escuelas son objeto de un interés fundamental en la investigación interpretativa sobre la enseñanza. En los países desarrollados, la existencia de la escolaridad pública universal es un medio que justifica la distribución de individuos, a través de las generaciones, en todo el espectro de las posibilidades ocupacionales disponibles en la sociedad. Sociólogos de orientación conservadora, como PARSONS (1959), liberales, como CLIGNET y FOSTER (1966) y progresista, como WILLIS (1977) y BOURDIEU y PASSERON (1977), coinciden en señalar la importancia de esta función selectiva. Las opiniones difieren respecto de si los procedimientos de selección escolar que una sociedad particular son o no son justificables, en términos de su equidad para con los individuos y grupos afectados. De acuerdo con la teoría social liberal, los procedimientos de seleccionar escuelas serían equitativo si fueran universales, es decir si se aplicarían criterios de selección a los individuos en tanto individuos, según dimensiones de

comparación universalmente aplicables a todas las personas, sin tener en cuenta atributos del status tales como el sexo, la raza, la clase social o la religión de los individuos.

Desde los primeros trabajos (como el de HENRY, 1963), hasta los recientes estudios de WILLIS (1977), gran parte de la investigación de campo sobre la educación se ha ocupado en identificar la parcialidad tendenciosa inherente a los procedimientos expanda supuestamente universales cooperan en las escuelas. En el nivel del aula, el trabajo de campo será orientado a investigar la parcialidad tendenciosa implícita en los tiempos de ambiente que crean los profesores. Se parte de la base de que el bajo rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a minorías sociales y culturales puede explicarse mejor teniendo en cuenta el carácter del ambiente de aprendizaje del aula, que atribuyendo el patrón de fracaso escolar típico de estos niños a posibles deficiencias en materia de inteligencia individual y motivación.

Los antropólogos, en especial, han encontrado extraño el hecho de que en las sociedades desarrolladas será tan elevado el índice de fracaso escolar entre la mayoría de la población perteneciente a la clase trabajadora o a las clases bajas esta situación está en marcado contraste con la que se observa en diversas sociedades iletradas, en las que casi todos los miembros de la sociedad que adquieren el conocimiento y las destrezas necesarios para su supervivencia según las pautas de adaptación de desarrolladas en esa sociedad particular. Es muy posible que esto se haya cumplido en las sociedades iletradas durante los cinco millones de años de la evolución de la humanidad. WOLCOTT (1982) cita un interrogante de Gearing sobre las sociedades modernas: «es una especie de milagro que alguien aprenda algo. Pero admitiendo que lo hacen, entonces podemos preguntarnos porque no todas las personas aprenden todas las cosas». (Véase también GEARING y SANGREE, 1979, PÁG. 1) ¿Se debe esto a que la socialización del niño se realiza con mayor eficacia en las sociedades iletradas? ¿Obedece la aparente diferencia en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje a la diferencia de escala entre las grandes sociedades desarrolladas y las pequeñas sociedades iletradas? ¿O podría relacionarse esta diferencia también con algún aspecto de la institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela como organización formal? O bien, dado que el índice de fracaso escolar es más elevado en las clases bajas, ¿radica sólo en ellas el problema?

Una posibilidad es que las poblaciones minoritarias y de clase baja sean genéticamente inferiores; que a través de las generaciones se hayan desarrollado en estas poblaciones ciertas mutaciones genéticas que producen, como promedio, una mayor proporción de individuos de inteligencia inferior que la correspondiente a las poblaciones de norteamericanos de raza blanca y clase alta. Esta teoría del déficit genético fue propuesta a finales de la década de 1960 por JENSEN (1969).

A otra explicación posible radica en una hipótesis del déficit en la socialización familiar. Si las circunstancias vitales de los pobres son difíciles, y si su visión de las posibilidades de la vida es limitada, es posible que las familias pobres no proporcionen a los hijos las dosis de estímulo y motivación intelectuales para el logro que si brindan las familias de clase media. Durante la década de mi 960 se propusieron hipótesis del déficit en la socialización bajo los rótulos de «privación cultural», «privación lingüística» y «desorganización familiar» (RIESSMAN, 1962). Se argumentaba que las materias escolares y los test de inteligencia requerían un pensamiento abstracto y que las familias de clase baja sólo inculcaban en la capacidad del razonamiento concreto en sus hijos. Se realizaron numerosos estudios, por parte de investigadores sobre el desarrollo infantil, en los que se efectuaban comparaciones

denigrantes entre las pautas de crianza infantil de las familias de clase baja y de clase media. (Por ejemplo, en HESS y SHIPMAN, 1965).

En Estados Unidos y Gran Bretaña se desarrolló una copiosa bibliografía en la que se criticaban las hipótesis del déficit genético y la socialización, acusándolas de «culpar a la víctima» (véase KEDDIE, 1975). El debate acerca de las hipótesis del déficit en la socialización tendió a producirse entre distintas líneas disciplinarias. Gran parte del investigación orientada al déficit y de las prescripciones para la práctica docente que en ellas se originaron, fue realizada por psicólogos en los campos de la educación y el desarrollo infantil. Y gran parte de las críticas a las hipótesis del déficit provino de antropólogos, sociólogos y lingüísticas. Cole, una notable excepción, fue un psicólogo cognitivo que realice una investigación transcultural en la que se demostró que, en muchos casos, en las personas sin escolaridad simplemente no conocían el objeto de las tareas de tipo escolar utilizadas en los test de inteligencia, por lo que los resultados de estos podrían señalarlos como mentalmente deficientes, cuando en realidad sólo estaban aplicando un modo distinto de encontrarles el sentido COLE y SCRIBNER, 1974; SCRIBNER y COLE, 1981).

Los antropólogos y los sociólogos con conocimientos del lingüística encontraron particularmente extraño el índice de fracaso escolar entre las poblaciones de status socioeconómico bajo y pertenecientes a minorías en las sociedades desarrolladas, a la luz de lo que se estaba empezando a saber acerca de las exigencias cognitivas de la adquisición de la primera lengua por parte de los niños. Se estaba viendo que virtualmente todo niño que no tenga serias deficiencias físicas o neurológicas llega a la escuela, a los cinco años, habiendo ya dominado la estructura básica de la lengua hablada en su hogar, la gramática y el sistema fonético. Los lingüistas ya habían sostenido que los menos prestigiosos de los dialectos regionales, raciales o propios de una clase social no eran competitivamente menos complejos que la lengua estándar hablada en la escuela (véanse LABOV, 1972 y ERICKSON, 1984).

La teoría moderna de la adquisición de lenguaje planteaba que el dominio del sistema gramática y político de una lengua exigía necesariamente la posesión de capacidades cognitivas complejas y abstractas, aún cuando el pensamiento que se producía quedaba fuera de la percepción consciente. Dado que dominar el conocimiento oral de la lengua era algo cognitivo a mente mucho más complejo empezar a aprender a leer la forma escrita de esa lengua, ¿ha que se debía en muchos niños parecieran tener grandes dificultades con los sencillos comienzos de la lectura? Los niños de bajo status socioeconómico pertenecientes a minorías étnicas, raciales y culturales demostraban, en la escuela y fuera de ésta, ser capaces de hablar mucho mejor de lo que podía leer. ¿A que obedecía esto?

Una explicación, propuesta por antropólogos, lingüistas y algunos sociólogos, era que ciertas sutiles diferencias culturales entre la comunidad escuela provocaban dificultades internacionales, malentendidos y predisposiciones negativas entre docentes y alumnos en el aula. Dentro de esta línea, el trabajo preponderante consistió en identificar diferencias culturales específicas entre profesores pertenecientes a grupos mayoritarios y alumnos de status socioeconómico bajo y de grupos minoritarios. Las diferencias culturales radicaban principalmente entre suposiciones implícitas, aprendidas de forma inconsciente en la vida cotidiana en el lugar y en la comunidad, acerca de la manera correcta de llevar adelante la interacción cara a cara. Algunas de las características básicas en la organización de la interacción que investigaron (a menudo a través de estudios comparativos de la vida de los niños en el hogar y en la escuela) fueron: rasgos dialectales, fonológico si gramaticales, en

el habla de los niños que a los profesores les resultaba difícil comprender (PIESTRUP, 1973); modos de demostrar atención y comprensión por parte de los niños a través de conductas no verbales tales como mirar fijamente o asentir con la cabeza (ERICKSON, 1979), y diferencias en la organización de la toma de palabra en la conversación que producían súper posiciones de hablantes o pausas demasiado prolongadas entre turnos sucesivos (WATSON-GEGEO y BOGGS, 1977; SCHULT, FLORIO y ERICKSON, 1982).

MEHAN (1979) publicó un estudio de las secuencias de preguntas y respuestas en clases escolares que reveló la enorme complejidad implica el manejo de este tipo de conversación. Su análisis señaló la posibilidad de que se produjera una comunicación deficiente debido a la existencia de expectativas culturales distintas respecto de la adecuada «sintonización» del discurso en el aula. También se identificaron otros aspectos más globales de las pautas interacción, que diferían entre el hogar y la escuela. Éstos aspectos se relacionaba con la organización cultural de las relaciones sociales en la comunicación, es decir, con definiciones básicas de lo que es correcto para quien conduce y para quien es conducido, en los roles adultos en los roles infantiles. Entre los tópicos investigados se contaban las distintas de suposiciones culturales acerca de la corrección de las actitudes indirectas y directas a) en el ejercicio del control social y en el uso de un «foco» de atención pública formulando preguntas a individuos identificados por su nombre (PHILIPS, 1982; ERICKSON y MOHATT, 1982); b) en la situación misma de que un adulto le haga preguntas «tipo docente» a un mínimo, o sea, preguntas cuya respuesta niño puede suponer que el adulto ya conoce (HEALTH, 1982); c) en los diferentes supuestos acerca de la corrección de la competitividad y en las definiciones culturales de las conductas de prestar y recibir ayuda entre los alumnos, que se ven como muestra de una encomiable solidaridad hacia otros, o como una forma de hacer trampa, y d) en las nociones culturales de la corrección de incorporar el humor y la burla al discurso (LEIN, 1975).

En su conjunto, las diferencias culturales entre el hogar y la escuela que se han identificado a nivel de las características estructurales básicas de la organización de la interacción, y en el nivel de las diferencias globales en los supuestos acerca de las correctas relaciones de rol entre adultos y niños, constituyen los pilares fundamentales, por así de siglos, el manejo de la interacción en el aula como un medio de enseñar contenidos y de inculcar valores culturalmente específicos: definiciones de honestidad, seriedad de propósitos, respecto, iniciativa, logro, bondad, moderación. Cuando los alumnos actúan de un modo que no coinciden con las expectativas culturales del profesor respecto de la clase, el profesor puede percibir como frustrante, confusa y esta temible la conducta de los niños. Si el enseñante y los alumnos tienen reiteradas dificultades para interactuar juntos, día a día, es probable que entre ellos se entabla una relación adversaria. Esto inhibiría la capacidad del profesor de conocer y entender a los alumnos: de calibrar acertadamente lo que los alumnos saben, lo que desean de la educación y lo que procuran expresar, interpersonalmente, en sus relaciones sociales con él.

Algunos estudios recientes efectuados en Alaska y en Hawai parecen corroborar la hipótesis de la diferencia cultural. En ambos casos, cuando los profesores interactuar con los alumnos, en el aula, de modo semejante a los que son culturalmente apropiados en el hogar y en la comunidad, el rendimiento de los alumnos en los tests estandarizados fue marcadamente superior. El estudio realizado en Alaska (BARNHARDT, 1982) informan lo sucedido en un escuela de un pueblo pequeño del interior. El rendimiento de los alumnos del pueblo de la región atabascana de Alaska fue bajo hasta que se incorporaron profesores

nativos de Alaska a las tres aulas de la escuela: la del primero y segundo grado, la de tercero y cuarto, y la de quinto y sexto. Tras la incorporación de los profesores nativos, el rendimiento de los alumnos mejoró muchísimo en cada una de las tres aulas. La posterior investigación participativa y el análisis de los videos gravados revelaron que los profesores nativos organizaban la instrucción interactuar con los alumnos un modo culturalmente apropiados. El ejercicio del control social era, en su mayor parte, muy directo, y los profesores, por lo general, evitaron reforzar públicamente las acciones de los niños, tanto positiva, negativamente. Estas pautas son las típicas de la clase infantil en la comunidad, y se asemejan alas constatadas en Oregón ni en el norte de Ontario por PHILIPS (1982) y por ERICKSON y MOHATT (1982). Las pautas seguidas en las aulas de Atalabaska también son similares Alaska observó COLLIER (1973) en aulas de la Alaska esquimal.

A partir de este estudio, no queda totalmente claro que las pautas culturales de instrucción hayan sido la principal influencia sobre el mejor rendimiento de los alumnos, pues los profesores nativos de la escuela eran también antiguos residentes del pueblo, y su presencia en el rol docente pueda haber incrementado el entendimiento con los padres y haber cambiado el clima de las expectativas familiares y comunitarias respecto del rendimiento escolar de los niños. Con todo, hay pruebas muy sugestivas de que los nuevos profesores no sólo eran nativos de la localidad sino que para enseñar a los niños empleaban formas de interacción semejantes a las que se consideraban correctas en la vida en familia y en la comunidad.

En el estudio de Hawai, la corroboración de la hipótesis de la diferencia cultural es aún más claras que en el caso de Alaska. En un programa escolar innovador desarrollado para niños hawaianos nativos, los investigadores descubrieron que cuando los niños se les permitía intervenir a más de uno hablantes en los grupos de lectura, para comentar los relatos leídos, su rendimiento en las actividades de lectura celebrada. Anteriores estudios etnográficos habían establecido que el hablar sin necesidad de respetar el turno era características de ciertos tipos de conversaciones en la comunidad (AU y JORDAN, 1980). En posteriores investigaciones experimentales (AU y MASON, 1981) se enseñaron materiales con un grado equivalente de dificultad, en dos situaciones diferentes. En una de la situación es el profesor permitió que los alumnos hablarán sin necesidad de guardar turno, mientras comentaban un relato que habían leído. En la otra situación, el profesor no admitió la intervención de más de un alumno alardes durante el comentario del relato. El rendimiento de los niños fue claramente superior en la primera situación, en términos índices aproximativo que rendimiento tales como la proporción de errores cometidos durante la clase, y en las puntuaciones de los tests administrados directamente después de la clase. En la actualidad, este procedimiento alternativo para enseñar a leer, en el que se incorporan pautas de discurso culturalmente congruentes al diseño global del plan pedagógico de lectura se está llevando a cabo en las escuelas públicas con estudiantes hawaianos nativos. Se han producido similares resultados positivos en el rendimiento de los alumnos, según lo indican tanto los índices aproximativos del rendimiento como las puntuaciones de los tests estandarizados de fin de año.

¿Cómo podrían explicarse, teóricamente, estos resultados? Interacción que ocurre en las clases escolares en que coexisten una dimensión de organización social culturalmente pautada (pautas para la formación de turnos, conducta oyente, y demás) con la dimensión de la organización lógica del contenido informativo de la materia. Las dos dimensiones - organización social y organización de la materia- está siempre reflexivamente entrelazadas en la ejecución de una clase. (Para un análisis completo, véase ERICKSON, 1982b, 1982c.)

Con motivo por el que la congruencia cultural en la organización social de la interacción en las clases parece conducir a un mayor rendimiento por parte de los alumnos podría ser que, cuando la organización social del interacción en clase se produce de un modo al que los alumnos están culturalmente acostumbrados -ya dominado a través del aprendizaje en la vida cotidiana fuera del escuela-, esto hace más simple y medio para realizar las tareas en la clase, permitiendo que los niños se concentren de manera más plena en el contenido de la materia. En otras palabras, es posible que las clases sean más fáciles para los niños cuando su dimensión de organización social es clara y familiar.

Esta teoría del interacción en clase como medio social y cognitivo para la realización de tareas puede proporcionar otra explicación posible para la constatación de que las configuraciones interacción en clase altamente ritualizada se parecen dar lugar a un mayor rendimiento por parte de los niños pertenecientes a minorías culturales, aún cuando las configuraciones de la clase no sean congruentes con las pautas culturales para la organización social del interacción que prevalecen en el hogar la comunidad del alumno. STALLINGS y KASKOWITZ (1974) dicen haber hecho esta constatación al evaluar modelos alternativos para el Follow Through.³ La configuración didáctica DISTAR,⁴ altamente ritualizada y no específica de ninguna cultura, parece producir un mayor rendimiento de los alumnos, aún en el caso de poblaciones culturalmente minoritarias para las cuales la configuración de las clases es ajena su cultura, como sucede con los americanos nativos. Es muy posible que la configuración DISTAR tenga estos resultados, pero no porque se adapte a un modelo didáctico directo, sino porque la configuración, por su misma ritualización, están clara y frases de aprender, que los niños la dominan rápidamente. Una vez aprendida, la configuración ritualizada simplificaría a la clase como medio de realización de tareas.

En realidad, es muy posible que el hecho de que el profesor transmita sus expectativas sobre el curso de la interacción de maneras que resulten claras y previsibles, y la creación de un consenso implícito o explícito entre profesores y alumnos en cuanto a que esas maneras de interactuar son correctas, constituye el rasgo fundamental que caracteriza tanto a las estrategias de enseñanza culturalmente incongruentes, como el DISTAR, como a las culturalmente congruentes, como el programa de lectura Kamehameha de Hawai. Si la que diga que es lo esencial, y si se la puede lograr por medios didácticos específicos de una cultura y culturalmente congruentes, como también por medios que son culturalmente incongruentes, entonces se abre una gama más amplia de opciones tácticas para mejorar la eficacia de la tarea escolar de los alumnos pertenecientes a minorías culturales.

La hipótesis de la diferencia cultural presupone que la existencia de expectativas divergentes acerca del desarrollo de la interacción es una fuente sistemática de problemas en la interacción, análoga a la noción de interferencia idiomática en la adquisición de una segunda lengua. Cuando existen rasgos gramaticales y genéticos diferentes entre la lengua materna en la segunda lengua se puede prever la aparición reiterada de ciertos tipos de errores estructurales. Por ejemplo, si en un idioma distinto del inglés no existe el fonema /th/ pero sí el fonema /d/, es previsible que la hablantes de ese idioma atienda a pronunciar «dis», en lugar de «this», al hablar en inglés. O si en otro idioma que no sea en inglés los

³ Programa de educación compensatoria, para alumnos de enseñanza primaria, que consistía en la actuación global, en los siguientes ámbitos: educación, sanidad, servicios sociales y nutrición. (N. de la R.)

⁴ Direct Institutional System for Teaching Arithmetic & Reading (Sistema de información directa para enseñar aritmética y lecto-escritura). (N de la R.).

géneros están señalados por algún medio distinto de la variación pronominal, se puede predecir que los hablantes de ése idioma confundirá los pronombres femenino masculino cuando hablé en inglés. De forma análoga se puede prever que aún profesor que no está acostumbrado a la conversación sin necesidad de respetar el turno (como sucede entre los hawaianos nativos y entre los ítalo- americanos de clase trabajadora) interpretarán la intervención de más de un alumno a la vez como interrupciones, aunque esos alumnos nos las interpreten de ese modo. En consecuencia, la organización social culturalmente congruente de la enseñanza puede reducir las situaciones de interferencia interaccionan que se producen en el aula, y la reducción de esas dificultades interaccionales incrementa las oportunidades de aprender de los alumnos y disminuyen los malentendidos entre docente y alumnos.

Pero sí la interferencia interaccional es, por sí misma, el principal factor que inhibe el aprendizaje de los alumnos, ¿cómo se pueden explicar los resultados de la Evaluación Follow Through? ¿Cómo se explican los informes de otras situaciones de enseñanza culturalmente incongruentes que parecen elevar el rendimiento de los alumnos? Una de esas situaciones se describe en el estudio de una escuela de los alumnos nativos de Alaska, en la cual enseñanza se efectuó de modos culturalmente incongruentes y pese a esto la motivación y el rendimiento de los alumnos fueron muy elevados. (Véase KLEINGELD, 1979) pareciera que la dificultad interaccional y la falta de comunicación no son una simple cuestión de interferencia estructural entre pautas de la comunidad y del escuela.

Una explicación posible radica en considerar como un fenómeno político de microcultura y la organización social locales de la vida en el aula y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Si concebimos la enseñanza y el aprendizaje en el aula como una cuestión de política local, comienzan a aparecer ciertas relaciones entre la diferencia o la similitud cultural, las relaciones sociales entre docentes y alumnos, y el aprendizaje de los alumnos. Estas relaciones son mucho menos claras cuando concebimos la enseñanza y el aprendizaje como una cuestión de psicología individual (ya sea conductista, cognitiva o social), o aún en términos de la sociología y la antropología del aula como ecosistema. Cuando consideramos el funcionamiento individual en el contexto de un ecosistema sociocultural, tenemos un marco de referencia para una anatomía de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Cuando consideramos la operación dinámica del ecosistema como un proceso político, tenemos una fisiología de la enseñanza y el aprendizaje. Parece marco de referencia son esenciales los conceptos de poder, autoridad, influencia, intereses opuestos, legitimidad, asenso, disenso.

El poder, como capacidad de coaccionar las acciones de otros, es potencialmente poseído tanto por los profesores como por los alumnos en el aula. La autoridad, que es el ejercicio legítimo del poder y el reflejo del conocimiento y el criterio socialmente ratificados, reside oficialmente en el profesor. La influencia, o sea, la capacidad no rectificadas de ejercer poder, reside en los alumnos. Toda persona que intente la experiencia de enseñar se enfrenta con la realidad de la influencia de los alumnos en relación con autoridad del docente. Incluso en los órdenes institucionales en que se confiere al docente una autoridad virtualmente ilimitada (de instrucción religiosa tradicional es un claro ejemplo de esto), el ejercicio de esa autoridad en ausencia del conocimiento de los alumnos puede conducir, en el mejor de los casos, a un acatamiento exterior y aparente de la voluntad del profesor. En una situación de enseñanza, el alumno siempre posee la facultad de ofrecer resistencia negándose a aprender lo que docente pretende que aprenda. La transición enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, puede considerarse una situación intrínsecamente política y

retórica, en la que por lo menos el consentimiento implícito de los gobernados debe ser ganado por el gobernante a través de la persuasión. El docente debe persuadir de algún modo a sus seguidores de que su condición es legítima y responde a los intereses propios del alumno. Si el alumno percibe que sus intereses están esencialmente en conflicto con los del profesor, y sí le ofrece resistencia extendiéndose de aprender, el profesor será incapaz enseñar. Por consiguiente, en el sistema social del aula considerado como una economía política, el poder de retener fondos que es esencial en el sistema -el aprendizaje del alumno- reside, en última instancia, en el alumno. Esto es así aún cuando la resistencia del alumno sea encubierta y éste no recurra a formas de protestas más manifiestas. El sabotaje interaccional que llamamos «problemas de disciplina» puede verse como una especie de judo interactivo: el control de la parte ostensiblemente más fuerte de la parte ostensible más débil.

Una pregunta crucial para la investigación educacional es entonces: ¿cuáles son las condiciones de la micro política presente en la organización social del aula que desencadenan una contienda de voluntades entre docente y alumnos, en la que los alumnos rehúsan aprender lo que el docente pretende enseñar? Algunos casos de fracaso escolar pueden sin duda verse a una falta de actitudes o de motivación del alumno que exceden la capacidad del docente de modificarla según sugiere el criterio convencional de educadores y psicólogos educativos. Pero en otros casos es más acertado considerar del fracaso escolar como una cuestión de resistencia micropolítica. El mayor índice de fracaso en el aprendizaje de conocimientos y destrezas simples entre las poblaciones de alumnos de bajo status socioeconómico y pertenecientes a minorías culturales parece ser indicativo de esta última situación.

La interpretación de fracaso escolar como una muestra de resistencia autoperjudicante, y no como una prueba de la ineptitud de los alumnos, a sido sostenida con particular firmeza por algunos sociólogos educacionales británicos, quienes consideran que la producción de fracasos escolares es necesaria para el mantenimiento de la estructura de clases existente en la sociedad. Los trabajos efectuados según este criterio han sido examinados en una reciente reseña de GIROUX (1983). Este autor plantea que es importante restringir la noción de resistencia y no sea del término con vaguedad para referirse a cualquier tipo de acción inapropiada o autoperjudicate por parte de un alumno o de un docente.

En Estados Unidos, esta posición ha sido defendida en una serie de artículos de MACDERMOTT (1974, 1977) y de MCDERMOTT Y GOSPODINOFF (1981), en que se critican las hipótesis del déficit de la socialización de la familia y de la diferencia cultural como explicaciones del fracaso escolar. El argumento de McDermott deriva en parte de las teorías psiquiátricas acerca de cómo se genera la psicopatología en las relaciones familiares. Una de sus principales fuentes fue la adaptación que hizo SCHEFLEN (1960) de la teoría de BATESON, JACKSON, HALEY y WEAKLAND (1956/1972) sobre el «doble vínculo» interaccional como causa de la esquizofrenia infantil. Una posición análoga a la de Scheflen se encuentra en el trabajo de LAING (1970). En la familia patológica, ciertos miembros de la familia traban relaciones regresivas, en las que quedan aprisionados, con otros miembros de la familia. La situación no es causada por la acción de ninguno de los individuos por sí solo. Todo sistema familiar - el sistema de los status y roles localmente negociados y mantenidos por la familia- refuerza y preserva la relación adversaria entre las partes manifiestamente enfrentadas. Retomando la metáfora del ajedrez para la organización social de las relaciones cara a cara, se puede decir que los peones, los caballos y los reyes, a través de sus respectivos movimientos, se posibilitan unos a otros actuar de

manera conjunta. Vemos situaciones similares en las que ciertos individuos traban relaciones que son mutuamente punitivas, o mutuamente destructivas de otras maneras: en matrimonios conflictivos, en familias alcohólicas o agresivas, en las persistentes dificultades que evidencian las relaciones entre un supervisor de un subordinado en un grupo de trabajo. Con el correr del tiempo, el conflicto interpersonal desarrolla una historia; se ramifica través de toda la unidad social de individuos interactuantes. McDermott sostiene que esto es lo que sucede en las aulas escolares, entre docentes y alumnos que, en su mayor parte sin saberlo, se están defraudando mutuamente. Se puede ver que el alumno cumple un rol activo en este proceso, ya que el alumno y docente colaboran para producir una situación cuyo resultado es el fracaso escolar del alumno (MCDERMOTT, 1974). Otra fuente de la posición de McDermott han sido los recientes trabajos sobre relaciones interétnicas en situaciones de entrevista entre dos personas (ERICKSON, 1975; ERICKSON y SHULTZ, 1982). Shultz y yo encontramos que en un número de entrevistas interétnicas e interraciales entre estudiantes y consejeros universitarios, ciertos tipos de diferencias culturales en la conducta comunicativa (como diferencias en las conductas no variables de los oyentes utilizadas para demostrar interraciales y de atribuciones interpersonales negativas en algunas entrevistas realizadas por un determinado asesor, pero que en otras entrevistas efectuadas por ese consejero, con estudiantes cuyos antecedentes étnicos o raciales y cuyo estilo cultural de comunicación coincidían con los de los estudiantes con los que el consejero había tenido problemas, los mismos rasgos de conducta comunicativa culturalmente dispar que habían provocado problemas con un estudiante no ocasionaban dificultades interraciales ramificantes y graves con otro estudiante. Aunque se podía observar una dificultad momentánea, debida a la diferencia cultural entre los estilos conductuales, el problema ocasionado se solucionaba rápidamente. No se intensifica tal como sucedía en otras entrevistas interétnicas o interraciales realizadas por el mismo consejero. Esto sugería la existencia de una micropolítica de la diferencia cultural en la interacción. (Para un análisis del rol de la diferencia cultural en la política a gran escala de las relaciones interétnicas, véase BARTH, 1969). En algunas circunstancias, las diferencias culturales en las pautas comunicativas se convertían en una fuente de conflicto interpersonal, mientras que en ocasiones ni eran usados como fuente de conflictos. La simple alusión a la inferencia como justificación de los efectos negativos de la diferencia cultural sobre el desarrollo de la interacción no bastaba para explicar nuestros datos.

La importancia de la diferencia cultural como factor que inhibe la enseñanza y el aprendizaje en el aula probablemente radica en que la diferencia cultural puede funcionar como factor de riesgo. En tanto que fuente de dificultades interraciales relativamente menores, las diferencias culturales se pueden convertir en bases para la construcción de un conflicto mucho más extenso y de gran magnitud entre docentes y estudiantes. Es en este sentido, en que las diferencias culturales en materia de clase social, etnicidad, raza, sexo y condiciones desventajosas pueden contribuir a la creación de ciertas situaciones en el aula, en las que algunos estudiantes se nieguen a aprender como forma de resistencia entre los docentes.

En resumen, existe una amplia gama de explicaciones de los elevados índices de fracaso escolar en las sociedades desarrolladas. En un extremo están las explicaciones que presuponen un radical determinismo individual, ya sea debido a la herencia genética o a la socialización ambiental, como primordial causa del fracaso escolar de los alumnos. Otra serie de explicaciones relacionadas con estas últimas identifica similares déficit en el docente individual, reconociendo al docente como principal responsable del fracaso de los

alumnos. Esto es lo que implica la investigación de proceso-producto sobre la enseñanza, la cual sugiere, como conclusión normativa, que los docentes que son didácticamente ineficaces deben ser reentrenados o bien retirados del aula.

En el otro extremo están las explicaciones que presuponen un radical determinismo contextual o social como frente del fracaso escolar. Estas explicaciones identifican a la distribución no equitativa del poder y los privilegios en la sociedad como la causa profunda del fracaso escolar de los alumnos de bajo nivel socioeconómico y perteneciente a minorías culturales. Las escuelas funcionan, según estas teorías, como mecanismos pasivos de selección que reproducen la posición de clase social de los individuos, de una generación a la siguiente (véase BOWLES y GINTIS, 1976). En ausencia de un cambio global en las relaciones de poder determinadas por factores de clase, raza y sexo, los patrones de rendimiento escolar no cambiarán; y los cambios menores en el rendimiento que pudieran producirse en el nivel del aula como resultado de un trabajo correctivo con docentes y alumnos, en el mejor de los casos son triviales, y en el peor, perniciosos, pues sirven para encubrir la necesidad de un cambio social fundamental. Las prácticas actualmente predominantes de las aulas, de inducir a los alumnos a repartir monótonos ejercicio sin mediar en la oportunidad de razonar en forma independiente, tienen como consecuencia de producir una fuerza de trabajo dócil a partir de los estudiantes sumisos y de justificar la existencia de una clase baja permanentemente desempleada, compuesta de estudiantes no sumisos cofres en resistencia negándose a aprender.

Una posición intermedia respecto de este tema es la que adoptan muchos investigadores interpretativos. Tal posición tiende a reconocer la realidad de las diferencias individuales en cuanto a las actitudes y la motivación de aprender, la realidad de las diferencias culturales y su significación micropolítica, según varía de una ola otra, la realidad de las funciones de selección de las aulas, así como la realidad de las funciones de las aulas de estimular el aprendizaje y ampliar las oportunidades entre los estudiantes cuyos circunstancias debida son limitadas, por lo que corren el riesgo de fracasar en escuela. Muchos investigadores interpretativos reconocen que la atención en que se encuentra el profesor entre las responsabilidades en el juez imparcial del alumno y la responsabilidad de ser su defensor, constituye una fuente de tensiones inherentes al rol del docente, según esta institucionalmente definido en Estados Unidos. Esta contradicción en el rol docente, identificada hace más de una generación por WALLER (1932), puede considerarse tan genuinamente intrínseca como una paradoja sin solución. En Japón y en otros sistemas educativos en los que los exámenes están centralizados y los administra un organismo externo al aula, el rol del docente no es tan contradictorio como en Estados Unidos. En Japón, el docente prepara el alumno para los exámenes se actúa como defensor de este a través de todo el proceso de la escolaridad primaria y secundaria (VOGEL, 1965).

Ninguna teoría social unívoca, ya sea conservadora, liberal o progresista, suministra por sí solo una explicación adecuada de los fenómenos del rendimiento escolar en Estados Unidos. Según la teoría social conservadora, la inferioridad esencial de las clases bajas, menos inteligentes y laboriosas que las clases altas, se pone en evidencia en las diferencias de clase manifestadas en el rendimiento escolar. Según la teoría social liberal, las prácticas selectivas actualmente vigentes en las escuelas no son equitativas, pero si la selección se afectará de modo más objetivo, según criterios de evaluación universales, las escuelas podrían asegurar la igualdad, o entidad, de oportunidades. Según la teoría social progresista, no podrá haber cambios en las formas de selección escolar hasta que se produzca un cambio social fundamental, ya que las prácticas selectivas actuales sirven para

legitimar la división de clases existentes y, en consecuencia, son mantenidas en el nivel del aula y del sistema escolar por presiones que provienen de la sociedad más amplia.

En investigación interpretativa tienen cuenta tanto la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización en el aula. Ambos niveles de organización deben considerarse, teórica y empíricamente, para explicar la micropolítica de la organización del aula, en la cual es el rendimiento de los niños de bajo nivel económico y de grupos minoritarios varía de un aula a otra, tal como han demostrado muchos expertos de la actualidad.

Esto sugiere una serie de temas e interrogantes para la futura investigación interpretativa sobre la enseñanza. Debemos preguntarnos cuáles son los rasgos específicos de organización social y de significado que surgen en el ecosistema de una aula determinada; el currículum oculto ejecutado de la organización social y el currículum manifiesto ejecutado de la organización del contenido de las materias, que deben ser considerados en forma conjunta. Podemos preguntarnos acerca de la relación existente entre este currículum ejecutado y los tipos y cantidades de aprendizaje que se producen. El concepto de aprendizaje, en este contexto, puede incluir el aprendizaje cognitivo del contenido de las materias, pero la noción de aprendizaje no quedaría limitada a este único aspecto. A fin de estudiar estos temas, es necesario preguntarse cuáles son las condiciones específicas por las cuales docentes y alumnos construyan organización social local de modos que sirven para aumentar o disminuir diferentes tipos y proporciones específicos de resistencia del alumno a aprender el currículum manifiesto. Podemos considerar de qué manera esta resistencia a aprender, situacionalmente encuadrada y localmente producida (y otros tipos de dificultades de aprendizaje), varía según factores de clase, raza, etnicidad y sexo. Podemos considerar los modos en que el sistema social informal y situacionalmente encuadrado del aula –los status y los roles allí disponibles para los alumnos, la resistencia al aprendizaje localmente producida y otras fuentes de dificultad para aprender- se organizan en relación con las posiciones externas al aula, tales como la identidad de clases, racial, étnica y sexual. Podemos considerar como se relaciona toda la organización social local con ciertas fuentes de influencia externa y extralocales, y cómo influye en ciertos ambientes exteriores al aula lo que sucede dentro de ella. Podemos preguntarnos cómo se relaciona todo esto con el aprendizaje de los alumnos y el estado de ánimo del docente.

Para realizar tal estudio se puede partir del supuesto de que el aprendizaje y la enseñanza son inherentes a los fundamentos biológicos y sociales de la adaptación humana, dentro del ciclo vital y a través de las generaciones. El aprendizaje, se puede asumir, menos optativo para los seres humanos, y no cabe suponer que lo sea para los alumnos en las aulas. La cuestión básica no radica en que algunos alumnos aprenden y otros no. Podemos presumir que todos los alumnos están aprendiendo algo. La cuestión básica es que muchos alumnos, por su diversidad de razones, no parecen estar aprendiendo lo que el docente y la escuela pretende estar enseñando. Tanto las pretensiones sobre lo que se está enseñando como las relativas a lo que se está aprendiendo deben ser examinadas en el contexto de las influencias de la sociedad global y de los sistemas de significado locales que se crean. La medida de docentes y alumnos se incluyen mutuamente en el ambiente de enseñanza y aprendizaje del currículum ejecutado, cuyo rasgo específico han de ser identificados debido a que varían de un aula a otra, al igual que el rendimiento de los alumnos. Los temas centrales relativos a la eficacia docente y estudiantil radican en la significación atencional –en los fundamentos para la legitimidad y la mutua aceptación-, en la era causalidad, en un

sentido mecánico. La indagación a realizar implica una comprensión interpretativa de los modos en que los individuos particulares construyan patrones de acción y de significado mediante los cuales hacen posible, unos para otros, el logro de objetivos deseados (e indeseados). Se prevé que los medios específicos que construyen para alcanzar esas metas variarán en distintas aulas y dentro de cada aula de un año a otro. Pueden existir principios universales de organización por los cuales las personas promuevan o entidad en el logro de las metas propuestas. Estos, según se presupone, sólo pueden ser descubiertos a través del estudio detallado de los casos particulares, dado que los principios universales se concretan de modos localmente exclusivos.

Por último, en este tipo de estudio se debe vincular la inmediatez de la vida local de alumnos y docentes, dentro y fuera del aula, con aspectos generales y extra locales de la estructura social y la cultura. Esto se hará, en investigación observación a participativa e interpretativa, mirando desde el aula al mundo más ancho y también mirando hacia el aula a partir del mundo, como tienden a ser los críticos funcionan listas, tanto como los progresistas.

Uno de los lugares más inmediatos a mirar fuera del aula es la propia familia del estudiante y su comunidad local. Hay muchos planteamientos acerca de la influencia del hogar y la comunidad en el aprendizaje de los niños en el aula. Es posible que la principal razón de la diferencia en el rendimiento de los alumnos según los antecedentes de clase y de educación de sus padres radica en el hecho de que los padres, en mayor educación y posición socioeconómica saben cómo ayudar a sus hijos estudiar las materias escolares, mientras que los padres de mejor nivel socioeconómico y menor experiencia educativa propia no saben cómo prestar esta ayuda a los suyos. Es posible que los padres de mayor nivel socioeconómico y nivel educativo del testimonio de la importancia y la utilidad de los conocimientos que se adquiere en la escuela, mientras que los padres de menor posición socioeconómica y nivel educativo no dan testimonio de esto. Es posible que, como sostiene OGBU (1978), los padres y demás miembros de ciertos grupos minoritarios con características de casta y reputación de paria en la sociedad, como los negros en Estados Unidos, transmitan un sentimiento de desesperanza a sus hijos en edad escolar, mientras que los padres y demás miembros de otros grupos minoritarios en características de casta, como los chinos en Estados Unidos, transmitan la creencia más esperanzada de que el éxito escolar es la vía del éxito adulto. El estudiante perteneciente a una minoría con características de casta, según Ogbu, arenosos hace, cumple un rol activo en cuanto a alcanzar el fracaso escolar. (Haya algo que intuitivamente impresiona como realista en esta hipótesis, con su retrato del estudiante de bajo rendimiento como agente activo en la construcción de su propia posición de víctimas. En este sentido, la hipótesis de Ogbu recuerda en cierto modo la de MCDERMOTT.)

En la actualidad, sin embargo, no existe ningún cuerpo sustancial de pruebas empíricas con el cual se puedan evaluar estos planteamientos. Para verificar cualquiera de estas afirmaciones, necesitaríamos tener un conocimiento específico de las experiencias de vida de los estudiantes con distintos rendimiento educativo dentro de la misma aula y dentro de las categorías de clase, raciales, étnicas y sexuales. Existen algunos estudios en los que se ha comenzado a investigar la vida de los alumnos fuera de la escuela en relación con la vida dentro de ésta, como el de HEATH (1983), y también están los estudios antes mencionados en el presente comentario. Estos estudios no se han centrado específicamente la variación en el rendimiento escolar dentro y entre factores democráticos tales como clase, raza, de densidad y sexo, entre estudiantes de una misma aula. Para verificar la hipótesis de Ogbu,

por ejemplo, necesitaríamos hacer el seguimiento de los estudiantes negros de elevado y de bajo rendimiento en un aula, y de los estudiantes de origen chino y de rendimiento elevado de la misma aula, para ver si los estudiantes negros y chinos de elevado rendimiento estaban recibiendo una serie de mensajes implícitos y explícitos sobre la importancia del rendimiento cualitativamente distinta de la recibida por los estudiantes negros de bajo rendimiento. Parece improbable que el patrón de bajo rendimiento entre los estudiantes negros inferior categoría socioeconómica se puede explicar por una cuestión tan simple como la presencia de otras personas significativas que le transmiten, implícita o explícitamente, al alumno: «No lograrás nada, hagas lo que hagas». ¿Qué fuerza tienen tales mensajes? ¿Cómo se relacionan con el mensaje transmitido por el sistema de significado del aula? ¿Cómo da cuenta la hipótesis de Ogbu del hecho de que en algunas aulas los estudiantes negros de baja posición socioeconómica ejecutan sus tareas con más eficacia que en otras. Las relaciones entre lo que sucede en la vida de los alumnos fuera y dentro del aula, y las relaciones entre ésta y el rendimiento escolar, no están en absoluto claras.

Lo mismo ocurre con respecto a los docentes. En un trabajo reciente, CUSICK (1980) afirma que los docentes de dos centros públicos de enseñanza secundaria que él estudio no medidas diferentes relativas al currículum de acuerdo con el modo en que una medida curricular en particular podía afectar a un segundo empleo o a otros intereses accesorios que tenían. No sabemos de qué manera los docentes con hijos están influidos, en su enseñanza, por las exigencias (y las gratificaciones) de la vida familiar, ni cómo podría variar esto con la edad de los niños, ni en qué forma se diferencia la situación de los docentes con hijos de la de los que no son padres. Se puede plantear una infinidad de nuevas preguntas sobre el modo en que distintos tipos de docentes y de estudiantes encuentran sentido a las diferencias entre las circunstancias concretas de su vida fuera y dentro de la escuela.

Recopilación de datos

De todos los aspectos propios de la investigación de campo, la recopilación de datos ha sido el más tratada en la bibliografía sobre los métodos. Para no pecar de prolijo, el presente comentario sobre la recopilación de datos se reducirá al mínimo. Revisar en los principales temas en sí cuestiones relativas a la recopilación de datos y remitida al le toca a las fuentes bibliográficas más importantes para un análisis más pormenorizado.

Un enfoque de la recopilación de datos en el campo consiste en hacer la tan intuitiva -o tan radicalmente intuitiva- como sea posible. Se cree que con una observación participativa, intensiva y de largo plazo en un contexto de campo, iniciada sin ninguna expectativa conceptual previa que pudiera limitar la ecuanimidad del investigador de campo respecto del carácter singular de la experiencia en el escenario surgida por inducción un sentido intuitivo de las preguntas pertinentes para la investigación y de las conclusiones sobre los patrones existentes. Desde el punto de vista, el trabajo de campo se percibe como un proceso casi místico, imposible, en esencia, de ser enseñado. La mejor capacitación se obtiene a través de cursos de antropología y/o sociología que brinden una base sólida de conocimientos. Una vez que ha aprendido los fundamentos teóricos correspondientes y que ha estudiado los resultados ser empíricos de las investigaciones de campo reutilizadas, el investigador novato se traslada el campo y comienza su trabajo.

Los antropólogos, en especial, han sostenido ésta concepción mística del trabajo de campo, actividad imposible de ser enseñada. Se cuenta que en cierta ocasión, un estudiante avanzado le pidió a Alfred Kroeber él aconsejará sobre los métodos de trabajo de campo, pues estaba por emprender un estudio sobre una comunidad norteamericana nativa en cierto lugar de California. Kroeber le son las siguientes recomendaciones:

1. En primer lugar, encuentra sus indios (es decir, no vaya estudiar otro grupo por equivocación).
2. Las libretas de apuntes y los lápices son muy útiles.
3. Asegurarse de llevar una sartén, pero no se la presta nadie porque podría no devolvérsela.

Esta es una noción muy romántica del trabajo de campo. Se llega al campo sin ninguna concepción previa y se aprenden los métodos al practicarlos (así como alguien que puede aprender a nadar por haber sido arrojado al agua). Después de una tremenda tensión emocional, finalmente se inducen categorías analíticas básicas. La probabilidad de sufrir pensiones es mayor si además de experimentar un trauma emocional durante la estancia en el campo, también se contraer alguna enfermedad exótica y debilitante, como la malaria. Sólo después de haber vuelto a casa se descifra el código de los modos de vida locales y se resuelve el enigma analítico de la interacción.

Otro enfoque de la recopilación de datos radique hacer el proceso tan deliberativo como sea posible. En este enfoque es que apoyamos en el presente comentario. No hay ningún fundamento, en la filosofía de la ciencia contemporánea ni en la psicología cognitiva, para la concepción romántica del trabajo de campo, según la cual el investigador llega lugar con la mente como tabula rasa y portando tan sólo un cepillo de dientes y un cuchillo del monte. Se puede argumentar que no existen inducciones puras. Siempre aportamos a la experiencia ciertos marcos de interpretación, o esquemas. Desde ese punto de vista, la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos conservamos y de nuestros propios marcos interpretación culturalmente aprehendidos, hemos traído con nosotros al campo. Esto significa desarrollar una visión distinta de ambos lados de la línea divisoria entre observador y observados; es lo que BOHANNON (1963, págs. 7 y 8) y denominó la visión social estereoscópica del etnográfico.

Cuando concebimos el trabajo de campo como un proceso de integración deliberada en un contexto (véase PELTON y PELTON, 1977; LEVINE, GALLIMORE, WEISNER y TURNER, 1980), podemos considerar que la tarea de recoger datos por parte del observador participante equivale a la resolución progresiva de problemas, en la que se juntan aspectos relativos al muestreo, a la formulación de hipótesis y a la verificación de hipótesis. A la actividad diaria de los investigadores de campo en el lugar la guían decisiones premeditada sobre nuestro y también reacciones sin víctimas. Cuando y donde acuden estos observadores, con quien hablan, a quien observan, con quien participan más activamente en los quehaceres cotidianos y con quien participan desde un puesto de observación más distante, son aspectos que entrañan decisiones estratégicas acerca de la índole de las preguntas clave para la investigación y las hipótesis orientadoras del estudio. Sin embargo, no todas las decisiones son premeditadas en la investigación. Por esa razón, la corriente del cepillo de dientes y el cuchillo del monte quien en la ventaja de señalarnos la importancia del inducción y la presencia directa e intensiva en el contexto. Desde la

perspectiva de una visión más deliberada del trabajo de campo, no obstante, la cuestión metodológica fundamental es asegurar una relación constante, aunque dinámica, entre las preguntas investigación en la recopilación de datos. Esto se puede lograr sin ponerle extrema la intuición y a la espontaneidad. El hecho de encontrar explícitamente las preguntas investigación y de buscar datos pertinentes en forma premeditada posibilita y refuerza la intuición, en lugar de entorpecerla.

Los cuando no se emplea un enfoque deliberativo del trabajo de campo, en la etapa del análisis de los datos después de haberse retirado de campo suelen surgir algunos problemas típicos de inadecuación de las pruebas obtenidas. Estos problemas podrían haberse evitado si se hubieran tomado otras decisiones estratégicas de la etapa de la recopilación de datos, cuando aún era posible efectuar correcciones. Hay cinco tipos principales inadecuación de las pruebas.

1. Volumen inadecuado de pruebas. El investigador tiene pocas pruebas para respaldar ciertas afirmaciones fundamentales. En sus sesiones diarias, no incluyó las escenas en las que podría haber recogido las pruebas que habrían confirmado esas afirmaciones.
2. Variedad inadecuada de tipos de pruebas. El investigador no tiene pruebas correspondientes a un espectro de fuentes de distinto tipo (por ejemplo: observación directa, entrevistas, documentos del entorno) para respaldar afirmaciones fundamentales a través de la triangulación. No buscar triangular los datos mientras estaba en el lugar.
3. Interpretación incorrecta de las pruebas. El investigador no entendió correctamente los aspectos fundamentales de la complejidad de la acción o de las perspectivas de significado apoyadas por los actores en el contexto. (Su participación en escenas estratégicas reiteradas no fue suficientemente prolongada o intensiva, y/o la entrevista el observación directa no se complementaron una a otra, y/o el investigador fue engañado por informantes que mintieron no fingieron porque no confiaron en él o no estuvieron de acuerdo con sus objetivos).
4. Pruebas impugnativas inadecuadas. El investigador carece de datos que pudieran impugnar una afirmación clave. Lo que es más, carece de pruebas de haber realizado una búsqueda deliberada de datos potencialmente impugnar activos mientras estaba en el sitio. Esto debilita la verosimilitud de la ausencia de pruebas impugnar activas y hace que el investigador pueda ser acusado de buscar sólo las pruebas que corroborarían las interpretaciones que él defiende. (Al no haber establecido, mientras estaba en el campo, las relaciones entre las preguntas investigación y la recolección de datos, el investigador no busco pruebas que pudieran impugnar la afirmación en cuestión o que pudieran representar casos discrepantes, cuyo análisis en el campo podría haber arrojado nueva luz sobre la afirmación y sus presunciones teóricas).
5. Análisis inadecuado de casos discrepantes. El investigador no inspeccionó la serie de sucesos impugnar activos, examinando cada uno de ellos (o sea, cada caso discrepantes) y la comparó con los sucesos confirmado por Dios para determinar qué rasgos del caso impugnar activos eran iguales o diferentes de los rasgos análogos de los casos confirmatorios. Este análisis comparativo de los rasgos suele relevar fallos en la afirmación original, que si se reescribe puede dar cuenta de los casos discrepantes, así como de los que inicialmente se creyó que eran hechos

confirmatorio. Los restantes componentes del conjunto de hechos impugnar activos son casos genuinamente discrepantes de los que no da cuenta la afirmación. (El análisis de casos discrepantes ilustrará mediante ejemplos tomados del aula en el próximo apartado del capítulo sobre análisis de datos y redacción de informes. El punto a destacar aquí es que el análisis de casos discrepantes le permiten al investigador afinar y ajustar las afirmaciones principales y sus presuposiciones teóricas. Si nos efectuar dicha análisis, puede producirse dos tipos de errores: a) el investigador rechaza prematuramente una afirmación, considerando como similares todos los sucesos que parecen, en un primer análisis, ser impugnar activos, y/o b) el investigador no afina ni ajusta las afirmaciones que en un primer análisis parecieron están confirmadas por los datos).

Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación

Una investigación de campo potencialmente buena puede verse comprometida desde el principio por una negación inadecuada del acceso al contexto. Esto origina problemas de calidad en los datos y en la ética de la investigación. El interés de investigadores tener acceso al mayor volumen de información posible. Dados los problemas potenciales de la adecuación de las pruebas arriba mencionados, la expiración del investigador de campo es poder observar cualquier lugar del escenario en cualquier momento, y poder entrevistar a cualquier miembro de la comunidad acerca de cualquier tema. Esto puede o no coincidir con los intereses de las personas del lugar. Se suscitan problemas de interés especiales y de riesgos especiales, no sólo entre los miembros del contexto de las autoridades externas (el personal del distrito escolar y la comunidad local, la secretaría de educación del Estado, los organismos educativos federales), sino también dentro y entre los niveles de los sistemas en la organización (los intereses de los docentes en relación con un director, los intereses de los alumnos en relación con los docentes).

Hay que tener en cuenta los principios básicos. Los individuos estudiados, en especial los que se estudian como sujetos centrales de la investigación, deben estar a) lo mejor informados que sea posible acerca de los propósitos y las actividades de la investigación que se llevará a cabo, así como de cualquier exigencia (trabajo adicional) o riesgo que les pudiera acarrear el hecho de ser estudiados, y b) lo más protegidos que sea posible de cualquier riesgo. Los riesgos en cuestión pueden ser mínimos. No se trata de riesgos de índole física, como en algunos experimentos médicos, sino que el tipo de riesgo que habitualmente entraña la investigación de campo de carácter psicológico social (situaciones embarazosas y/o posibilidades ser objeto de sanciones administrativas). De todos modos, puede haber un gran riesgo de ocasionar daños psicológicos y sociales cuando el trabajo de campo es efectuado por un investigador que ignora los aspectos institucionales en juego y que no ha anticipado adecuadamente los distintos tipos de daño a que están expuestas las personas de diferentes posiciones sociales en el lugar.

Los riesgos suelen ser mayores cuando atañen a las relaciones entre miembros del grupo de intereses divergentes dentro del contexto. Normalmente, el hecho de presentar informes ante un auditorio compuesto de científicos no expone a los individuos locales a ningún riesgo. Pero el acto de suministrar informes dentro del contexto puede entrañar riesgos y esto debe tenerla en cuenta del investigador a negociar su acceso al información sobre los individuos del lugar.

El investigador se encuentra en una situación compleja. Debe haber realizado una etnografía de contexto a fin de anticipar los posibles riesgos y exigencias a que se verán expuestos los individuos estudiados. Si bien no es lo posible, al principio, anticipar todos los problemas éticos que habrán de plantearse, si es posible prever mucho de ellos y efectuar las correspondientes negociaciones con aquellos grupos de interés en el lugar cuya existencia y cuyas circunstancias son evidentes desde un principio. En los entornos escolares, estas clases generales del grupo de interés son los estudiantes, los docentes, los padres, los directores y los administradores. Algunos de los intereses divergentes de estas distintas clases del grupo se pueden identificar de antemano. En general, es conveniente, por ejemplo, garantizar a los profesores que ciertos tipos de información sobre su práctica docente no quedarán al alcance de sus supervisores inmediatos, y que cierta información sobre la vida en el hogar de un alumno no será puesta en conocimiento de los profesores. Esta información sobre los docentes y sobre los hogares de los alumnos, sin embargo, podrían implicar riesgos para los individuos y se expusiese en forma conjunta: respecto de todos o de muchos de los docentes y respecto de todos o de muchos de los hogares.

En determinadas circunstancias, los riesgos que normalmente afectan a una posición institucional dada pueden no existir. Por ejemplo, la información de un profesor no utilice el libro de lectura indicado por los reglamentos del sistema escolar podría ser desfavorable para ese docente a criterio de un director de escuela, mientras que para otro director, con otro punto de vista, esa misma información podría favorecer al profesor.

El investigador debe negociar una estricta protección de la información al iniciar su estudio. Cuando la circunstancias lo permiten, el acuerdo inicial puede flexibilizarse una vez avanzado el proceso de investigación. Por lo general, sin embargo, es más difícil limitar el acceso de las autoridades superiores del sistema a ciertos tipos de información cuando la investigación ya comenzado.

El principio ético básico es proteger los intereses particulares de los participantes especialmente vulnerables en el lugar. Los sujetos centrales son particularmente vulnerables, al igual que aquellos que son los únicos ocupantes de una determinada posición institucional (ayer sólo director y muchos docentes, pero un solo profesor de jardín de infancia). Las personas que no son sujetos centrales de estudio posiblemente corran menos riesgos. (Por ejemplo, si se están estudiando los alumnos de bajo rendimiento de sexo femenino, los varones de bajo rendimiento tienen menos posibilidades de estar expuestos a riesgos. Estos aparecerían, en los informes descriptivos, como parte del medio circundante, y no en un primer plano.) En un estudio que dirigí sobre un extenso sistema escolar urbano, por ejemplo (CAZDEN, CARRASCO, MALDONADO-GUZMÁN y ERICKSON, 1980), realizamos una observación participativa y grabaciones en vídeo, durante todo un año, de un grupo de profesores bilingües de origen hispánico que no sólo tenían títulos oficiales. Los profesores no eran funcionarios, sino que tenía contratos renovables anualmente. En este caso, negociamos un acuerdo con el director del establecimiento, con el superintendente del distrito y con el superintendente adjunto de la oficina central, por el cual nunca se les pediría a los investigadores que mostrarán sus anotaciones de campo a ninguna de las autoridades escolares, y éstas no les solicitarían a los investigadores que les dieran su opinión sobre el profesor estudiado, ni que les dejaran ver las grabaciones a fin de evaluarlo. Los investigadores tenían previsto mostrar parte de las grabaciones que los profesores habían consentido que dieran, hasta después de haber firmado el contrato anual con los docentes. Con esto no se eliminó totalmente el riesgo para los enseñantes, pero si se redujo al mínimo el riesgo de que fueran objeto de coacciones

informales mientras estaban siendo observados. De hecho no hubo ninguna solicitud por parte de las autoridades para ver las grabaciones durante el año de observación, pero de todos modos fue prudente haber previsto esa posibilidad para negociar el acceso al campo de estudio.

El investigador debe tener el cuidado de ser muy explícito acerca del uso de la información y del acceso a la misma, dado que le interesa tener el máximo acceso posible en el contexto en condiciones de suma confianza y entendimiento. En proceso de negociar explícitamente el ingreso en el campo con todas las categorías de personas que pueden verse afectadas por la investigación puede también crear las necesarias condiciones de confianza. En consecuencia, vemos que la responsabilidad ética y la adecuación científica van juntas en la investigación de campo. Si los sujetos de la investigación consienten libremente en que se los estudie, habiendo sido informados acerca de los propósitos de la investigación y de los riesgos que ésta puede acarrearles (así como de los posibles beneficios), entonces los engaños y las mentiras se reducen al mínimo, ya que constituyen una resistencia pasiva ante la presencia del investigador.

En suma, la negociación del acceso es un proceso complejo. Comienza con la primera carta o llamada telefónica al lugar. Continúa durante todo el transcurso de la investigación, y prosigue después de que el informador sea retirado, durante el proceso de análisis de los datos y preparación de informes. La cuidadosa negociación del ingreso que posibilita el acceso a la investigación en condiciones convenientes, tanto para los sujetos de la investigación como para el investigador, sienta las bases a partir de las cuales se pueden entablar relaciones francas y armónicas. Sin esas bases, la confianza mutua se hace problemática y esto compromete la capacidad del investigador para identificar las perspectivas de significado de las personas del lugar. El tema de la negociación del ingreso ha sido objeto de una considerable atención en la bibliografía referente a los métodos de la investigación de campo. Véase, sobre todo, AGAR (1980, págs. 42-62), BOGDAN y BIKLEN (1982, págs. 120-125), SCHATZMAN Y STRAUSS (1974, págs. 18-33) y WAX (1971, págs. 15-20, 84-93, 143-174).

El desarrollo de una relación de cooperación con los principales informantes

La confianza y armonía en el trabajo de campo no son meramente una cuestión de buenos modales; es imprevisible que se entabló una relación mutuamente satisfactoria en lo cual quiero entre los informantes fundamentales y el investigador para que éste pueda hacerse una idea clara y calidad del punto de vista del informante. Dado que conocer la perspectiva del informantes esencial para el buen resultado de la investigación, es necesario ganarse su conciencia y conservar la durante todo el transcurso del estudio.

Una fuente de dificultades en relación con la confianza es la tendencia de los informantes a suponer, sea cual fuere el modo en el que el investigador planteó los propósitos de la investigación durante las etapas iniciales de la negociación de su acceso, créditos propósitos son, de algún modo, evolutivos. A menudo se hace necesario volver explicarle varias veces los objetivos de la aspiración al mismo informante. También es imprevisible aclararle estos objetivos a cada nuevo informante que se conoce. Si éste no es un informante potencialmente fundamental, puede bastar con transmitirle una breve reseña de los propósitos del estudio, pero en general es conveniente brindarle una explicación completa de los objetivos de la investigación a cada nuevo informante que se conoce, pero no se puede prever con exactitud, al principio, que informantes llegarán a ser

fundamentales más adelante en el curso del estudio. Es útil que el investigador se aprenda casi de memoria una breve exposición de los fines del estudio, de los procedimientos que se llevarán a cabo de las demás medidas adoptadas para garantizar la máxima reserva y mínimo riesgo. Si no es posible asegurar que la información será tratada como confidencial, el informante debe saberlo. Si el investigador va estar presente en una escena dada, en el rol de observador participante, los informantes deben saber quiénes escena sus acciones y comentarios estarán «bajo registro», ante el investigador no tome notas ni realice grabaciones. Si los informantes desean que sus acciones queden «fuera de registro», deben comprender claramente que su prerrogativa exigírselo al observador participante.

La preocupación de los informantes por el carácter evaluador de la perspectiva del observador es muy ilógica, dada la ubicuidad de las observaciones confines de evaluación en las escuelas. En última instancia, los propósitos del investigador también son, sin duda, evaluador es, ya que describir las acciones de los individuos en informantes narrativos significa teorizar acerca de la organización de dichas acciones, y la evaluación es inherente a toda teoría. Volveremos éste. En la siguiente sección del capítulo.

El investigador puede prever que los informantes someterán a prueba sus declaraciones acerca de la garantía de que mantendrá la reserva, el carácter crítico de su perspectiva y otras consideraciones éticas que hayan sido negociadas. Esta puesta a prueba generalmente tiene lugar en las etapas iniciales de la relación con un nuevo informante. El informante puede pedirle un comentario crítico, o revelarles cierta información inofensiva y luego verificar si se ha recorrido el rumor en la organización, para comprobar si el investigador le transmitió ése información alguna otra persona del lugar.

Cuando se realice una investigación en equipo es muy importante que todos los miembros del equipo cumplan estrictamente una regla básica: no hacer nunca comentarios a otros miembros del equipo acerca de ninguna cosa observada en el contexto mientras están en él. Las conversaciones privadas entre miembros del equipo de investigación en el lugar pueden ser escuchadas por los participantes, a veces con consecuencias desastrosas para la credibilidad del equipo.

Un excelente modo de crear y mantener un clima de confianza en el lugar es hacer intervenir directamente los informantes en la investigación, en carácter de colaboradores del investigador. Al principio, los intentos del investigador de formar ése tipo de asociaciones con los informantes fundamentales pueden suscitar cierta desconfianza. Es posible que los informantes los interpreten como intentos de manipulación por parte del investigador, dado que la autopercepción de los profesores en especial, es que ellos no son expertos; si alguien es el experto en la asociación entre investigadores y docentes, el profesor puede presuponer tres experto es el investigador. Esta percepción de los enseñantes puede persistir pese a los esfuerzos de los investigadores por refutarla. Pero, con el correr del tiempo, es posible desarrollar una genuina asociación, en la que el profesor y el investigador comiencen a elaborar preguntas y a recoger datos en forma conjunta. (Sobre el proceso de la investigación de campo colabora activa en el terreno de la enseñanza, véase FLORIO y WALSH, 1980).

Para desarrollar un entendimiento iniciales, así como para forzar una relación de cooperación con los informantes fundamentales, el investigador debe tener una idea clara de las principales preguntas que guiarán la investigación y de los procedimientos de recopilación de datos que podrán emplearse para seguir las directrices marcadas por las preguntas orientadoras del estudio. Esto presupone la adhesión a la concepción deliberativa del proceso de la investigación de campo, antes mencionada en la presente exposición.

La recopilación de datos como proceso de indagación

La indagación comienza en el campo con las preguntas investigación que guían el estudio. Hay tres aspectos cruciales en el inicio: a) identificar toda la gama de variación en los modos de organización social formal e informal (relaciones de rol) y las perspectivas de significado; b) registra sucesos reiterados de acontecimientos a través de un diagrama de acontecimientos en el lugar, para que más tarde se puede establecer el carácter típico o atípico de ciertos tipos de acontecimientos con su correspondiente organización social característica, y c) observar los acontecimientos ocurren en cualquier nivel del sistema (el aula, la escuela, el grupo de lectura) en el contexto de los acontecimientos ocurren en los niveles inmediatamente superior e inmediatamente inferior. Esto significa que si se están observando los grupos de lectura, porque un problema de la investigación llevó al investigador a centrarse en los aspectos relativos al enseñanza de la lectura, se observarán al menos los acontecimientos que conforman el acontecimiento que es el grupo de lectura (series de turnos de intervención relacionados temáticamente, movimientos de profesor, movimientos de los alumnos) y también acontecimientos en el nivel del aula, como por ejemplo, las jerarquías de las posiciones formales e informales de los alumnos en el aula como totalidad, o los modos característicos que tiene profesor de organizar la interacción con los alumnos en otros acontecimientos aparte de la lectura. Lo ideal es observar una gama aún más amplia de niveles del sistema, para detectar posibles conexiones influencia; por ejemplo, influencias en el propio establecimiento, ejercidas por otros docentes y por el director, que podrían afectar la práctica docente de profesor e influencias procedentes de la vida de los niños fuera de la escuela, en sus hogares y en otros lugares de la comunidad, que podrían afectar sus acciones en el grupo de lectura. En el trabajo de campo nunca se considera un único nivel del sistema, aislado de otros niveles; éste es un rasgo básico de la teoría sociocultural de la que derivan los métodos observaciones participativos.

A fin de determinar toda la gama de variación en las disposiciones de la organización social, las perspectivas de significado y las conexiones de influencia dentro y a través de los niveles del sistema en el lugar y sus ambientes circundantes, es necesario comenzar la observación y las entrevistas de modo más amplio que sea posible. Una vez que se ha avanzado en el proceso de investigación, la observación se va centrando, en etapas sucesivas, en un número cada vez más restringido de aspectos.

La progresiva resolución de problemas propio del trabajo de campo determinó un proceso de muestreo secuencial. Dada la perspectiva amplia que se adopta el principio se puede creer que este proceso consiste en «observación ninguna concepción previa», pero ésta sería una caracterización engañosa. Las concepciones previas y las preguntas orientadoras están presentes desde el principio, pero en ese momento el investigador no presume saber exactamente a dónde podría llevarlo las preguntas iniciales. En consecuencia, empieza por realizar el muestreo más amplio posible de contexto y sus ambientes circundantes. Concretamente, eso significa que el investigador proyecta, en forma deliberada, pasea cierto tiempo en determinados lugares, en determinados momentos. Por ejemplo, al estudiar un aula, se comienza por buscar un sentido global de la comunidad vecinal del escuela, recogiendo información por escrito sobre la comunidad escolar (por ejemplo, al datos de censo), caminando y recorriendo en coche la comunidad, y entrando en las tiendas locales. Luego se accede al aula, a la que se observa durante todo el día, desde antes de que lleguen

los alumnos hasta el momento de retirarse éstos. Una vez que sea identificado toda la gama de acontecimientos ocurridos durante el día y que, a través de repetidas observaciones, ha comenzado a determinar la frecuencia relativa con que se producen los diversos tipos de acontecimientos, el investigador puede empezar a centrarse atención en aquellos que son de principal interés para el estudio. Comenzará entonces a restringir la gama de momentos y lugares observación. Periódicamente, sin embargo, es posible que deba volver a un muestreo más comprehensivo, a fin de recobrar la amplitud de perspectiva y de recopilar más ejemplos de casos a través de todo el espectro de acontecimientos sucedidos en el contexto. Esto le suministra un respaldo adicional para las afirmaciones que luego quiere efectuar acerca del carácter típico y atípico (elevada y escasa frecuencia) de ciertos tipos de acontecimientos, o desiertas relaciones de rol dentro de un acontecimiento de una gama de acontecimientos.

A medida que el investigador se va centrando en un gama más restringida de acontecimientos dentro del contexto, también comienza buscar posibles conexiones influencia entre éste y los ambientes que lo rodean. A diferencia de procedimiento propio de la etnografía comunitario estándar, por el que se comienza con toda la comunidad de análisis y se pasa, progresivamente, a investigar sus unidades dentro de la comunidad, en el trabajo de campo educacional generalmente se pasa con relativa rapidez, tras un ligero examen general de la comunidad, al estudio continuo y centrado en un entorno educativo dado (por ejemplo, el aula o la clase de matemáticas). Después de haber estudiado el escenario principal con bastante profundidad, el investigador pasa otra vez investigar los medios circundantes. La tarea analítica consiste en rastrear líneas de influencia fuera del aula en los ambientes que la circundan. La clave para detectar estas líneas de influencia se encuentran en los documentos del contexto (por ejemplo, notificaciones que prescriben determinadas acciones dentro del aula) y en los comentarios de los miembros del lugar (docentes, alumnos) acerca de los aspectos de su vida fuera del contexto inmediato que influyen en lo que allí sucede. Por lo general, los informantes no son totalmente conscientes de la amplitud y la profundidad de estas influencias, en las que se incluyen supuestos culturalmente aprehendidos en cuestionados acerca de modo correcto de mantener las relaciones sociales, de contenido de las materias escolares, de la naturaleza humana en que las actitudes que determinar la definición de cada uno sobre la forma que podrían asumir aspectos tales como el trabajo, el juego, la fiabilidad, la capacidad académica y demás, al manifestarse en la vida cotidiana del aula.

Con el correr del tiempo, el investigador de campo va teniendo nociones cada vez más claras respecto de los fenómenos más pertinentes para el estudio. En las etapas finales de la investigación, el foco de su atención puede ser muy restringido, en tanto las preguntas de investigación y las hipótesis de trabajo se hacen cada vez más específicas. El proceso de la investigación de campo, indagación deliberada ha sido descrito por algunos antropólogos (como AGAR, 1980; DOBBERT, 1982; DORRBREMME, 1984; GOETZ y LECOMPTE, 1984; LEVINE y otros, 1980; PELTO y PELTO, 1977), y por numerosos sociólogos (como GLASER y STRAUSS, 1979; LOFLAND, 1976; SCHATZMAN y STRAUSS, 1974). Para los estudios sobre la enseñanza, este proceso ha sido descrito por ERICKSON (1973, 1977) y por MEHAN (1979), entre otros. Por razones de límites de espacio, nos incluye aquí una exposición completa del tema, pero nos parece oportuno tratar en mayor profundidad la índole del proceso de indagación en sí mismo.

El proceso racional ilimitado de la resolución de problemas en el trabajo de campo

En el trabajo de campo, el investigador procura llegar a comprender acontecimientos cuya estructura es demasiado compleja para ser captada rápidamente, dados los límites de la capacidad humana para procesar información. Estos límites -lo que SIMON (1957) denominada racionalidad limitada- se compensan, en la observación participativa, a través de la presencia prolongada en el contexto.

El observador presente en determinados espacios y momentos en el lugar espera que se sigan produciendo ciertos tipos de acontecimientos constantes (disputas sobre la tenencia de tierras, decesos, nacimientos, preparación de la principal comida del día, atención del próximo sienten la oficina de desempleo, asistencia a una clase de lectura, intercalación de los turnos para leer en voz alta, entrega de un ejercicio por escrito). El investigador puede buscar los lugares específicos dentro del contexto en los que hay más probabilidades de que se produzca un determinado tipo de acontecimiento. Esto pone al observador en una situación análoga a la del sujeto de un experimento de aprendizaje, pues le brinda la oportunidad de hacer distintos ensayos para la ejecución de una tarea reiteradamente presentada. En este caso, la tarea es la de aprender cómo observar analíticamente un determinado tipo de acontecimiento y cómo llevar registros (notas de campo, grabaciones) de las acciones que ocurren en los acontecimientos, con el fin de estudiarlas con mayor detenimiento más adelante.

En cada ensayo de la observación de un acontecimiento reiterado, el observador participante puede alterar levemente el foco de atención analítica, atendiendo cada vez algunos aspectos de lo que sucede y desatendiendo otros. El observador también puede variar el foco de atención cuando relea las notas tomadas durante el acontecimiento y cuando las pasa en limpio después de haber concluido las observaciones del día. Un principio fundamental es que esta tarea que reflexionar y redactar las notas, que suele llevar por lo menos la misma cantidad de tiempo que se dedicó a la observación, debe concretarse antes de volver a lugar para continuar haciendo observaciones. Esto implica que el investigador debe prever que va a pasar cierto tiempo escribiendo notas; un día completo de observación en el aula debería y seguido de un periodo de un día (o una noche) entero dedicado a la escritura. La redacción de las notas estimulan la memoria y le permite al investigador agregar información a la contenida en las anotaciones iniciales. También estimulan la inducción analítica y la reflexión sobre los aspectos teóricos y la bibliografía pertinentes. No hay nada, durante el trabajo de campo, que pueda reemplazar a la reflexión que posibilita el tiempo dedicado a releer las anotaciones originalmente tomadas, a redactar las de manera más completa, incorporando las percepciones analíticas.

Pese a los límites de la capacidad de procesar información, la observación y la reflexión prolongada se permiten al observador desarrollar un modelo interpretativo de la organización de los acontecimientos observados. Tales modelos se construyen progresivamente a través de una serie de observaciones parciales, en un proceso análogo a un experimento de aprendizaje en el cual al alumno se le presenta una serie de ensayos.

Hay dos grupos de decisiones del investigador de campo acerca de los procedimientos a emplear que tienen especial importancia con el fin de corregir lo que tradicionalmente se denomina un sesgo en el muestreo y en la observación: a) las decisiones que toma el observador acerca de dónde está, en el espacio y en el tiempo, en el contexto, y b) las decisiones que toma el observador acerca de los focos de atención en cada ocasión. Las primeras decisiones conciernen al examen global de acontecimientos que realiza el

observador participante. Las segundas se atañen a la profundidad y la adecuación analítica de las observaciones acumulativamente efectuadas en una serie de ensayos.

Una de las principales ventajas de la observación participante es la oportunidad de aprender a través de la participación activa: el investigador puede imponer a prueba su teoría de la organización de un acontecimiento ensayando diversos tipos de participación en el mismo. Una limitación importante en el trabajo de campo es la parcialidad de la visión de cada acontecimiento singular. Existe, en consecuencia, una tendencia a sesgar el muestreo que favorecen a los tipos de acontecimientos concurren con mayor frecuencia, ya que ellos son los que el investigador llegará comprender más cabalmente con el correr del tiempo.

Analizaremos las consecuencias de la parcialidad en la próxima sección de este artículo. La desviación hacia lo típico está presente en el de indicación de campo también en otro sentido. Dadas las limitaciones sobre lo que se puede contemplar con mayor atención en cada ensayo observación al, es posible que el observador tiende a sentarse, casi desde el principio, en alguna teoría de la organización que está induciendo. En tal caso, durante sus observaciones le prestara atención sobre todo aquellos aspectos de la acción que confirman la teoría inducida, pasando por alto otros aspectos que podrían anotarse como dato según los cuales dicha teoría quedaría refutada. Así, las pruebas que pueden inducir a refutar la tienen menos probabilidades de ser registradas en las notas de campo Cela se fueran llevadas confirmarla.

La tendencia del investigador apresurarse a sacar conclusiones inductivamente, desde las etapas iniciales del proceso de investigación, puede denominarse el problema de la tipificación prematura. Este problemas en que sea necesario realizar (mientras ésta en el campo y en la posterior reflexión) búsquedas deliberadas para detectar pruebas de refutación bajo la forma de casos discrepantes, o sea, ejemplos del fenómeno de interés cuya organización no concuerda con los términos de la teoría inducida. (Sobre la importancia del análisis de casos discrepantes, véase MEHAN, 1979, y la clásica exposición de LINDESMITH, 1974).

Otra manera de reducir las posibilidades de incurrir en especificaciones prematuras o en desviaciones hacia el análisis de los acontecimientos constantes a expensas del de los esporádicos, consiste en hacer grabaciones durante el proceso de la investigación. Las grabaciones magnetofónica o audiovisuales de acontecimientos frecuentes en frecuentes en el escenario y sus ambientes circundantes le brindan al investigador la oportunidad de volver a presencia, en fecha posterior, los acontecimientos gravados. Las grabaciones de la interacción concurren naturalmente en los acontecimientos no son sustituidos de la observación participante directa y el registro mediante anotaciones de campo. Pero esas grabaciones, sujetas a un análisis sistemático, pueden constituir una valiosa fuente adicional de datos en la investigación de campo. Corresponde comentar brevemente la particular índole de las grabaciones y su análisis en el proceso de la investigación de campo. Éste comentario se anticipa, en parte, es que se efectuará en la próxima sección al análisis de datos, pero es conveniente destacar aquí ciertas diferencias con respecto a los hijos de resolución progresiva de problemas que posibilita la observación participante directa en el campo. La utilización de grabaciones como principal fuente de datos en la investigación de campo ha sido denominada «microetnografía» por ERICKSON (1975, 1976, 1982a), «etnografía constitutiva» por MEHAN (1979, y «microanálisis sociolingüístico» por GUMPERZ (1982). El proceso de la investigación microetnográfica fue descrito en detalle por ERICKSON y SHULTZ (1977/1981), por ERICKSON WILSON (1982), y por ERICKSON (1982a).

Las grabaciones y su análisis difieren de la observación participante en un aspecto crucial. A diferencia del observador participante, el analista de registros documentales audiovisuales o magnetofónicos no espera en el contexto a que se produzca la ocurrencia de un determinado tipo de acontecimiento. Al revisar las pruebas documentales grabadas, el analista está libre de las limitaciones que le impone al observador participante sea inserción en el devenir secuencial de acontecimientos, en el tiempo y el espacio reales. El investigador hace un índice de todo lo grabado, identificando los principales acontecimientos por su nombre (por ejemplo, clases, reuniones, recreos, encuentros entre padres y docentes) e identificación también la presencia de informantes fundamentales en ciertos acontecimientos. Luego revisa de principio a fin todo el conjunto de grabaciones a fin de encontrar ejemplos de acontecimientos frecuentes e infrecuentes, desplazándose, por así decirlo, a través del tiempo y el espacio par identificar casos análogos. Esto es similar al examen iniciales del lugar y sus ambientes circundantes que efectúa el observador participante, cuando debe decidir dónde situarse, en el tiempo y en el espacio, dentro del contexto. A continuación, el investigador identifica una determinada serie de casos, a partir del conjunto grabado, que son de especial interés. A esta altura, el investigador puede volver a presencia de esta serie de casos, pasando las correspondientes grabaciones. La posibilidad de volver a presencia del mismo acontecimiento con el fin de realizar reiteradas observaciones es la principal innovación posibilitada por el empleo de grabaciones en la investigación de campo. Esta innovación presente claras ventajas y también limitaciones.

La primera en es la posibilidad efectuar un análisis completo. Debido a la oportunidad de (teóricamente) y limitada de volver a presencia de un acontecimiento, pasando la grabación correspondiente, es acontecimiento puede observarse desde diversos focos de atención y perspectivas de análisis. Esto permite una descripción mucho más exhaustiva que las que puede elaborar el observador participante a partir de sus anotaciones de campo.

Una segunda ventaja es la posibilidad de reducir la dependencia del observador de la tipificación analítica rudimentaria. Dado que cada acontecimiento se puede volver a ver a través de la grabación, el observador tiene la oportunidad de deliberar. Puede dejar en suspenso la formulación de juicios interpretativo de las funciones (significado) de las acciones observadas. En la observación participativa, muchas veces se realizan deducciones interpretativas que pueden ser falsas, en especial durante las etapas iniciales de trabajo de campo.

En el análisis microetnográfico de una película o una grabación de vídeo la oportunidad de mirar y escuchar más de una vez disminuye la tendencia del observador apresurarse demasiado a efectuar una reducción analítica. Esta independencia de los límites que le impone el tiempo real a la observación produce una profunda diferencia cualitativa en el desarrollo de la indagación. Es y se es análoga al existente entre discurso oral y descrito, en tanto el segundo se presta a ser revisado y también planeado en forma mucho más detallada que el primero. (Sobre esta diferencia, véase GOODY, 1977 y ONG, 1977.)

Una tercera ventaja del análisis de grabaciones es que reduce la necesidad del observador de depender de los acontecimientos de apariencia frecuente como sus mejores fuentes de datos. Al analizar una grabación, en especial si es audiovisual, se pueden estudiar de manera bastante completa los acontecimientos poco frecuentes pasando varias veces la grabación correspondiente. Esta posibilidad no está al alcance del observador participante en tratar acontecimientos infrecuentes.

Existen dos limitaciones principales en el uso de grabaciones como principal fuente de datos. La limitación fundamental es que al pasar una grabación, el analista sólo puede

intervenir de forma transitoria en el acontecimiento grabado. Así, la posibilidad de la experiencia vicaria de un acontecimiento, es la mayor ventaja de la microetnografía, es también su mayor limitación. El investigador no tienen la oportunidad de verificar las teorías que va elaborando mediante el recurso de poner las aprueba en tanto participante activo en las escenas observadas. Esa oportunidad es uno de los rasgos distintivos del observación participante.

Otra limitación radica en que, para encontrar el sentido al material grabado, el analista normalmente necesita tener acceso a cierta información contexto a que no brinda la propia grabación. El acontecimiento grabado se inserta en una diversidad de contextos: en las historias de vida y los vínculos sociales de los participantes, ni en las circunstancias sociales más amplias que afectan a los acontecimientos, incluyendo la importancia que tienen la pertenencia de los participantes a un grupo de mico, cultura o de clase social respecto de los modos en que organizan su conducta conjunta en el acontecimiento grabado. El hecho de conocer los modos en que el acontecimiento Coco retirara cargas inscriben en la red de influencias existe dentro del contexto ni entre contexto y sus ambientes más amplias (incluyendo la sociedad total en el lado que éste está situado) en puede expresivamente importante para ayudar el investigador a lograr una comprensión interpretativa de la organización inmediatamente local de la interacción incluida en el acontecimiento, o una comprensión interpretativa de la significación que encierra el hecho de que un acontecimiento haya ocurrido de un modo determinado y no de otro modo posible. Algunas veces, en los contextos más amplios que rodean a un acontecimiento puede no tener mucha influencia sobre el desarrollo de las relaciones sociales cara a cara dentro del acontecimiento. En estos casos, el análisis no se brinda librado por la ausencia de un marco etnográfico más amplio. Pero cuando el mundo circundante tiene una fuerte influencias sobre las escenas inmediatas del interacción cara a cara en el aula, y cuando ese influencias determina una coerción sistemática sobre el desarrollo de las relaciones en el aula, entonces la ausencia de una marco contextual más amplio procedente del trabajo de campo etnográfico general puede invalidar el análisis.

Ambas limitaciones de la microetnografía –la ausencia de la participación como medio de aprendizaje y la ausencia de información contextual más allá del marco de la grabación – pueden ser superadas mediante la combinación de la etnografía regula y la microetnografía.

ANALISIS DE DATOS Y REDACCION DEL INFORME

Redacción del informe

El informe de una investigación de campo contiene nueve elementos principales:

1. Aspectos empíricos.
2. Viñetas narrativas analíticas.
3. Citas de las notas de campo.
4. Citas de entrevistas realizadas.
5. Informes sinópticos de los datos (mapas, cuadros de frecuencias, diagramas).
6. Comentario interpretativo enmarcando una descripción particular.
7. Comentario interpretativo enmarcado la descripción general.
8. Discusión teórica.
9. Informe sobre la historia natural de la indagación en el estudio.

Cada uno de estos elementos se tratará a su debido tiempo. Por separado y en conjunto, estos elementos posibilitan tres cosas al lector del informe. En primer lugar, le permiten experimentar de forma vicaria el sitio que se describe y comparar prototipos de asertos fundamentales y de constructor analíticos. En segundo lugar, le permiten examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor. En tercer lugar, le permiten considerar los fundamentos teóricos y personales de la perspectiva del autor, según ésta se fue modificando durante el transcurso del estudio. El acceso a todos estos elementos le permiten al lector funcionar como coanalistas del caso informado. La ausencia de cualquiera de los elementos, o la inadecuación de alguno de ellos, limita la capacidad del lector de comprender el caso y de juzgar la validez del análisis interpretativo del autor.

GENERACION Y VERIFICACION DE LAS AFIRMACIONES

El informe de una investigación de campo contiene afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia. Una tarea básica del análisis de datos es generar estas afirmaciones en gran medida a través de la inducción. Esto se efectúa examinando el corpus de datos, o sea, revisando todo el conjunto de notas de campo, notas o grabaciones magnetofónicas de entrevistas, documentos del contexto y grabaciones audiovisuales. Otra tarea básica es establecer una base de evidencia para las afirmaciones que se desea efectuar. Esto se hace revisando el corpus de datos reiteradamente para verificar la validez de la afirmación que se ha generado, buscando a la vez pruebas a favor y en contra.

Los siguientes son algunos ejemplos de los tipos de afirmaciones que podría incluir un informe de investigación de campo:

1. Los grandes grupos de niños en el aula, desde el punto de vista del profesor y del de los alumnos: buenos lectores y malos lectores.
2. Normalmente, el método de lectura de los buenos lectores pone el acento en habilidades de orden superior (por ejemplo, en la comprensión), mientras que el de los malos lectores lo pone en habilidades de orden inferior (por ejemplo, en la descodificación).
3. Ahí dos subgrupos principales de malos lectores: los que se esfuerzan y los que no se esfuerzan.
4. No esforzarse, desde el punto de vista de este profesor en particular, consiste en falta de perseverancia en las sesiones de lectura en pequeños grupos y falta de precisión en las tareas de lectura en el pupitre. No esforzarse consiste en no complementar el trabajo en el pupitre ni en hablar con otros alumnos durante los periodos de trabajo en el pupitre. Estas conductas no son concebidas por el docente como formas de no esforzarse. Tampoco lo es el hecho de cometer un error ocasional en las tareas realizadas en el pupitre. Lo que si se considera no esforzarse en el trabajo en el pupitre es la comisión de frecuentes errores menores: frecuentes en el trabajo de cada día y día tras día.
5. Los dos subgrupos de malos lectores y en el mismo método de lectura, pero los que se esfuerzan obtienen algunos de los privilegios reservados a los buenos lectores (por ejemplo, posibilidad de leer una mayor variedad de libros, responsabilidad de llevar mensajes a la secretaría, asignación de tareas más interesantes).

6. Los malos lectores que no se esfuerzan, en general, son tratados de manera diferente por sus compañeros de clase que los malos lectores que sí se esfuerzan. Los malos lectores que no se esfuerzan a menudo no son elegidos por sus compañeros para intervenir en un juego, o para intercambiar comida a la hora del almuerzo, mientras que los malos lectores que se esfuerzan son elegidos para ello por sus compañeros buenos lectores con la misma frecuencia con que los buenos lectores son elegidos por otros buenos lectores.
7. Hay dos excepciones al patrón descrito en la afirmación número seis, constituidas por dos alumnos con especiales aptitudes físicas y habilidad para los deportes. Estos alumnos, ambos malos lectores que no se esfuerzan, son elegidos con frecuencia por otros alumnos para integrar equipos deportivos en el patio de recreo.
8. Con los malos lectores que no se esfuerzan, el profesor tiene una relación social regresiva, es decir, en casi todos sus contactos cara a cara, independientemente de la materia tratada, y también en las actividades no escolares, el docente reacción ante estos niños de algún modo negativo y los niños actúan de algún modo inapropiado hay una extensión: una niña perteneciente a una familia que el enseñante califica como sumamente desorganizada. El profesor sospecha que la niña es objeto de malos tratos en su familia, pero todavía no ha informado al director de la escuela.

Estas afirmaciones acerca de las grandes líneas divisorias presentes en el aula en materia de identidad social (posición) y error (derechos en obligaciones en relación con los demás) varía en cuanto a su alcance y a su nivel de inferencia. La afirmación (1) de que existen dos categorías principales de alumnos, los buenos lectores y los malos lectores, tienen un alcance amplio pero nivel de inferencia relativamente bajo. La afirmación (4) acerca de lo que, desde el punto de vista de este profesor, representa no esforzarse, es de relativamente poco alcance y de bajo nivel de inferencia. La afirmación (8) de que la relación del profesor con los malos lectores que no se esfuerzan es regresiva tiene un amplio alcance y un elevado nivel de inferencia, ya que abarca todos los tipos de contacto con el profesor que se producen el día escolar e implica la inferencia de que ambas partes contribuyen a crear los problemas en que se encuentran.

Esta clase de afirmaciones se genera durante el transcurso del trabajo de campo, según se observó en la sección anterior de este capítulo. Una vez que el investigador se va del contexto, procede a verificar y a volver a verificar estas afirmaciones basándose en los datos obtenidos: el corpus de notas de campo, los registros de las entrevistas efectuadas, cierto documento del contexto (en este caso se incluirían muestras de los trabajos escritos de los alumnos) y quizá grabaciones magnetofónicas o audiovisuales de acontecimientos ocurrieron naturalmente en el aula.

Para verificar la base de evidencia de una afirmación, el investigador realiza un examen sistemático de todo el cuerpo de datos, buscando pruebas a favor y en contra y teniendo presente la necesidad de reencuadrar la afirmación a medida que avanza el análisis. Por ejemplo, para verificar la afirmación (2) acerca de los distintos tipos de métodos de lectura utilizados con los alumnos del profesor considera buenos lectores y malos lectores, el investigador debe primero examinar el corpus de datos para encontrar todos los datos referentes a la enseñanza formal de la lectura. Si los alumnos fueron divididos en distintos grupos según su nivel de habilidad, se examinarán todos los casos relativos a la enseñanza formal de la lectura en esos grupos, para comprobar si el docente puso el acento en las habilidades de orden superior o en las de orden inferior. Se identificará cualquier caso

discrepante que se encuentre, es decir, utilización de habilidades de orden superior con un grupo de lectura de menor nivel, o utilización de habilidades de orden inferior con un grupo de nivel elevado. Si los casos discrepantes exceden en número a los que corroboran el aserto, ésta no queda ratificada por los datos. Incluso si la mayoría de los casos corroboran la afirmación, se debe tomar nota de los casos discrepantes para su posterior análisis. Después de haber revisado los datos conductuales, el investigador podría examinar también otros tipos de datos. Si durante las entrevistas el enseñante hubiera efectuado comentarios sobre la enseñanza formal de la lectura, se podrán revisar las transcripciones o las grabaciones de esas entrevistas para averiguar qué revelan acerca de las creencias de éste en cuanto a los tipos de enseñanza apropiados para niños de diferentes niveles de habilidad.

Según la afirmación (3), el profesor distingue dos tipos de malos lectores: los que se esfuerzan y los que no se esfuerzan. Para verificar este aserto y descubrir los atributos por los que se divide a los individuos en dos categorías, se deben revisar en primer lugar los datos correspondientes a las entrevistas. ¿Mencionó explícitamente el enseñante esta distinción en las entrevistas formales? ¿Y en los comentarios informales que le hizo al investigador durante los intervalos entre las distintas actividades en el aula? Revisando las notas de campo se encontrará esta información. Las notas también podrían mostrar si el profesor puso de manifiesto la distinción al dirigirse a los alumnos en el aula (por ejemplo: «Juan, no está haciendo ningún esfuerzo») o al escribir comentarios en los cuadernos de los alumnos. El investigador examinará las notas de campo, las grabaciones y las muestras de los trabajos escritos de los alumnos para buscar algún caso en el que profesor haya realizado dicha acción. Además, el investigador tratará de encontrar otros indicios más útiles de la perspectiva del enseñante sobre esforzarse y quien se esfuerza: su tono de voz y su expresión facial al dirigirse a quienes se esfuerzan y hay quienes no lo hacen, las cantidades de tiempo otorgadas para determinar el trabajo o cumplir la orden de cerrar el libro y formar para el recreo. El profesor, por último, al alumno que no se esforzaba, ¿lo responsabilizaba sólo de completar una tarea, o no sólo de terminarla sino de hacerla bien?

En las notas de campo aparecerán indicios de estos aspectos y estas preguntas. Hay que subraya que se tratara, en efecto, de indicios, o sea, de fragmentos que deben reunirse para formar representaciones globales, que serán intrínsecamente incompletas. La prueba concluyente suele ser algo casi imposible de obtener, en especial a partir de los datos derivados de las notas de campo. Con todo, algunas interpretaciones probarán ser más sólidas que otras. Sobre esta base, notoriamente endeble, debe apoyarse la perspectiva de integridad intelectual y credibilidad de la investigación interpretativa.

En la afirmación (5) se declara que todos los malos lectores reciben el mismo tipo de enseñanza formal en la lectura, pero que los que se esfuerzan reciben un tipo distinto de enseñanza informal (se les ofrece una mayor variedad de libros para leer en su tiempo libre, o se les asigna una tarea escrita más interesante). También se plantea que los malos lectores que se esfuerzan reciben otros privilegios, como llevar algún mensaje a la secretaría, dirigida y coro al cantar alguna canción o recoger los trabajos escritos de los alumnos, mientras que los malos lectores que no se esfuerzan no reciben estos privilegios. Con el fin de verificar la veracidad de estas afirmaciones, el investigador examinará el corpus de datos para encontrar los casos de enseñanza no formal de la lectura. La unidad de análisis podría ser la mención de ciertos individuos en las notas de campo. El investigador pro de identificar a todo el conjunto de individuos que son malos lectores que no se esfuerzan, y a todo el conjunto de los que si se esfuerzan, y buscar entre las notas de campo aquellas en que se describe lo que esos niños estaban haciendo. Luego debería comparar la información

extraída de las notas acerca de los dos grupos de malos lectores: qué diferencia había entre sus respectivos privilegios, es decir, es acceso a ciertas actividades positivamente valoradas por los niños en el aula. Observarse que el concepto general de privilegios tendría que especificarse en términos de los significados locales distintivos del aula en cuestión. Debería haber constancias descriptivas en las notas de campo, o en las entrevistas con los niños, de que actividades tales como llevar un mensaje a la secretaria son positivamente valoradas. Dicha constancia descriptiva podría consistir en una serie de casos registrados en las notas, en los que muchos alumnos se ofrecieron voluntariamente para efectuar estas actividades, o se mostraron decepcionados por no haber sido elegidos para hacerlo. Investigador mantiene la presuposición de que los significados y los valores locales no son evidentes por sí mismos en los datos, y que no se pueden generalizar de una aula a otra. Puede ser cierto que la mayoría de los escolares norteamericanos les gusta recoger los trabajos escritos en el aula. Pero eso mismo podría no ser cierto en el caso de esta ola en particular, por alguna razón particular.

A medida que examina el corpus de datos, el investigador no cesa de buscar pruebas en contra. ¿Haya algún caso en el que un mal lector que no se esfuerza reciba privilegios similares a los que reciben los malos lectores que sí se esfuerzan? Estos casos que presentan discrepancias deben anotarse. Tras haber concluido el examen general de los datos, el investigador vuelve a los casos discrepantes para investigarlos con mayor detenimiento. Los resultados de esta investigación se exponen en las afirmaciones (6) y (7), acerca de los modos en que los alumnos tratan a los malos lectores que no se esfuerzan. El patrón general se describe en la afirmación (6): los malos lectores que no se esfuerzan, normalmente reciben de sus padres contrato negativo. Pero hay dos estudiantes hay quienes se trata positivamente, en determinadas circunstancias. Son dos niños con actitudes atléticas, que resultan elegidos para integrar equipos deportivos en el patio de recreo. Se podrían obtener pruebas de esta afirmación a partir del análisis de los casos discrepantes. Posiblemente hayan quedado registradas muchas ocasiones en las que estos dos chicos fueron elegidos. Pero las circunstancias estarán limitadas a la constitución de los equipos para practicar deportes en el patio de recreo, y la reacción positiva de los compañeros se explica fácilmente en términos del interés en formar un equipo ganador.

Otro ejemplo de una constatación surgida del análisis de casos discrepantes se encuentra en el aserto (8), acerca de la única mala lectora que no se esfuerza, con quien el profesor no tiene una relación regresiva. La explicación de éste casos requieren mayores niveles de inferencia que la explicación del hecho de que los varones con actitudes atléticas serán elegidos por sus compañeros. ¿Por qué habrían de recibir esta niña un trato diferente del que se da a los demás malos lectores que no se esfuerzan? La respuesta no se encuentra mediante un análisis causal -en un sentido mecánico de la causalidad- sino en la exploración de la perspectiva del docente. ¿Qué significa esta niña para él? ¿En qué se diferencia esto de lo que significan para el profesor otros malos lectores que no se esfuerzan? Se pueden identificar diversos casos para establecer comparaciones. El investigador podría considerar a todas las demás niñas del grupo de malos lectores que no se esfuerzan para determinar lo que la posición debida al sexo de esta alumna puede significar para el profesor. También podría considerar a todos los demás alumnos, niños y niñas de quienes se sospecha que son objeto de malos tratos. Se hubiera otro mal lector que no se esfuerza y que posiblemente sea mal tratado en su hogar, éste constituiría un caso apropiado para la comparación. Si ese mal lector fuera también una niña y no recibiera privilegios especiales, sería un caso ideal para establecer un contraste. De ser así, el

investigador podría preguntarse: «¿Qué otro factor puede explicar esta situación?» La exploración de las notas de campo, las entrevistas al profesor y las grabaciones podrían revelar que hay diferencias entre ambas niñas en cuanto a su comportamiento general en el aula: que la que no reciben privilegios especiales es menos cortés que la otra, o menos graciosa, o no transmite tanta tristeza. Estos comentarios ilustran el tipo de trabajo analítico detectivesco por el cual el investigador va descubriendo los sutiles matices de las tensiones existentes en la organización social y las perspectivas de significación según las cuales se organiza la vida en el aula, ambiente de aprendizaje para los niños y para el docente. Los casos discrepantes son especialmente útiles para esclarecer estas sutilezas particulares. La búsqueda deliberada de pruebas en contra es esencial para el proceso de la indagación, como también lo es la confrontación deliberada de las afirmaciones con el corpus de datos. Éste es el análisis clásico, denominado inducción analítica en la bibliografía sobre los métodos del trabajo de campo. Gran parte de esta inducción tienen lugar durante el trabajo de campo, pero gran parte de ella debe ser descubierta después de haberse retirado del contexto. Una buena regla práctica es intentar dedicarle al menos tanto tiempo al análisis y la redacción de informes posteriores al trabajo de campo como este sentido para recoger datos durante ese trabajo.

Al revisar las notas de campo y otras fuentes de datos con el fin de generar e identificar sus asertos, el investigador busca vínculos clave entre diversos datos. Con vínculos clave en tanto tienen fundamental importancia para las principales afirmaciones que desea formular el investigador. Y es un vínculo en tanto conecta varios datos como manifestaciones análogas del mismo fenómeno. Haber afirmado, por ejemplo, que el docente establece una distinción entre los buenos lectores y los malos lectores significa vincular todas las ocasiones registradas en el conjunto total de datos en las cuales el docente trató a los malos lectores de distinto modo que a los buenos lectores, mientras les enseñaba a leer y durante cualquier otra actividad realizada en el aula. La distinción entre malos y buenos lectores es clave debido a que se pueden vincular muchos episodios de un tipo de trato por parte del enseñante hacia los malos lectores y de otro tipo de trato hacia los buenos lectores, al revisar las notas de campo. También se pueden vincular, en relación con esta distinción, algunos casos que aparecen en las entrevistas con otros correspondientes a la interacción profesor-alumno que figuran en las notas de campo.

Para encontrar vínculos clave, el investigador busca patrones de generalización dentro del caso en consideración, en lugar de generalizar de un caso o un contexto a otro. La generalización dentro del caso se produce en distintos niveles, que difieren en cuanto a la medida en que es aplicable esa generalización. En nuestro ejemplo, vimos que la distinción entre buenos y malos lectores se podía generalizar en mayor medida con referencia a la enseñanza formal de la lectura. Esto significa que al revisar el corte de datos no apareció ningún caso de enseñanza formal de orden superior impartida malos lectores y ningún caso de enseñanza formal de orden inferior impartida buenos lectores para la enseñanza formal, en cambio, la generalización amplia no es sostenible. Se debe efectuar una distinción adicional para explicar los patrones que revelan los datos: la distinción entre los malos lectores que se esfuerzan y los que no se esfuerzan. Al revisar todos los casos de instrucción informal para la lectura (categoría que incluía ciertos tipos de tareas escritas y de privilegios en cuanto a la elección de libros para leer en el tiempo libre), encontramos que los malos lectores que se esforzaban recibían el mismo trato que los buenos lectores, mientras que los malos lectores que no se esforzaban eran tratados de forma diferente tanto por los buenos lectores como por los malos lectores que se esforzaban. Además, éste trato

diferencial era generalizable, más allá de la enseñanza formal de la lectura, a muchas otras interacciones entre el profesor y los malos lectores que no se esforzaban, con algo más notorias excepciones. Pero las excepciones constituían una minoría de los casos y afectaba aún su grupo limitado de los malos lectores que no se esforzaban.

Una metáfora apropiada para este tipo de descubrimiento y verificación de patrones existentes consiste en concebir todo el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones), una gran caja de cartón, llena de hojas de papel en las que aparecen los datos. El vínculo clave es un constructo analítico que unen como si fuera un cordel los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles anudan con otros. La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determinan en mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus. Cuando se tira del cordel que está más arriba, se espera que haya tantos cordeles adicionales como sea posible anudados a los datos. Las afirmaciones más sólidas son las que tienen la mayor cantidad de cordeles anudados a ellas, a través de la más amplia gama de fuentes y tipos de datos. Si un aserto está corroborado no sólo por muchos casos registrados en los datos de las notas de campo, sino también por informaciones obtenidas en entrevistas y por documentos del contexto, se puede confiar más en la veracidad de esa afirmación que en la de otro que estuviera corroborado por datos de una sola fuente o de un solo tipo, independientemente de cuantos casos, dentro de este tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculos clave está ilustrada en la figura 4.1.

Se debe hacer notar que este tipo de análisis requiere una cantidad sustancial de episodios análogos para su comparación. Los acontecimientos infrecuentes no se pueden tratar correctamente por el método de la inducción analítica. En consecuencia, se produce una desviación hacia lo típico en la investigación de campo, en la etapa del análisis de datos posterior haberse retirado del contexto. Esta desviación es similar a la mencionada en la sección anterior respecto de la etapa de la solución progresiva de problemas durante la recopilación de datos. Es importante recordar que en este enfoque de la investigación se puede llegar a comprender mejor los acontecimientos frecuentes que los esporádicos. La grabación audiovisual de acontecimientos esporádicos puede reducir en parte este problema, dado que las grabaciones permiten «volver a presenciar» los hechos de forma vicaria. Pero aún esto no basta para eliminar totalmente el problema. Para juzgar la validez del análisis de un investigador, por lo tanto, es importante tener presente en que medida el argumento del autor se basa en el análisis interpretativo de acontecimientos esporádicos. El mejor testimonio de la validez de un análisis, según parece, lo brindan las afirmaciones que quedan cumplida cuenta de patrones detectados de ordinario en acontecimientos tanto frecuentes como esporádicos.

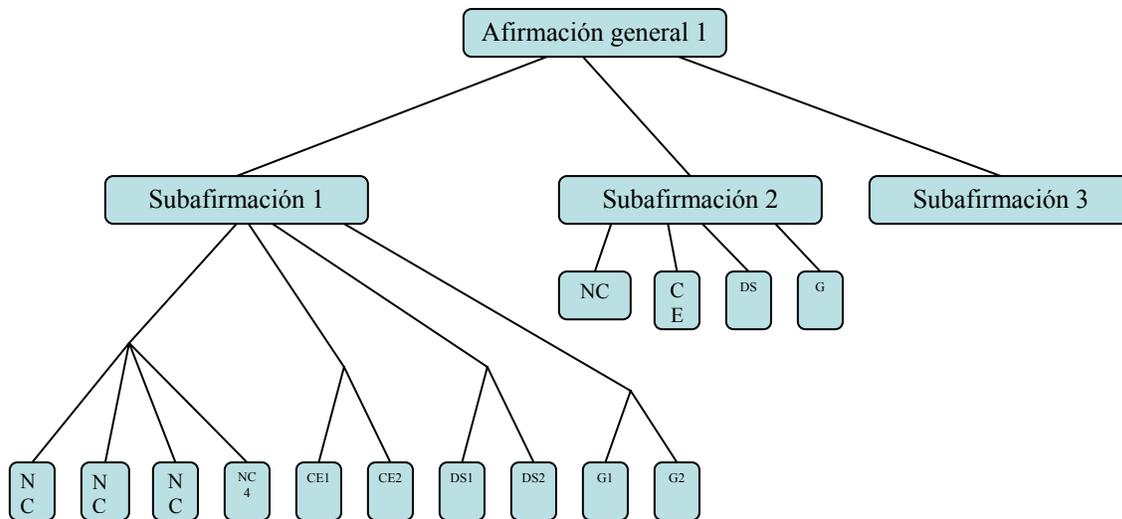
Al efectuar este análisis y redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones; sino demostrar la verosimilitud de las mismas, lo cual constituye, según CAMPBELL (1978) el objetivo apropiado para la mayor parte de las investigaciones sociales. La finalidad es convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas, y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tales como el investigador afirma que son.

Muchas investigaciones de campo son susceptibles de crítica este respecto. Su análisis puede ser correcto, y a un convincente desde un punto de vista intuitivo, hasta tal punto que diremos: «esto suena a verdadero», cuando leemos el informe. Pero si no se presentan

pruebas sistemáticas para respaldar las afirmaciones del investigador podrá verse ante la justa crítica de que su análisis es meramente anecdótico. Esta crítica se puede refutar realizando el tipo de análisis sistemático de datos aquí descrito y presentando pruebas que respalden los asertos de los modos que se expondrán en las próximas secciones.

Debe quedar claro, a partir de este planteamiento, que los materiales recopilados en el campo no constituyen datos, en sí mismos, sino que son fuentes de datos. Las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Ni siquiera las transcripciones de las entrevistas son datos. Todos estos materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis. Concluiremos esta exposición sobre el análisis de datos describiendo los medios a través de los cuales las fuentes de datos se convierten en datos propiamente dichos.

El proceso de convertir en datos a las fuentes documentales comienza con varias lecturas de todo el conjunto de notas de campo. Puede ser útil, para el investigador, sacar uno o dos juegos de fotocopias del corpus completo de las notas de campo. Estas copias se podrán utilizar para realizar los tipos de exámenes de los datos antes descritos. Los casos análogos de ciertos fenómenos interés se pueden marcar con tinta de color. Estos pueden ser ejemplos de un acontecimiento global (como una clase de lectura), o de un episodio fase constitutivos de un acontecimiento (como la fase inicial de la clase de lectura), o de una transacción entre individuos que son objeto de observación (como la reprimenda del profesor a una lectores que no se esfuerza). Se pueden efectuar este modo varios exámenes de las notas, para identificar pruebas a favor o en contra de las principales afirmaciones que quiera formular el investigador, marcando los ejemplos con un círculo y empleando distintos colores según la afirmación con la que se relaciona cada ejemplo. A esta altura, algunos investigadores recortan una de las copias de las notas de campo y pegan los recortes correspondientes a los diversos episodios en fichas individuales, que podrán ser reclasificadas a medida que avanza el análisis. Se puede concebir claramente la posibilidad de utilizar microordenadores en esta etapa, o en etapas anteriores de la revisión de las notas de campo. En el momento describir este artículo, el uso de microordenadores en este tipo de análisis de datos apenas está comenzando y no parece haber ningún estudio profundo al respecto en la correspondiente bibliografía. Pareciera conveniente, con todo, emplear el ordenador para las tareas de recuperación de datos, en una etapa posterior del proceso de examen, y no desde el principio. La lectura directa de las notas, página por página, le brinda el investigador una concepción más holística del contenido de las notas de campo que la que le posibilitaría la visión más para ser suministrada por la recuperación informatizada de los datos. El hecho de leer las notas «a mano» proporciona más oportunidades de encontrar pruebas inesperadas en contra y de descubrir aspectos laterales imprevistos que se pueden estudiar mediante siguientes lecturas.



NC = Extracto de nota de campo; CE = Comentario de entrevista; DS = Documento del contexto (notificación, cartel)
G = Grabación (magnetofónica, video)

FIGURA 4.1. Vínculos clave entre datos y afirmaciones

En conclusión, las unidades básicas de análisis en el proceso de la inducción analítica son casos de acción en acontecimientos que tienen lugar entre personas con determinadas posiciones en la escena, y casos de comentarios sobre el significado de esas acciones comunes y corrientes y sobre otros aspectos más amplios de la significación y las creencias, desde las perspectivas de los diversos actores que intervienen en los acontecimientos. Los casos de acciones derivan de la revisión de las notas de campo y de las grabaciones. Los casos de comentarios derivan del análisis de las entrevistas formales e informales realizadas con los informantes.

Las unidades básicas en el proceso del análisis de datos son también los elementos básicos del informe escrito del estudio. Los ejemplos de acción social se informan mediante retratos narrativos o cintas directas de las notas de campo. Los ejemplos de comentarios efectuados durante las entrevistas se citan en el comentario interpretativo que acompaña los fragmentos narrativos analíticos presentados. El informe de estos detalles se puede denominar descripción particular. Esta es el núcleo esencial del informe de una investigación de campo. Si no hay una descripción particular que ejemplifique y justifica las afirmaciones clave del informe, el lector se ve obligado a aceptar las afirmaciones del autor como materia de fe. La descripción particular está respaldada por otros informes más sinópticos de los patrones existentes en las unidades básicas de análisis. Esto puede llamarse descripción general. Un tercer tipo fundamental de contenido en el informe de una investigación de campo es el comentario interpretativo. Dicho comentario se interpola entre la descripción particular y la general para ayudar al lector a establecer conexiones entre los detalles que se informan y el argumento más abstracto que se informa a través del conjunto de asertos clave.

Al escribir su informe, el investigador tiene dos objetivos principales: explicarle al lector lo que quieren decir las diversas afirmaciones y presentar las pruebas en las que se basan esas afirmaciones. El objetivo de la explicación se cumple a través de los ejemplos de la descripción particular. Un único retrato narrativo analítico o una cinta de una entrevista

explican las características de los patrones de organización social y de perspectivas de significación contenidos en las afirmaciones. El objetivo de brindar las pruebas en las que se basan las afirmaciones se logra comunicando a la vez la descripción particular y la general. Un único retrato narrativo o una cita de una entrevista proporcionan la prueba documental de que lo que se afirma que ha ocurrido efectivamente sucedió por lo menos una vez. La descripción general que acompaña la particular suministra pruebas de la frecuencia relativa de oposición de un fenómeno dado. La descripción general también se utiliza para comunicar el grado de amplitud de las pruebas que respaldan cada afirmación, es decir, el espectro de los distintos tipos de pruebas en que se apoya dicha afirmación.

En las siguientes secciones consideraremos los principales tipos de contenidos del informe de una investigación de campo en primer lugar se tratará de descripción particular, luego la general, y por último el comentario interpretativo que acompaña la presentación de los datos descriptivos.

DESCRIPCION PARTICULAR: NARRACION ANALITICA Y CITAS

La narración analítica es la base de un informe eficaz de la investigación de campo. El retrato narrativo constituye una representación vivida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjo en el tiempo real. El estilo descriptivo «momento a momento» del retrato narrativo le brinda al lector la sensación de estar presenciando la escena. Como forma literaria, el retrato narrativo es muy antiguo; fue denominado prosopografía por los retóricos griegos, quienes recomendaban a los oradores incluir retratos muy descriptivos esos discursos para persuadir al auditorio de que sus afirmaciones generales se cumplían en casos particulares.

En el informe de la investigación de campo, el retrato narrativo tiene funciones retóricas, analíticas y probatorias. El retrato convence al lector de que las cosas en el contexto fueron tal como lo dice el autor, debido a que la sensación de la presencia inmediata capta su atención y a que los detalles concretos de los acontecimientos comunicados en el retrato ilustran los conceptos analíticos generales (por otros culturales y de organización social) que está empleando el autor para organizar su informe. Dicha narración es analítica, pues se destacan algunos aspectos de la acción social y el significado mientras que otros se presentan en forma menos prominente como los menciona en absoluto.

Una cuestión muy importante es que el retrato cumple funciones retóricas en el informe. La tarea del narrador tiene dos aspectos. El primero es didáctico. El significado de la vida cotidiana está contenido en sus circunstancias particulares y para transmitirle esto al lector, el narrador debe anclar los conceptos analíticos más abstractos del estudio en circunstancias concretas, es decir, en acciones específicas ejecutadas conjuntamente por personas específicas. Esto se logra mediante un retrato narrativo muy pormenorizado y bien construido. El segundo aspecto de la tarea de narradores retórico en tanto implica suministrar pruebas adecuadas de que el autor ha realizado un análisis válido de lo que significaron los acontecimientos desde el punto de vista de los actores que en él intervinieron. La descripción particular contenida en el retrato narrativo analítico a la vez le explica al lector los constructos analíticos del autor mediante la ejemplificación y lo convence de que el acontecimiento en cuestión puede suceder, y de hecho sucedió, de ese modo. La tarea de la descripción sinóptica más general (cuadros, tablas de frecuencia de los

episodios) es persuadir al lector de que el acontecimiento descrito es típico, o sea, que se puede generalizar de éste caso a otros casos análogos en el corto de datos del autor. Consideraremos más detalladamente la descripción sinóptica más adelante en esta exposición.

De lo anterior se desprende que tanto el autor, lector crítico deben prestar su mala atención a los detalles de la narrativa y a las características de su construcción. El retrato narrativo se basa en las notas de campo tomadas en el momento en que se produjeron los hechos y redactadas poco después. El retrato es una versión más completa y pulida de lo registrado en las notas de campo. Para el momento en que debe escribir el retrato, el autor ya ha desarrollado una perspectiva interpretativa, implícita o explícitamente. La forma en que se redacta el retrato debe coincidir con los propósitos interpretativos del autor y transmitirle claramente esa perspectiva al lector. El retrato cumple su finalidad en el informe en la medida en que su construcción narrativa le presenta al lector un panorama claro de la interpretación que quiere transmitir el autor mediante ese retrato. Aún el más detallado de los retratos es un relato reducido, más claro que el hecho real. Se incluyen algunos aspectos tomados de la tremenda complejidad del acontecimiento original (el cual, como hemos visto, contiene más información de la que cualquier observador podría percibir y anotar en el momento, y mucho más de la que podría comunicar más adelante) y se descartan otros aspectos del informe narrativo. Por lo tanto, el retrato no representa el acontecimiento original en sí mismo, ya que eso sería imposible. El retrato narrativo es una abstracción; una caricatura analítica (de tipo amistoso) en la que se esbozan algunos detalles y se excluyen otros; algunos rasgos se agudizan o se destacan al ser retratados (como hacen los caricaturistas con la nariz de Richard Nixon) y otros rasgos se suavizan o se los deja en segundo plano.

Dos formas potenciales de contraste en la narrativa transmiten esa caricatura en la que se subraya la perspectiva interpretativa del autor: a) variación de la densidad de las descripciones (a lo largo de una secuencia de acontecimientos, algunos de los cuales se describen con gran detalle mientras que otros se resumen), y b) variación en los términos utilizados para describir la acción misma (se seleccionan determinados sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos en lugar de otros, y a través de esta selección se apunta a los roles y posiciones localmente significativos y a las intenciones de los actores que participaron en el acontecimiento).

Un relato puede ser un informe preciso de una serie de acontecimientos y sin embargo no transmitir el significado de las acciones desde las perspectivas asumidas por los actores de esos acontecimientos. Veamos, por ejemplo, una versión de una historia familiar en la que los términos básicos del resumen narrativo no transmiten ningún significado, desde el punto de vista de los personajes de la historia.

Un joven caminaba por el campo y se encontró con un hombre mayor. Ambos discutieron y el hombre más joven mató al otro. El joven fue a una ciudad, donde conoció a una mujer mayor y se casó con ella. Más tarde, el joven se arrancó los ojos y abandonó la ciudad.

Esta versión no nos dice nada acerca de los roles y las posiciones en juego, ni de la corrección de las acciones, dados esos roles y posiciones. El hombre mayor no era solamente un hombre mayor, sino que era el padre de Edipo y el rey de la ciudad. La mujer era la reina de la ciudad y la madre de Edipo. Así, las acciones que en general se pueden

describir cómo matar y casarse, en este caso constituía un parricidio y un incesto, en niveles de significado más específico.

En suma, la riqueza de los detalles, en y por sí misma, no basta para que un retrato narrativo sea etnográficamente válido. Es, en cambio, la combinación de esta riqueza con una perspectiva interpretativa la que hace válido el relato. Ese relato válido no es simplemente una descripción, sino que es un análisis. Dentro de los detalles de la historia, cuidadosamente seleccionados, está contenida la expresión de una teoría de la organización y el significado de los acontecimientos descritos.

Se puede advertir que el retrato narrativo analítico, al igual que cualquier otro instrumento conceptualmente poderoso y retóricamente eficaz, es una herramienta potencialmente peligrosa, que puede ser utilizada para engañar, tanto como para informar. La validez interpretativa de la forma que asume un retrato narrativo no puede demostrarse dentro del mismo retrato. Tal demostración corresponde al comentario interpretativo concomitante y a la constancia de que existieron otros episodios análogos al descrito. En un informe eficaz de una investigación de campo, las afirmaciones clave siempre deben estar documentadas por retratos narrativos, pero estos retratos aislados no constituyen pruebas, por sí solos. Por el contrario, deben establecerse conexiones interpretativas entre distintos retratos, y entre los retratos narrativos y otras formas más resumidas de descripción, como por ejemplo, los cuadros de frecuencia.

Las citas directas de las palabras de los individuos observados son otro medio de transmitir al lector el punto de vista de los sujetos del estudio. Estas citas pueden provenir de entrevistas formales, de charlas más informales con el investigador de campo sobre la marcha (como cuando el profesor, entre una actividad y otra, comenta algo así como: «¿Vio usted lo que acaba de hacer Jorge?»), o de alguna conversación sostenida la hora del almuerzo. Las citas también pueden venir de las notas de campo, de lo que se registró acerca del discurso del docente o de los alumnos, de las grabaciones magnetofónicas o audiovisuales incluidas en las notas de campo, o de la transcripción de grabaciones efectuadas en las aulas.

Otra forma de presentar retratos narrativos radica en recurrir a las propias notas de campo, una vez redactadas. Se pueden citar directamente las notas en el informe, indicando la fecha en que fueron tomadas. Con frecuencia, una serie de extractos de notas de campo escritas en distintos días sirve para fundamentar la afirmación de que el modo particular en que sucedió determinado acontecimiento fue típico, es decir, que el patrón expuesto en el primer extracto de las notas (o mostrado en un retrato completo), de hecho se repitió a menudo en el sitio.

Esto demuestra que es posible generalizar dentro del corpus, con lo que quedan justificadas afirmaciones tales como: «Normalmente, cuando Jorge y María no terminaban su tarea en el pupitre, el profesor lo pasaba por alto, pero cuando Raúl no la terminaba, casi siempre se la pedían cuentas».

Las citas directas de las notas de campo también se pueden usar para mostrar los cambios producidos en la perspectiva del investigador a lo largo del tiempo. Esta utilización se comentará cuando consideremos el informe de la evolución de la indagación en el estudio.

Me ha referido a las funciones informáticas de los relatos, de las citas de las notas de campo, y de las citas de las palabras de los sujetos estudiados. He sostenido que contar una historia de determinada manera es presentar una teoría de la organización de los acontecimientos descritos y mostrar el significado que tuvieron esos acontecimientos para quienes participaron en ellos. Además, la elección y redacción de retratos descriptivos y

citando cumple otro propósito: estimular el análisis en las etapas iniciales de la organización de los datos encaminada a la redacción del informe. Se escribió mucho sobre el proceso de releer las notas de campo y revisar los registros audiovisuales a fin de generar categorías analíticas y de descubrir afirmaciones y vínculos clave entre un conjunto de acontecimientos observados y otros. (Véase AGAR, 1980, págs. 137-173; BECKER, 1958; BOGDAN y BIKLEN, 1982, págs 155-162; DORRBREMME, 1984, págs 151-166; GOETZ y LECOMPTE, 1984, págs. 164-207; LEVINE y otros, 1980; MCCALL y SIMMONS, 1969; SCHATZMAN y STRAUSS, 1974, págs. 108-127; véase en especial MILES y HUBERMAN, 1984, págs. 79-283).

El salto a la narración. Un modo de estimular el análisis consiste en obligar sea uno mismo, tras la primera lectura de todo el corpus de las notas de campo y demás fuentes de datos, a formular una afirmación, a elegir un extracto de las notas de campo que ilustre la afirmación y a redactar un retrato narrativo del acontecimiento clave elegido. El proceso mismo de efectuar las opciones (la primera, acerca de qué acontecimiento describir; la segunda, acerca de la posible densidad descriptiva y de los términos descriptivos a emplear), el autor va comprendiendo en forma más explícita la «carga» teórica del acontecimiento clave que eligió. Al avanzar en su análisis, el autor puede llegar a la conclusión de que el episodio elegido no era el más adecuado para fundamentar la afirmación, o que la propia afirmación era, de algún modo, incorrecta. El hecho de obligar sea, desde un principio, a efectuar las opciones que exige exaltar a la narración puede ser una manera de hacer explícitamente consciente de las distinciones analíticas y las perspectivas que fueron surgiendo, para el autor, durante el transcurso del tiempo que pasó en el campo donde se realizó la investigación. Esta conciencia se puede intensificar aún más escribiendo el retrato y proponiendo una interpretación sustancialmente distinta de la planteada en la primera versión del retrato, acerca del mismo acontecimiento. La tarea de elegir un acontecimiento clave durante las primeras etapas del análisis posterior a haber abandonado el campo, y luego escribir dos retratos distintos de ese acontecimiento, proponiendo dos interpretaciones diferentes, es uno de los ejercicios que normalmente les asigno a los estudiantes cuando impacta que hace sobre análisis de datos y redacción de informe. Este ejercicio les enseña cómo utilizar distintas densidades de detalles descriptivos y opciones deliberadas de términos descriptivos para descartar interpretaciones que se desea proponer. También obliga al analista comenzará tomar decisiones analíticas deliberadas. Al verse obligado a elegir un acontecimiento clave, el analista toma conciencia de ciertos juicios intuitivos latentes que ya ha efectuado acerca de los aspectos destacados de los datos. Una vez que estos juicios se hacen conscientes, se los puede examinar críticamente.

DESCRIPCION GENERAL

La función principal del informe de datos descriptivos generales es la de establecer la posibilidad de generalizar las pautas expuestas en la descripción particular a través de retratos narrativos analíticos y de citas directas. Una vez que se ha presentado un episodio particular, es necesario mostrarle al lector en qué grado es típico o atípico, es decir, como se sitúa dentro de la distribución global de todos los episodios contenidos en el corpus de datos. La omisión de mostrar estas pautas de distribución -en enseñar la generalización dentro del corpus-posiblemente sea el defecto más grave de muchos informes de investigación de campo. El retrato narrativo muestra de una determinada forma

de relación social puede tener lugar en el contexto, pero limitarse a incluir un retrato descriptivo vivido, o afirmar en el comentario concomitante el retrato que el episodio allí descrito era típico o fue significativo por alguna otra razón (por ejemplo, que constituyó un caso discrepante de interés) no le demuestra lector la validez de esas afirmaciones sobre la importancia del episodio en cuestión. Esto sólo se puede lograr citando episodios análogos - vinculando el acontecimiento clave con otros semejantes o distintos a él- y a) comunicando esos episodios vinculados en forma de retratos narrativos, y b) mostrando de forma resumida en la distribución global de los episodios en el corpus de datos.

Los datos descriptivos generales se comunican sinópticamente, es decir, se los presenta de tal modo que se los pueda ver juntos a la vez. Un tipo de medio de comunicación sinóptica es el cuadro de frecuencias simples, que muestra aquellas frecuencias observables mediante la mera inspección. Como los datos relativos a la frecuencia que son tabulados suelen ser nominales, y no ordinales, los cuadros de contingencia de doble y triple entrada normalmente constituyen un medio adecuado de mostrarle al lector las pautas existentes. FIENBERG (1977) recomienda especialmente el uso de cuadros de contingencia de triple entrada.

En ocasiones, puede ser conveniente aplicar pruebas estadísticas inferenciales de significación a los datos. Por lo general, dadas las condiciones de la recopilación de datos, las pruebas no paramétricas, tales como la del ji cuadrada (χ^2) y la de dos apéndices de correlación por ordenamiento de rango de Mann-Whitney, son más apropiadas que las estadísticas paramétricas. Los enfoques paramétricos habitualmente resultan inapropiados por otra razón adicional. En las estadísticas inferenciales estándar asumimos, como analistas, que no conocemos el patrón de distribución dentro de una muestra. Una de las tareas de la manipulación estadística es descubrir cuáles son los patrones de distribución. En el análisis de los datos de campo, el descubrimiento de patrones se efectúa cualitativamente. Los cuadros de frecuencia presentados al lector normalmente consisten en una tabulación de juicios cualitativos empleando escalas nominales (o de juicios sobre escalas nominales que implica niveles muy bajos inferencia en la asignación del rango o la posición en la serie de un episodio dado). Al preparar el cuadro como medio de informe, el analista ya conoce el patrón de distribución de frecuencias. El análisis de esta hecho; el cuadro solamente da cuenta de los resultados del análisis en forma sinóptica. Por consiguiente, la manipulación de los datos por métodos inferencia les estadísticos complejos, tales como el análisis de variables múltiples, el ajuste de escala multidimensional, u otras formas de análisis factoriales, generalmente no es necesaria ni apropiada. Un ejemplo de un caso en el que resultó apropiado el uso del ajuste de escala multidimensional fue un estudio cuyos múltiples métodos de recopilación de datos incluyeron una encuesta efectuada a un grupo de adolescentes, alguno de los cuales habían abandonado el colegio, mientras que otros no lo habían hecho. (Véase JACOB y SANDAY, 1976).

COMENTARIO INTERPRETATIVO

El comentario concomitante enmarca la presentación de la descripción particular y de la general. Este comentario aparece de tres formas: una increpación que precede y si a cada descripción particular en el texto, una discusión teórica que apunta la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos que se mencionaron y una

reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la indagación.

El comentario interpretativo que precede y sigue la descripción particular de un episodio es necesario para orientar la atención del lector hacia el tipo analítico del cual dicho episodio constituye una muestra concreta. Cada retrato narrativo analítico y cada cita directa contienen detalles sumamente descriptivos que son multisignificantes. Especialmente en el caso del retrato, pero también en el de las citas tomadas de las entrevistas, hay un contenido semántico mucho mayor en el texto de que el lector puede captar en una primera lectura. El comentario interpretativo, por lo tanto, vía lector hacia aquellos detalles que son prominentes para el autor, y hacia las interpretaciones de este respecto del correspondiente significado. El comentario interpretativo también inserta la información o contenida en el propio relato que necesita el lector para interpretar dicho relato del mismo modo que el autor. El comentario previo, como serie de señales de tránsito que se van encontrando al recorrer en automóvil una carretera, le permite al lector anticipar los patrones generales que irá encontrando en los detalles de la narración que está por leer. El comentario que sigue al relato o a la cita particulares estimula la interpretación retrospectiva del lector. Tanto el comentario anterior como posterior son necesarios para que lector no se pierda en una maraña de detalles ininterpretarles. También para el autor es necesario escribir este comentario, dado que es precisamente la percepción consciente irreflexiva que posibilita escribir tal comentario la que le permite al escritor ser un verdadero analista, tanto como un redactor de informes. Un retrato clave es relativamente fácil de seleccionar y de redactar. Lo que resulta mucho más difícil es explorar analíticamente la significación de los detalles concretos informados, y de los diversos estratos de significado contenidos en la narración. Para los investigadores de campo principiantes, la tarea más difícil en la preparación del informe es la de aprender a comentar los detalles de los relatos que se presentan, utilizando una correcta prosa expositiva para enmarcar los contenidos narrativos del informe.

En efecto, la alternancia entre el extremo detallismo presenten en el retrato (o en una cita textual de las notas de campo o de una entrevista) y el discurso más general propio del comentario interpretativo concomitante es algo a lo que resulta difícil acostumbrarse cuando se redactan informes de investigaciones de campo. Muchas veces hay que alternar, en el espacio de unos pocos párrafos (y aún oraciones), entre ser descriptivamente muy específico e interpretativamente muy general. Algunos investigadores principiantes resuelven esta atención presentando únicamente descripciones particulares, con un mínimo de interpretación, con lo que le provocan a cualquier lector del informe, fuera de su autor, una especie de indigestión semántica y conceptual, por excesiva abundancia de detalles. Otros intentan solucionar el problema adoptando un discurso medianamente descriptivo: ni suficientemente concretos ni suficientemente abstracto. A esto se asemeja al estilo discursivo «científico» de las revistas especializadas en que se informa sobre las investigaciones positivistas. Con este discurso, el autor no fundamenta adecuadamente las generalizaciones mediante detalles concretos ni tampoco les da el suficiente alcance teórico.

HISTORIA NATURAL DE LA INDAGACION

Muy a menudo, en los informes que tienen la longitud de un artículo, y aún en los monográficos, el autor omite incluir una exposición de los modos en que evolucionaron los conceptos clave en el análisis puente aparecieron patrones inesperados durante el tiempo

que pasó en el lugar y en su posterior periodo de reflexión. Esta es una omisión desafortunada en el informe de una investigación de campo, dado que la verosimilitud. De interpretación final del autor se incrementa mucho si se le muestra lector que la opinión del investigador se fue modificando durante el transcurso del estudio.

La investigación de campo se parte de la base de que habrá significado locales distintivos presentes en el contexto. Estos son significados que no pueden anticipar a través de teorizantes realizadas en el gabinete de trabajo («operacionalización de indicadores de variables») antes de acceder al lugar. Debido a que estos significados locales ignorados, así como las dimensiones incógnitas del problema de investigación, no se pueden conocer desde un principio, es necesario el trabajo de campo. Pero como señalamos en la sección anterior, el investigador de campo siempre tiene como guía un conjunto de temas de interés para investigar, y a menudo también una serie de preguntas investigación muy específicas. Dada la complejidad de los fenómenos a observar en el contexto, hay una gran probabilidad de que el investigador será selectivo al recoger pruebas, es decir, que encuentre sólo aquellos datos que confirman sus primeras impresiones y sus convicciones ideológicas.

Nos hemos referido al proceso de investigación como búsqueda de la refutación. El autor de un informe tiene la responsabilidad de documentar este proceso para mostrarle detalladamente al lector a) el investigador estaba abierta a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y sus convicciones previas (según lo demuestra el hecho de que su opinión y sus prácticas de recopilación de datos fueron cambiando durante el transcurso del estudio), y b) los modos específicos en que se produjeron estos cambios de sus perspectivas interpretativa. Una buena manera demostrar esto consiste en escribir una reseña en primera persona de devolución de la indagación antes, durante y después del trabajo de campo.

La prueba principal de éste cambio de perspectiva proviene del corpus de notas de campo y de la investigación original propuesta. Si las notas contenían declaraciones formales de las preguntas para la investigación, ciertas citas fechadas, tomadas de las notas, pueden revelar cambios en las preguntas a lo largo del tiempo. Se puede comparar el conjunto final de preguntas con las contenidas en la propuesta inicial. Los memorándum analíticos fechados, escritos «para el archivo» durante el curso de la investigación, pueden ser una fuente adicional de pruebas de los cambios producidos en la perspectiva interpretativa del investigador. Un diagrama sinóptico puede constituir una forma eficaz de mostrar éstos cambios. Otra manera posible utilizar las notas de campo para demostrar cambios en la perspectiva interpretativa radica en analizar la densidad descriptiva característica de las notas tomadas antes y después de los principales cambios de opinión ocurridos durante la indagación.

LOS LECTORES Y SUS DIVERSOS INTERESES

En las anteriores secciones sobre la recopilación, el análisis y el informe de los datos formulamos algunos comentarios genéricos acerca de los intereses del público receptor. Para todo lector, el informe debe a) ser inteligible en cuanto a las relaciones establecidas entre los detalles concretos y el análisis más abstracto de las afirmaciones y los argumentos formulados mediante la vinculación de afirmaciones; b) exponer las distintas pruebas que justifican las afirmaciones efectuadas por el autor, y c) aclarar explícitamente la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura. La presentación de todo esto le permite al lector a actuar como coanalista, junto con el autor.

Además de estos intereses generales del lector universal, existen inquietudes más particulares, de ciertos públicos específicos, el investigador debe tener en cuenta al preparar su informe. Ahí por lo menos cuatro tipos principales de público, cada uno de ellos con su propio conjunto distintivo de intereses principales: a) la comunidad científica en general (los colegas investigadores); b) los planificadores (las autoridades de distrito escolar, los funcionarios estatales y federales), c) la comunidad de los profesionales de la actividad (enseñantes, directores y formadores de docentes), y d) los miembros de la comunidad local que fueron estudiados (docentes, alumnos, director del establecimiento, padres). Muchas veces es conveniente preparar distintos informes de la investigación, para atender a los intereses específicos de los intereses públicos. Veamos cuáles son esos distintos tipos de intereses.

Los aspectos más importantes para la comunidad científica en general son el interés científico y la adecuación del estudio. Si el problema tratado en el estudio se considera intelectualmente significativo, y si las afirmaciones e interpretaciones efectuadas parecen estar justificadas por las pruebas que se presentan, se satisfacen los intereses de la comunidad científica. Estos intereses son esencialmente técnicos.

Los fondos de mayor interés para los planificadores son los que se refieren a la posibilidad de generar opciones en cuanto a las políticas a aplicar y a elegir entre ellas. En este caso, el interés primordial no radica en la adecuación técnica ni en el valor científico intrínseco del estudio, sino en el modo en que el estudio puede aportar informaciones útiles para la situación en que se encuentran los planificadores respecto de las decisiones a tomar. Dado que el trabajo de campo implica una tarea intensa y del largo plazo, podría parecer que tiene escaso utilidad para los planificadores en cuanto a su necesidad actual de tomar decisiones, pues para el momento de concluirse el estudio de campo, la situación relativa a las decisiones habrá cambiado considerablemente (véase MULHAUSER, 1975).

Una función más apropiada de la investigación de campo en relación con el público de los planificadores es la de contribuir a la generación de opciones poniendo de relieve ciertos aspectos de la situación laboral práctica que pueden haber sido pasados por alto por los planificadores. Un informe de investigación de campo puede ayudar a los planificadores haber de cerca un determinado aspecto de la labor docente: haber cuáles son los límites y las oportunidades prácticas para la acción en el mundo cotidiano de una obra específica, en una institución educativa específica y en una comunidad específica. Por estas razones por la que los estudios de campo sobre la aplicación de líneas de actuación han probado ser un útiles; porque en ellos identifican consecuencias involuntaria que la aplicación, obstáculos imprevistos para la misma y razones desconocidas por las que dio buen resultado en un determinado sitio. Éste tipo de información puede ayudar a los planificadores a desarrollar nuevas concepciones de las políticas y a generar una gama de opciones más amplia de la que anteriormente había concebido. Informarle a un planificador atrapado en el dilema de decidir entre la opción x y la opción y, que también dispone de las opciones a y b, puede significar una valiosa ayuda.

No todo es color de rosa, sin embargo, ya que la investigación de campo, al revelar detalles prácticos de la actividad cotidiana que pueden estar obstaculizando, o bien favoreciendo, la aplicación de políticas generales, quizá presente cierta información que resultará frustrante para los planificadores. En efecto, se puede considerar que la perspectiva central de la investigación de campo es fundamentalmente opuesta a la perspectiva de los planificadores. La perspectiva central de la investigación de campo es que los sutiles matices del significado local y de organización social tienen primordial importancia para comprender la

enseñanza. La perspectiva central de los planificadores es que esos matices de los detalles locales son menos importantes que las similitudes entre distintos ambientes; en el mejor de los casos, esos matices constituyen un error causal e insignificante, y en el peor, un problema molesto que debe eliminarse para que el sistema funcione con mayor eficacia.

Las conclusiones de la investigación de campo habitualmente ponen de manifiesto el carácter racional que lo que suele considerarse una conducta organizativamente irracional por parte de las autoridades y los planificadores escolares. Principal mensaje de un informe de investigación de campo dirigido al público de los planificadores de programas de actuación, por lo tanto, probablemente provocará una disonancia cognitiva. Es importante que el investigador tenga esto en cuenta al elaborar un informe destinado a este público.

El principal interés del público compuesto por todos los profesionales de la actividad en cuestión está en decidir si la situación descrita en el informe tiene o no alguna semejanza con la situación de su propia práctica profesional. Éste interés se podría catalogar, respectivamente, como un deseo de recibir sugerencias y recetas, o sea, prescripciones acerca de «qué cosas dan resultado». Esta noción de lo que desean los profesionales es demasiado simplista. Algunos puede querer recetas, pero los profesionales experimentados comprenden que lo utilidad en la adecuación de cualquier prescripción para la práctica debe ser justificada en relación con las circunstancias específicas de la práctica en su propio ambiente. Por consiguiente, el interés del profesional en aprender a partir del ejemplo positivo y negativo que proporciona el estudio de un caso, presupone que el caso es de algún modo comparable a su propia situación.

Para expresar lo de otro modo, digamos que una cuestión de fundamental interés para los profesionales de la generalización potencial de las conclusiones del estudio. Esta no es tanto una cuestión de generalización estadística como de generalización lógica (la distinción pertenece a HAMILTON, 1980). La responsabilidad de juzgar acerca de la generalización lógica corresponde al lector, más que el investigador. El lector debe examinar las circunstancias del caso estudiado para determinar de qué manera ese caso se adapta a las circunstancias de su propia situación.

Los profesionales pueden extraer conocimientos útiles del estudio de un caso aún si las circunstancias de ese caso no coinciden con las de su propia situación. Esto es posible para el profesional sólo si las circunstancias del caso fueron claras y específicamente descritas por el investigador. Por lo tanto, el problema de la inadecuación en cuanto a la especificidad, que se mencionó en la sección anterior, es un aspecto técnico de la recolección de datos y de la elaboración de informes que afecta lo utilidad que puede tener el estudio para el público de los profesionales.

Para el último tipo de público a considerar aquí, el de los miembros de la comunidad local estudiada, los aspectos de mayor interés son de distinto orden que los correspondientes a los públicos anteriormente mencionados. Utilizamos el término comunidad para referirnos al conjunto de personas que interactúan en forma directa, o a no más de uno o dos pasos de distancia de la interacción directa, en el proceso de impartir enseñanza a los niños. Ese conjunto de personas incluye a los profesores y los alumnos, al director de la escuela y a cualquier otro miembro del personal superior del establecimiento, a los funcionarios que concurren al establecimiento escolar para dictar clases o para supervisar a los docentes, y a los padres de los niños. En un distrito escolar pequeño, este conjunto también podría incluir a las autoridades de la oficina central, a los miembros del consejo escolar y a los dirigentes de los grupos de interés clave entre los ciudadanos del distrito.

Para estos miembros de la comunidad escolar local existen diversos intereses personales con respecto a la información contenida en el informe de la investigación de campo. A ellos no les importa sólo el interés científico y la adecuación del estudio. El tema de la generalización a la situación propia no les atrae, ya que el caso estudiado es justamente el suyo. Lo que sí les interesa, y mucho, es que individualmente, y en sus diversas colectividades, su reputación en personal e institucional está en juego en la caracterización de que ellos hizo el investigador en el informe. Es sumamente importante que el investigador tenga esto en cuenta cuando prepare un informe, una serie de informes, para los individuos y grupos pertenecientes a la comunidad local que estudio. Para que la información presentada en el informe les resulte útil -para que puedan extraer conocimientos a partir de la posibilidad de tener una visión un poco más distante de sus propias prácticas- los informes deben contemplar la diversidad de intereses personales e institucionales que están en juego en los tipos de información presentada acerca de las acciones y los pensamientos de las personas, y en los modos en que están caracterizados estos pensamientos y acciones en el informe.

Podemos distinguir cuatro tipos principales de información asociada con diferentes clases de susceptibilidad por parte del público compuesto por miembros de la comunidad local. Estos tipos, o dominios, de información se basan en dos ejes de contraste: a) la distinción entre la información que es novedosa y la que no lo es, y b) la distinción entre lo que, de saberse, sería juzgado positivamente o de forma neutra, y lo que sería objeto de un juicio negativo. La distinción entre lo que es novedoso y lo que no lo es concierne a la percepción consciente, por parte del público, de la información contenida en el informe. Gran parte de lo que contiene un informe de investigación de campo escrito para un público general, no local, es información que los miembros locales ya conocen. Debido a la transparencia de la vida cotidiana para quienes participan en ella, sin embargo, una gran parte de la información incluida en el informe puede ser percibida como novedosa por algunos miembros del público local. Lo que es novedoso para un miembro local puede no serlo para otro; por ejemplo, lo que el docente conoce como una realidad común y corriente del trabajo diario en el aula puede ser ignorado (o quizás entendido de otra manera) por el director del colegio o por los padres.

La distinción entre la información que podría ser negativamente evaluada y la que podría serlo en forma positiva o neutra apunta al hecho de que distintos actores en el contexto tendrán distinta susceptibilidad respecto de distintas informaciones. Un modo de considerar la organización social consiste en verla en términos de las pautas de acceso o de exclusión ante ciertas clases de información. En la teoría de las organizaciones, a partir de Weber, hemos visto que hay una correspondencia entre el poder y la influencia, por un lado, y el acceso a la información, por otro. En consecuencia, se ponen en juego intereses políticos básicos en la relevación o en el ocultamiento de ciertas informaciones entre los públicos locales. El investigador debe tener en cuenta estos intereses cuando prepare informes para estos públicos locales.

La figura 4.2 puede servir como herramienta para tomar decisiones estratégicas acerca de qué cosas incluir en un informe destinado a un público local, en cómo caracterizar lo que se presente en el informe. El cuadro de contingencias muestra cuatro tipos principales de información a lo largo de las dos dimensiones de contraste descritas. La información de tipo 1 es que ya conocen algunos o todos los miembros locales y que se evalúa positivamente o de forma neutra, es decir, que no es objeto de una evaluación negativa. Este tipo de información afecta la reputación de ningún individuo o grupo de la localidad,

sino que constituye un riesgo para la reputación del investigador, pues los miembros locales la pueden considerar triviales y desechable, dado que para ellos no es novedosa. Podrían verla como una información sin importancia, a menos que aparezca cuidadosamente enmarcada en el informe. Un ejemplo de este tipo de información es el aserto de que hay aproximadamente 27 niños por cada adulto en las aulas de los grados inferiores en las que el enseñante no tiene un asistente de tiempo completo. A primera vista, este parece un dato obvio, y también triviales. Nos podemos imaginar un público local leyendo esto en un informe pensando: «Este investigador se pasó seis meses en nuestra escuela, ¿y esto es todo lo que tiene que decir acerca de las aulas de los grados inferiores? Por supuesto que hay demasiados niños por cada adulto en esas aulas; todo el mundo sabe».

El hecho de que un aula de un grado inferior sea un espacio atestado en el que el número de niños es mucho mayor que el de adultos no es en absoluto trivial. Es uno de los hechos sociales más importantes en relación con las aulas, consideradas como un conjunto institucionalizado de relaciones entre personas. En ningún otro medio de la vida cotidiana se encuentra esa proporción entre adultos y niños, mantenida cada día durante alrededor de cinco horas. Además, la autoridad es radicalmente asimétrica en estas condiciones de atestamiento, según lo ilustra una observación de SOMMER (1969, pág. 99), quien señala que pese al hacinamiento, los profesores tienen 50 veces más espacio libre que los alumnos, y también mayor libertad para moverse dentro del territorio de su aula. Esta afirmación sobre la proporción entre adultos y niños en las aulas de los grados inferiores implica, pues, profundas realidades sobre el trabajo diario de enseñar; realidades respecto de una sobrecarga de información y de lo que podría llamarse una sobrecarga de personas. Pero comunicar esta información a un público local sin un adecuado marco interpretativo que destaque la importancia del hechos sociales es arriesgarse a que ese público desestime la credibilidad del trabajo del investigador. Éste deberá presentarle atención a éste factor cuando presente información de tipo 1 en un informe destinado a los públicos locales, y también al dirigirse a los públicos generales compuestos por profesionales y planificadores.

	Información conocida	Información desconocida
Evaluada de forma positiva (o neutra)	1	3
Evaluada de forma negativa	2	4

FIGURA 4.2. Tipos de información en informes dirigidos a públicos locales.

La información de tipo 2 es la que ya conocen todos o algunos miembros locales y que negativamente evaluada. Esta es posiblemente la información más delicada de presentar en un informe dirigido un público local. Muchas veces, los miembros de la comunidad local han desarrollado organizaciones sociales informales o formales en torno a tales

informaciones: modos de evitar enfrentar y modos de ocultarlas. Este tipo de información viene hacer el proverbial secreto voces. Un ejemplo es el dato de que una razón por la que el trabajo de los docentes asumen determinadas características en una escolaridad es que el director de esa escuela es alcohólico. Todos lo saben y la mayor parte del personal se ocupa en encubrir al director. Éste es una tarea de organización que demanda considerables esfuerzos, los que podrían emplearse de modo más productivo educativamente.

Para un público general de profesionales o planificadores, la información sobre el alcoholismo del director podría ser un hecho social decisivo para interpretar la organización social en el contexto. Además, como el alcoholismo entre personal escolar no es un fenómeno aislado, la oportunidad de reflexionar sobre este problema que le brinda el estudio del caso a los públicos generales puede ser muy útil como estímulo para que adopten una perspectiva un poco más distante del fenómeno del alcoholismo entre su influencia sobre la organización social en su propio medio. Si se pueden mantener una estricta reserva, no es en absoluto inapropiado comunicar la información de tipo 2 a un público general. Pero para un público local -al menos para algunos individuos y grupos de la localidad- dicha información podría resultar muy provocativa. Por lo general, es conveniente suprimir por entero este tipo de información en los informes dirigidos al público local, a menos que ser esencial para alguna afirmación o interpretación clave en el estudio. En ese caso, la información podría comunicarse a algunos de los participantes en el contexto y no ha otros. Nunca ser excesiva la insistencia en la necesidad de tener mucho cuidado de presentar información de tipo 2 en los informes destinados al sitio local.

La información de tipo 3 es la que no es conocida por los miembros de la comunidad local y que, de conocerse, sería positivamente evaluada.

De los cuatro tipos de información aquí mencionados, éste es el que menos problemas plantea. Con todo, cabe efectuar ciertas consideraciones estratégicas al presentar información de tipo 3. A los miembros de la comunidad local les complace recibir esta información, con la que descubren cosas positivas de su medio de las que no tenían conciencia, y esto los ayuda reflexionar sobre la organización de otras cosas que no están marchando tal como querrían. Por lo tanto, la presentación del información tipo 3 quien importantes funciones didácticas en el informe dirigido un público local.

Una de estas funciones didácticas radica en que la información tipo 3 puede utilizarse como un refuerzo positivo en el informe. Esta información es como una recompensa para el lector que pertenece a la comunidad, y puede incitarlo a continuar leyendo el informe. Lo que es más, información de tipo 3 es una recompensa merecida. Del investigador no está meramente alargando a los individuos estudiados: ellos tienen derecho a conocer este tipo de información sobre ellos mismos. Debido a su función de esfuerzo positivo, y debido a que no pone en peligro la autoestima individual y colectiva de los miembros de la comunidad, la información de tipo 3 se puede alternar, en el informe, con la de tipo 4, que una vez conocida es negativamente evaluada. La información de tipo 3 puede preparar el camino para que los miembros locales comiencen a reflexionar sobre otras informaciones menos agradables, o sobre la información de tipo 1, que si está correctamente enmarcada puede estimular una nueva visión de ciertas cosas que se dan por sentadas, pero que por no ser novedosa no provoca la misma reacción placentera que la de tipo 3. Dado que la información de tipo 3 constituye, genuinamente, una buena noticia, es un importante recurso pedagógico para el investigador que prepara un informe dirigido al público de los sujetos estudiados.

Otra función más esencial de la información de tipo 3 es que puede fomentar una reflexión más profunda sobre las prácticas cotidianas en el contexto: nuevos aspectos de la organización de las relaciones sociales y las perspectivas de significado de los participantes que reducen la resistencia de los alumnos a aprender, lo que aportan mayor claridad y comprensión a la presentación de la materia, o que promuevan relaciones más justas entre docente y alumno y entre alumnos, o que canalizan intereses y motivaciones intrínsecas de alumnos y docentes. Estos son aspectos básicos de la organización de la enseñanza en las clases y en el entorno de la escuela como un todo que merecen ser objeto de la reflexión de los participantes en ese medio. Para estimular dicha reflexión, la información de tipo 3 se debe subrayar en el informe, posiblemente comunicando parte de ella en primer lugar, y también suministrando información de tipo 3 acerca de algún tema que el investigador comprobó que es de especial interés para la comunidad local. En el informe se deben destacar aspectos subyacentes de la información tales como las definiciones locales de lo que es justo en las relaciones sociales, las definiciones locales de interés intrínseco los rasgos de la presentación de una materia que son localmente considerados claros y comprensibles. Una vez que planteó estos temas mediante informaciones de tipo 3, el investigador puede utilizarlos como un puente hacia la presentación del material de tipo 4. Dada la conexión entre informaciones de tipo 3 y de tipo 4 dentro de un tema común, se puede atenuar el aspecto irritante de la del tipo 4 situando la en el contexto de otra información que es positivamente evaluada.

La información de tipo 4 es la que no es conocida en el medio y que, de conocerse, sería negativamente evaluada. Este tipo de información debe ser manejada con sumo cuidado en el informante, pero no es de ningún modo imposible de presentar al público local. No es tan potencialmente explosiva como la de tipo 2, pues los miembros locales, al no conocerla, no han organizado modos de mantener la imagen de todo escrutinio. Con todo, la información de tipo 4 pueden menos amenazar la autoestima de ciertos individuos y grupos de la localidad. En algunos casos, esta información puede ser sumamente delicada. Sería conveniente excluir parte de estas informaciones de los informes destinados a algunos miembros del entorno. Lo que se le podría decir en un informe confidencial al profesor estudiado, por ejemplo, quizá deba ser omitido del informe que leerá el director de la escuela, o los padres de los alumnos. Para tomar este tipo de decisión estratégica, el investigador debe aplicar los mismos parámetros, para estimar el riesgo que corren los sujetos estudiados, que se expusieron en la sección anterior respecto de la negación del acceso al lugar. Los individuos con menos poder en un medio normalmente son los que corren menos riesgos de ser avergonzados o sancionados por la revelación de informaciones de tipo 4; pero esto no siempre es así. El análisis etnográfico básico del contexto efectuado por el investigador puede arrojar luz sobre estos aspectos estratégicos de la preparación del informe.

Aún cuando la información de tipo 4 no sea particularmente dedicada para los individuos clave del lugar, Cella deberá manejar con cautela en el informe dirigido al público local. Esto obedece a razones pedagógicas, tanto como éticas. Alguna de estas razones fueron expuestas al tratar la información de tipo 3. Ciertos aspectos genéricos que pueden ser ilustrados mediante ejemplos negativos con informaciones de tipo 4 se pueden presentar primero como ejemplos positivos a través de algunos materiales de tipo 3. Esto hace más fácil de dirigir el trago relativamente amargo que es la información de tipo 4 y puede reducir la actitud defensiva de los miembros de la comunidad local frente a los aspectos más desagradables del informe. No sería eficaz, desde el punto de vista pedagógico,

introducir un tema importante presentando toda una serie de informaciones de tipo 4, en vívidos retratos narrativos y sorprendentes citas de las entrevistas. Esto les resultaría difícil aceptar a los miembros locales, por lo que es mucho más aconsejable que el investigador presente las malas noticias en el contexto de las buenas, toda vez que pueda hacerlo sin incurrir en falsedades.

En suma, el informe para el público local se puede considerar como un proceso de enseñar lo que se descubrió. Al hacerlo, el investigador, una postura activa si al público, tratándolo como un cliente. Como en toda enseñanza, es esencial evaluar el nivel de conocimiento actual del alumno y estimar la susceptibilidad de la tarea de aprendizaje, su capacidad de desconcierto o dificultad. Todo aprendizaje entraña riesgos, y al diseñar su práctica docente todo educador debe tener en cuenta esos riesgos desde punto de vista del alumno. En este sentido, la enseñanza exige una perspectiva etnográfica hacia los alumnos y hacia el medio en que se producirá el aprendizaje. Debido a eso, el investigador de campo se encuentra en una situación inusualmente buena para ser el profesor de las conclusiones de su estudio, si elige asumir ese rol frente a los públicos de las personas estudiadas. El mismo proceso de recolección y análisis de datos que hace posible comunicar información válida al final de un estudio de campo suministra los datos pertinentes para tomar decisiones acerca de cómo enseñar lo que se descubrió.

En investigación aplicada, en especial para informar al público compuesto por personas estudiadas, es muy probable que el informe monográfico aislado resulte inadecuado. Por lo general, es más apropiado presentar múltiples informes de distinta extensión, cada uno de ellos dirigido a los intereses específicos de un público específico. Tampoco es la escritura del único medio de informar. En el local, los informes verbales comunicados en reuniones y la mezcla de información oral y escrita transmitida en grupos de trabajo, pueden constituir medios eficaces de enseñar las conclusiones de un estudio. Para un enseñante que fue estudiado, la actividad de revisar junto con el investigador una serie de notas de campo, o una grabación, puede ser una valiosa experiencia educativa.

Ya sea que presente por escrito verbalmente el informe al público local, el investigador debe fomentar una reacción crítica por parte de ese público. El diálogo entre el investigador y las personas estudiadas se brinda el investigador la oportunidad de aprender, además de darle a las personas estudiadas la oportunidad de aprender. Éste diálogo sirve para verificar la validez de las conclusiones, lo que puede ser sumamente útil para el investigador. Puede ayudarlo efectuar correcciones en sus informes y estimarlo a reconsiderar incluso su análisis básico. Uno de los problemas que plantea el acto de informar a públicos generales es que el autor normalmente no recibe este tipo de realimentación. Al enseñar las conclusiones a públicos locales, ese diálogo es intrínseco el proceso del informe.

CONCLUSION: HACIA LA CONCEPCION DEL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

La investigación interpretativa se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea la escena de la acción. La realización de una investigación interpretativa de la enseñanza implica una observación participante intensa e idealmente de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y de largo plazo sobre lo que allí se observó. Esa reflexión entraña el examen deliberado del observador de su propio punto de vista interpretativo y de los fundamentos de éste en cuanto a teoría formal, modos de ver culturalmente apprehendidos y valores personales. A medida que el

observador participante aprender más acerca del mundo exterior, también aprender más acerca de sí mismo.

Los resultados de la investigación interpretativa son de especial interés para los docentes, quienes comparten intereses similares con el investigador interpretativo. A los docentes también les interesan los aspectos específicos del significado y la acción locales, que son la materia vital de la práctica cotidiana en el aula. En un artículo reciente, titulado «Hacia un modelo más eficaz investigación sobre la enseñanza», BOLSTER (1983) desarrolla el mismo razonamiento presentado en este capítulo. Emplea los términos sociolingüístico e interaccionista simbólico como rótulos para los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza, y sostiene que estos enfoques tienen particular relevancia para los docentes.

El planteamiento de Bolster es especialmente revelador debido a su propia experiencia personal, pues durante 20 años ejerció simultáneamente como docente en un colegio público y como formador de docentes a nivel universitario. La carrera de Bolster, profesor ha sido arquetípica de los nuevos roles que pueden asumir los docentes experimentados; él mostró un cambio para hacer un docente magistral. Trabajaba por la mañana, profesor de ciencias sociales en un centro de secundaria de Newton, Massachusetts, y por la tarde como catedrático de Podología en la Universidad de Harvard. Para Bolster, el carácter radicalmente contexto de la enseñanza en el aula era una realidad apremiante. Comprobó que la investigación interpretativa tenía esa dimensión de la práctica de la enseñanza (BOLSTER, 1983).

Cuanto más fue conociendo y experimentando con esta metodología, tanto más me convencí de que, de todos los modelos de investigación que conocía, éste es el que tiene el mayor potencial para generar conocimientos que son a la vez útiles e interesantes para los docentes... este enfoque se centra en significados contextualizados incorporan las diversas reacciones y perspectivas de los alumnos. En común con la perspectiva de los docentes, presupone la múltiple causalidad de los acontecimientos: el aula se concibe como un sistema social complejo en el que operan influencias tanto directas como indirectas. Las contingencias imprevistas potencialmente esclarecen la comprensión, en lugar de oscurecerla, dado que la reacción ante lo inesperado a menudo pone de relieve los principales significados asignados a lo que es normal.

Lo más importante de todo es que la investigación interaccionista simbólica en las aulas se basa, necesariamente, en interpretación de los acontecimientos por parte del profesor. La relación entre el docente y el investigador como colectas, por lo tanto, es más perceptiva que política, y cada uno de ellos tiene razones individuales y profesionales para alimentarle profundizar esa relación (págs. 303-306).

La lógica intrínseca de la perspectiva interpretativa de la investigación sobre la enseñanza conduce a la cooperación entre docente y el investigador. El sujeto de la investigación se incorpora a la empresa de realizar el estudio, potencialmente en calidad de socio integral. En algunos de los trabajos más recientes (por ejemplo: FLORIO y WALSH, 1980), las interrogaciones de los propios profesores -sobre determinados niños y sobre la organización de determinadas actividades- se constituyen en el punto central del estudio.

A partir de esto, basta avanzar unos pocos pasos para llegar aquel enseñante se convierte en investigador por derecho propio. Como observa HYMES (1982), los métodos de la investigación interpretativa son intrínsecamente democráticos; no se precisa ninguna

capacitación especial para poder comprender los resultados de dicho investigación, ni se necesita tener actitudes ocultas para realizarla. La investigación de campo exige lasa culta desde observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos. Lo que hacen los investigadores interpretativos profesionales es utilizar ésas facultades comunes de observación y reflexión en formas especialmente sistemáticas y deliberadas. Los docentes también pueden hacerlo, reflexionando sobre su propia práctica. Su rol no es el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino el de un participante excepcionalmente observador que delibera dentro de la escena de la acción.

Un destino posible en investigación interpretativa sobre la enseñanza es la gradual desaparición de la profesión de investigador universitario externo. Pero ésta posibilidad constituye una exageración retórica, pues siempre es necesario contar con una visión exterior de las aulas y de la práctica docente. De algún modo, la misma proximidad del docente con la práctica, y la complejidad del aula en tanto ambiente rico de estímulos, son desventajas para la reflexión. Aquí se puede aplicar el aforismo de Kluchkohn, mencionado al principio de este capítulo: el pez puede ser, sin duda, la última criatura en descubrir el agua.

El investigador universitario externo puede aportar una visión distanciada muy valiosa, ayudando al docente a ser que lo familiar se vuelve extraño e interesante. Pueden hacerlo en calidad de asesores y de educador de docentes experimentados. El docente, en tanto investigador interno, puede aprender a formular sus propias preguntas, la contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos y a ponderar distintas interpretaciones. Eso, se podría argumentar, es lo que haría el docente verdaderamente eficaz, de todos modos. La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros, puede considerarse una maestría esencial que debería poseer un docente eximio.

A los docentes de las escuelas públicas no se les exige, como parte de su trabajo, que reflexionen sobre su propia práctica, que profundicen sus conceptos sobre la misma, ni que comuniquen sus ideas a otros. Tal como está actualmente definido el rol docente, existen límites externos para la posibilidad de profesor de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica. No se disponen y de tiempo ni de un público institucionalizado para dicha reflexión. La ausencia de estas oportunidades es un indicio de la relativa falta de poder de la profesión fuera de los muros del aula.

No sucede lo mismo, en igual medida, respecto de otras profesiones. En el caso de los médicos y los abogados, e incluso de algunas profesiones no elitistas y más similares al enseñanza, como la asistencia social, es un asunto de rutina que profesionales caracteriza su propia práctica, tanto con fines de un investigación básica como de la evaluación de sus servicios. Por ejemplo, los cirujanos suelen dictar una descripción narrativa de los procedimientos empleados durante una operación. Una vez transcrita y archivada, esta descripción puede ser revisada por otros colegas para su evaluación, y queda como documento a consultar en caso de un pleito por mala práctica. El asistencia social redactan notas de las entrevistas que efectúa, notas que ponen luego ser consultadas y evaluadas por sus supervisores. Por el contrario, lagos de propia docente con respecto a su práctica no tiene cabida oficial en el discurso escolar, particularmente en la valoración docente, la capacitación de personal y/o los debates sobre el rol docente y la compensación por méritos que se ha propugnado en recientes informes y propuestas para una reforma educativa (por

ejemplo: la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, 1983; GOODLAD, 1984).

Para que la enseñanza primaria y secundaria alcance su mayoría de edad como profesión - para que el rol del docente no continúe siendo institucionalmente infantilizado-, los docentes deben asumir la responsabilidad adulta de investigar su propia práctica en forma sistemática y crítica mediante los métodos apropiados. En la actualidad, hay una creciente tendencia a responsabilizar a los docentes por sus acciones en el aula. Estos deben también hacerse responsables de lo que hacen y la profundidad con la que perciben sus acciones como docentes. Se debe destinar cierto tiempo, en el día escolar, a esta práctica. No llevar a cabo por lo menos este tipo básico de cambio institucional significa perpetuar la pasividad que ha caracterizado a la profesión docente en las relaciones con las supervisiones administrativas con el público en general. La investigación interpretativa de la enseñanza, realizada por los docentes con el apoyo y el estímulo de colegas ajenos al aula, puede fomentar en gran medida la transición a la edad adulta del docente como profesional.

Corresponden concluir con un retrato narrativo y algún comentario interpretativo sobre mismo. Durante 1981 y 1982 se tú polarizó una serie de chistes en Estados Unidos acerca de las cosas que hacen o dejan de hacer los «verdaderos hombres», considerando ciertas actividades como frívolas y poco masculinas. El primer chiste que se difundió decía que «los verdaderos hombres no comen pastelitos».

En el invierno de 1982, un conocido profesional de la investigación de proceso-producto sobre la enseñanza envió tarjetas a sus colegas por todo el país en las que figuraba el siguiente chiste que según decía le había resultado muy gracioso: «los verdaderos hombres no hacen etnografía».

Una mañana de invierno, cuando llegue al Instituto para la Investigación de la Enseñanza, donde trabajo, dos de mis colegas demostraron moldes o años, la tarjeta en cuestión, que acababa de llegar por correo. A mí también me pareció gracioso existe, pero no por las mismas razones, seguramente, que al autor de la tarjeta.

Una razón por la que el chiste me resultó cómico fue por sus obvios supuestos acerca del poder en la investigación social; supuestos, de los que el autor de la nota parecen haber sido consciente. Uno de ellos es que la predicción y control constituyen el objetivo de la ciencia nomotética. Otro tiene que de con las relaciones de poder que se supone que existen entre el científico social, como productor de afirmaciones cuya autoridad radica en su poder predictivo, y los diversos públicos a los que se dirigen esas afirmaciones. En el caso de la investigación sobre la enseñanza, dichos públicos incluyen funcionarios gubernamentales, diseñadores del currículum, autoridades escolares, docentes, padres, y la ciudadanía en general.

El rol primordial de los investigadores de la enseñanza que son verdaderos hombres, según lo define el enfoque estándar de la investigación y la difusión educativa, parece ser el de efectuar afirmaciones acerca de la eficacia general de diversas prácticas docentes. El principal público de estas afirmaciones está compuesto por quienes ocupan posiciones relativamente elevadas en la jerarquía de la elaboración y la ejecución de políticas educativas: funcionarios federales y estatales, diseñadores y responsables de currículum, autoridades escolares (en especial el personal de la oficina central que se relacionan directamente con la junta escolar) en los formadores de docentes. El rol de este público es comunicar las prescripciones sobre la enseñanza relativas a la eficacia en la práctica los proveedores primarios de servicios en el sistema escolar: los docentes y los directores de

los centros de enseñanza. Estos proveedores de servicios, a su vez, deben comunicar las prescripciones a los padres, como justificaciones de las prácticas de enseñanza del docente que enseñan sus hijos.

Quizá a los verdaderos hombres no hacen investigaciones interpretativa sobre la enseñanza porque están, sin saberlo o a sabiendas, comprometidos en las relaciones de poder existentes entre expertos técnicos y gerentes, por un lado, y los proveedores y receptores directos de servicios, por el otro. En estos acuerdos existentes, las afirmaciones acerca de lo que «dar resultado» en general, derivada de investigaciones positivas efectuadas en muchos aulas distintas, pueden tener un considerable peso entre los públicos compuestos por quienes toman las decisiones al más alto nivel. Incluso si a largo plazo esas afirmaciones resultan haber sido falsas, a corto plazo sirven para dar respaldo a la creencia en la esencial y uniformidad de las prácticas de enseñanza. Esta creencia es útil para quienes tomas las decisiones, pues justifican el tratamiento uniforme de todos los casos mediante políticas generales creadas por decisiones centralizadas y ejecutadas «de arriba hacia abajo» dentro del orden social existente. La aplicación de decisiones más descentralizadas, «de abajo hacia arriba», que confiera una mayor autonomía a los proveedores directos de servicios en el sistema, cambiaría la actual distribución del poder en las instituciones educativas. La convivencia de emplear estas estrategias de cambio «de abajo hacia arriba» esta indicada en las orientaciones teóricas y en el creciente volumen de constataciones empíricas de la investigación interpretativa sobre el enseñanza. Esta investigación, si bien no se pretende que hable con la dos de la verdad unívoca impositiva, puede brindar sugerencias útiles sobre la práctica de enseñar, puesto que aunque no se pueda probar en forma concluyente ninguna afirmación interpretativa, si se puede demostrar que ciertas corrientes de interpretación son sistemáticamente falsas. Paradójicamente, la mayor utilidad del investigación interpretativa para la mejora de la práctica docente posiblemente radica en cuestionamiento a la noción de que es posible encontrar ciertas verdades y en su apelación de reformular sustancialmente nuestras ideas acerca de la índole de la práctica en la enseñanza.

La investigación interpretativa del enseñanza, por consiguiente, no es sólo un método distinto, sino que entraña una perspectiva diferente de cómo funciona la sociedad y cómo funcionan las escuelas, las aulas, los docentes y los alumnos en la sociedad. Los verdaderos hombres posiblemente tengan razón y no querer hacer etnografía, pues sin una creencia general en la ciencia social como medio de determinar la verdad positiva, para el científico social es muy difícil poder actuar en la sociedad como una especie de mandarín, o del filósofo entronizado. Para este tipo de verdadero hombre, el aspecto clave en materia de investigación sobre el enseñanza puede no ser la eficacia docente sino al eficacia del investigador, desde una concepción estrecha.

Otra posibilidad para el futuro es que el trabajo interpretativo sea una actividad creativamente subversiva en el campo de la educación. Los verdaderos hombres y mujeres que antes eran profesores, directores, padres y estudiantes, así como los que eran académicos universitarios, podrían encontrarse haciendo etnografía, o como quisiera llamársela, como una modalidad de formación continuada y de transformación institucional en la investigación sobre el enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*, Nueva York: Academic Press.
- Au, K. H. y Jordan, C. (1980). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. En H. Trueba, G. P. Guthrie y D. H. Au (Eds.) *Culture in the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- Au, K. H. y Mason, J. (1981). Social organizational factors in learning to read: The balance of rights hypothesis *Reading Research Quarterly*, 17(1), 115-152.
- Barnhardt, C. (1982). «Tining-in»: Athabaskan teachers and Athabaskan students. En R. Barnhardt (Ed.), *Cross-cultural issues in Alaskan education* (vol. 2). Fairbanks: Universidad de Alaska, Center for Cross-Cultural Studies.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. y Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1. (Reimpreso en G. Bateson, Ed. *Steps toward an ecology of mind*. Nueva York: Ballantine Books, 1972).
- Becker, H. S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23, 652-660. (Reimpreso en G. J. McCall y J. L. Simmons, Eds., *Issues in participant observation: A text and reader*, págs. 245-254. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969).
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. Y Strauss, A. (1961). *The boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckmann, P. (1967). *The social construction of reality*. Nueva York; Anchor Books (trad. Cast.: *La construcción social de la realidad*, Madrid, Martínez Murguía, 1986).
- Bogdan, R. D., y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohannon, P. (1963). *Social anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 294-308.
- Bourdieu, P. y Passerson, J. C. (1977). *Reproduction: In education, society and culture*. Beverly Hills: Sage Publications (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia,² 1981).
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalistic America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Nueva York: Basic Books (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Reality and research in ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119 (6), 439-469.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 7(6), 733-750.
- Brophy, E. E. y Good, T. L. (1986). Teacher behavior and Student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. Nueva York-Londres: Macmillan.
- Burrell, G. Y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann.
- Campbell, D. T. (1978). Qualitative knowing in action research. En M. Brenner, P. Marsh y M. Brenner (Eds.), *The social context of method*. Nueva York : St. Martin's.
- Campbell, D. T. y Stanley J. C. (1966). *Experiment and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.

- Cazden C., Carrasco, R., Maldonado-Guzmán, A. Y Erickson, F. (1980). The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education. En J. Alatis (Ed.) Current issues in biligual education. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Clignet, R. y Foster, P. (1966). The fortunate few: A study of secondary schools and students in the Ivory Coast. Evanston, IL; Northwestern University Press.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). Culture and thought: A psychological introduction. Nueva York: John Wiley.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. y York, R. L. (1966). Equality of education opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coller, J. (1973). Alaskan Eskimo education. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Comber, L.C. y Keeves, J. P. (1973). Science education in nineteen countries. Nueva York: John Wiley.
- Comte, A. (1968). System of positive polity. Nueva York: B. Franklin. (Publicado por primera vez en 1875).
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). Quasi-experimentation: Design and analysis sigues for field settings. Chicago: Rand McNally.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Cusich, P. A. (1980) A study of networks among the professional staffs of two secondary schools (Informe técnico final n. 400-79-0004). Washington, DC: National Institute of Education.
- Dilthey, W. (1976a). The construction of the historical world in the human studies. En H. P. Richman (Ed.), W. Dilthey; Selected writings (págs. 170-206). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. 7 págs. 79-88, 130-166. Leipzig, 1914).
- Dilthey, W. (1976b). The development of hermeneutics. En H. P. Richman (Ed.), W. Dilthey: Selected writings (págs. 247-260). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. 5, págs 317-337, Leipzig, 1914).
- Dilthey, W. (1976c). Introduction to the human studies: The relationship of the human studies to the sciences. En H. P. Richman (Ed.) W. Dilthey: Selected writings (págs. 163-167). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dlithey, *Gesammele Schriften*, vol. 1, págs. 14-21. Leipzig, 1883.)
- Dobbert, M. L. (1982). Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies. Nueva York Praeger.
- Dorr-Bremme, D. (1984). An introduction to practical fieldwork from an ethnographic perspective (Beca n. NIE-G-83-0001). Los Angeles, Universidad de California, Center for the Study of Evaluation.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and student abilities. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Beckeley, CA: McCutchan.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. (1974). The study of teaching. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durkheim, E. (1958). The rules of sociological method. Glencoe, IL: Free Press. (trad. cast.: *Las reglas del método sociológico*, Barcelona, Los libros de Plan, 1983).

- Elliott, J. y Adelman, C. (1976). Classroom action research (Ford Teaching Project, Unit 2 Research Methods). Norwich, Inglaterra: Universidad de East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography «ethnographic»? *Council of Anthropology and Education Quarterly*, 4(2), 10-19.
- Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45(1), 44-70.
- Erickson, F. (1976). Gatekeeping encounters: A social selection process. En P. R. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest*. En Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(3), 58-69.
- Erickson, F. (1976). Talking down: Some cultural sources of miscommunication in interracial interviews. En A. Wolfgang (Ed.), *Research in nonverbal communication*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1982a). The analysis of audiovisual records as a primary data source, En A. Grimshaw (Ed.), *Sound-image records in social interaction research*. Número especial del *Journal of Sociological Methods and Research*, 11(2), 213-232.
- Erickson, F. (1982b). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lesson. En L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1982c). Taught cognitive learning in its immediate environments: A neglected topic in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 149-180.
- Erickson, F. (1984). Rhetoric, anecdote, and rhapsody: Coherence strategies in a conversation among Black American adolescents. En D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse* (págs. 81-154). Norwood, NJ: Ablex.
- Erickson, F., Florio, S. y Buschmann, J. (1980). *Fieldwork in educational research* (Publicación especial n. 36). East Lansing: Universidad del estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Erickson, F. y Mohatt, G. (1982). The cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Erickson, F. y Schultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex. (Publicado por primera vez en *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1977, 1(2), 5-10).
- Erickson, F. y Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. y Wilson, J. (1982). *Eights and sounds of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education*. (Research Series N. 125) East Lansing: Universidad del estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Fienberg, S. E. (1977). The collection and analysis of ethnographic data in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2), 50-57.
- Florio, S. y Wash, M. (1980). The teacher as colleague in classroom research. En H. Treuba, G. Guthrie y K. Au (Eds.), *Culture in the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gage, N. L. (Ed.), (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies of the routine grounds of everyday activities*. Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gearing, F. y Sangree, L. (1979). *Toward a cultural theory of education and schooling*. La Haya; Moulton.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Londres; Hutchinson.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1979). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY; Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Goodenough, W. (1981). *Culture, language and society*. Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings.
- Goodlad, J. L. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York; McGraw-Hill.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press (trad. cast.: *La domesticación del pensamiento salvaje*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1985).
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hamilton, D. (1980). Generalization in the education sciences: Problems and purposes. En T. Popkewitz y R. Tabachnick (Eds.), *The study of schooling: Field-based methodologies in education research*. Nueva York; Praeger.
- Hearth, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Languages, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, J. (1963). *Culture against man*. Nueva York; Random House.
- Hess, R. y Shipman, V. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 34, 869-886.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (trad. de D. Carr). Evanston, IL; Northwestern University Press.
- Hymes, D. (1982). Ethnographic monitoring. En H. T. Treuba, G. P. Guthrie y K. H. Au (Eds.), *Culture in the bilingual classroom*, Rowley, MA : Newbury House.
- Jacob, E. y Sanday, P. R. (1976). Dropping out: A strategy for coping with cultural pluralism. En P. R. Sanday (Ed.), *anthropology and the public interest: Fieldwork and the theory*. Nueva York: Academic Press.
- Jenks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse j., Eaglesfield, D., Jackson, G., McLelland, K., Muéser, P., Olneck, M., Schwartz, J., Ward, S. y Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America* Nueva York; Basic Books.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.

- Keddie, N. (1973). *The myth of cultural deprivation*. Harmondsworth, Middlesex; Penguin.
- Kimball, S. T. (1974). *Culture and the educative process*. Nueva York; Columbia University, Teachers College Press.
- Kleinfeld, J. S. (1979). *Eskimo school on the Andreafsky*. Nueva York; Praeger.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Princeton, NJ: Princeton University Press (trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 1977).
- Labor, W. (1972). *Laugaje in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Laing, R. D. (1970). *Knots*. Nueva York; Pantheon.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press (trad. cast.; *Crítica y metodología de programas científicos de investigación*, Universidad de Valencia, 1982).
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). *The cultures of teaching*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, N. Y. Londres, Macmillan.
- Lein, L. (1975). *You were talkin' though, oh yes, you was: Black migrant children: Their speech at home and school*. *Anthropology and Education Quarterly*, 6(4), 1-11.
- Levine, H. G., Gallimore, R., Weisner, T. y Turner, J. I. (1980). *Teaching participant-observational methods: A skills-buiding approach*. *Antropology and Education Quarterly*, 11, 38-54.
- Linn, R. L. (1986). *Quantitative Methods in Research on Teaching*. En *Hand-book of Research on Teaching*, Nueva York-Londres: Macmillan.
- Lindesmith, A. R. (1947). *Addiction and opiates*. Chicago: Aldine.
- Lofland, J. (1976). *Doing social life: The qualitative study of human interaction in natural settins*. Nueva York: John Wiley.
- MacDonald, B. y Walker, R. (1974). *SAFARI: Innovation, evolution, research, and the problem of control*. Norwich, Inglaterra: Universidad de East Anglia, Centre for Applied Research in ducation.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and the their magic*. Londres: Allen & Unwin.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the western Pacific*. Nueva York: Dutton. (Publicado por primera vez en 1922) (trad. cast.: *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Edicions 62, 1986).
- Marx, K. (1959). *Theses on Feuerbach*. En S. Feuer (Ed.), *Marx and Engels; Basic writings on politics and philosophy*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- McCALL, G. L. y Sommons J. L. (1969). *Issues in participant observation: A text and reader*. Reading, MA; Addison-Wesley.
- McDermott, R. P. (1974). *Achieving school failure; An anthropological approach to illiteracy and social stratificacion*. En G. D. Spindler (Ed.), *Education and culture process*. Nueva York; Holt, Rinehart & Winston.
- McDermott, R. P. (1977). *School relations as contexts for lerning in school*. *Harvard Educational Review*, 47, 298-313.
- McDermott, R. P. y Gospodinoff, K. (1981). *Social contexts for ethnic borders and school failure*. En H. T. Trueba, G. P. Guthrie y K. H. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newburry House.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Morrow (trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samos*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bertely Busquets, María (1994) "Supuestos Epistemológicos de un Enfoque Etnográfico". En Teoría y Práctica Etnográfica en Educación (en prensa).

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

SUPUESTOS EPISTEMOLOGICOS DE UN ENFOQUE ETNOGRAFICO*

PRESENTACION

La perspectiva "etnográfica", "cualitativa" o "interpretativa", relacionada al enfoque antropológico y a sus descripciones detalladas de lo que sucede en contextos sociales o culturales "naturales", es introducir a la investigación educativa en los años 60's en Inglaterra, y en los 70's en los Estados Unidos de Norteamérica. En México, es a finales de la década de los 70's cuando, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, comienzan a desarrollarse trabajos de investigación bajo esta perspectiva. Actualmente, las investigaciones etnográficas se han extendido a las actividades académicas de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México (particularmente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) –para mencionar algunas instancias dedicadas a la investigación y a la docencia en el campo de la formación de maestros-, y a algunos proyectos de formación docente en educación básica tanto en el sistema federal como en el estatal.

El que la introducción de la etnografía a la investigación educativa en México sea tan reciente –apenas una década-, y el que, simultáneamente, haya generado de interés en comunidades académicas preocupadas por comprender los aspectos más finos y cotidianos de la realidad educativa en nuestro país, no ha implicado la apropiación y resolución de muchos de sus resquicios epistemológicos, teóricos y metodológicos. Esto ha provocado en tales comunidades desde la abierta fascinación hasta la más franca resistencia. En los términos, la etnografía será concebido o como panacea, o como simple descripción empírica y positivista.

Es en este sentido, que el presente escrito intenta contribuir al esclarecimiento de ciertas cuestiones relacionadas con 1.- las características metodológicas y los fundamentos epistemológicos de la perspectiva etnográfica; 2.- los principios generales utilizados para interpretar las acciones, los comportamientos, las relaciones, los procesos y, básicamente, los significados, construido socialmente en la interacción cotidiana en las escuelas y en las aulas; y 3.- alguno de los retos teóricos, epistemológicos y metodológicos que, actualmente, parece necesario reconocer.

* Este documento constituye el primer apartado del libro: Bertely Busquets, María (1994). Teoría y práctica etnográfica en educación. México (en prensa). Autorizado por la autora para esta publicación. Una versión previa fue presentada como ponencia en el Coloquio "La relación educativa: varios enfoques, múltiples lecturas". ANUIES-UPN, México, 1990.

**Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Alguno de los autores retomados para el desarrollo de estas reflexiones son Clifford Geertz (1987, 1989), Frederick Erickson (1986, 1987), Evely Jacob (1987), Hélice Rockwell (1980) y Susan Hekman (1984). Es a partir de sus propias organizaciones de las distintas corrientes en el campo etnográfico aplicado a las investigaciones educativas, de sus particulares síntesis y propuestas, que se intentan identificar algunos de los principales retos de lo que implica "hacer etnografía". Se proporciona también, respetando la organización particular de cada autor revisado, un referente bibliográfico básico que puede apoyar a quienes estén interesados en profundizar en alguna o algunas de las corrientes etnográficas tratadas. Aunque muchas de las fuentes son recuperadas a partir de su publicación original en inglés, algunas de ellas pueden encontrarse traducidas -aún con carácter provisional- al español, o en algunas obras dedicadas en nuestra lengua. En caso de que el artículo texto no se encuentren bibliotecas nacionales o en los archivos de algunos investigadores dedicados a la indagación etnográfica, el identificar a los distintos autores puede facilitar el acceso a otras de sus obras o publicaciones.

Es probable que a través de esta revisión se colabore, en alguna medida, a la resolución de ciertas confusiones. Dos de ellas: el pensar que todo trabajo descriptivo y anecdótico es etnográfico, y el suponer que hacer etnografía implica la negación de marco teórico y epistemológico alguno. Éstos errores de interpretación pueden estar sea propiciando cuando se sostiene que la fuente disciplinaria fundamental del trabajo etnográfico es la antropológica -la cual, burdamente interpretada, supone la descripción exhaustiva y el hacer "monografías", los principales objetivos del investigación-, y cuando se accede a supuestos trabajos "etnográficos" descriptivos que no conducen a elaboración teórica alguna.

I. CARACTERISTICAS GENERALES BASES EPISTEMOLOGICAS DE LA PERSPECTIVA ETNOGRAFICA

Perspectiva etnográfica surge, efectivamente, de los aportes de la antropología social y experimenta, a lo largo de su historia, distintos énfasis en cuanto al sentido que a detener la información recopilada en el campo de estudio. Al sentido está relacionado, entre otras cosas, la definición que han manejado distintas generaciones de antropólogos en cuanto al concepto de "cultura". Independientemente de tales diferencias, desde aquellos que pretenden dar al trabajo antropológico cierto grado de 100 y física, regularidad y/o generalidad (Edgar B. Tylor y su noción de "evolución homogénea de la civilización"; las "instituciones universales" de Bronislaw Malinowski; los "sistemas de costumbres" de Lévi-Strauss; Kroeber y sus "sistemas de interacción"), hasta quienes sin perder algunas de tales pretensiones han enfatizado en el análisis de las pautas de comportamiento, como del aprendizaje de los significados y mensajes culturales específicos (Franz Boas y su concepto de "otras comportamiento tales"; la escuela de cultura y personalidad en Margaret Mead y Ruth Benedict), o han intentado una síntesis entre lo que es "la cultura" y el comportamiento individual (Leslie A. Whyte y sus simbolados "extra-somáticos" y "somático"), todos han coincidido en que "hacer etnografía" -tal como el término griego lo sugiere- significa interpretar a los "otros".

En este proceso histórico, sin embargo, la búsqueda antológica de la génesis cultural - presente en los primeros trabajos evolucionista- se transforma abriendo camino a lo que Rockwell denomina "una tradición de corte funcionalista" (1980), y a generaciones de antropólogos cada vez más interesados en la construcción social de patrones de comportamiento y para el comportamiento. Tal es el caso de la etnografía holística en sus

vertientes malinowskana y boasiana (Jordan, 1987), y de los trabajos de Ruth Benedict y W. A. Woodenough. Éstos últimos autores, a partir de Boas, enfatizan, entre otras cosas, en los procesos de aprendizaje y en la enseñanza de comportamientos, de valores, de rutinas, de costumbres, y defunciones lingüísticas, entre otras enseñanzas culturalmente determinadas (Kahn, 1975).

Usualmente suele enfocarse la relación entre campo antropológico y la etnografía a partir del conjunto de procedimientos de campo que fueron heredados de Malinowski y que han definido, de manera importante, la tarea antropológica en el sentido del qué observar, como introducirse en el campo de estudio, como participar con los sujetos protagónicos, que situaciones cotidianas pueden ser significativas, y que tan importantes comprender el funcionamiento particular de las instituciones culturales. Poco se menciona, sin embargo, el aspecto esencial de la etnografía, esto es, su carácter interpretativo y su interés por las tramas significativas.

Lo que hace que dicho trabajos e interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y al intención sustancial, y no al procedimiento de recopilación de datos, es decir, que una técnica de investigación no constituya un método de investigación. La técnica de la descripción narrativa continua puede ser empleada por investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. También pueden utilizar la de los investigadores con una orientación o positivista, interpretativa, en lo cual los significados inmediatos (con frecuencia intuitivo) de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés. Los presupuestos y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son muy diferentes, y el contenido de la descripción narrativa que se redacta en cada caso es también distinto. Si dos observadores con éstas diferentes orientaciones se situaron en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la "misma" conducta ejecutada por los "mismos" individuos, estos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, A y adjetivos para caracterizar las acciones descritas. (Erickson, 1989, 196).

El interés de la etnografía por interpretar "los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores" tal como lo acota Erickson, es lo que nos lleva identificar, además del fundamento antropológico de este tipo de indagaciones otros campos del conocimiento social con los cuales, entre otros, puede relacionarse; la psicología social y la fenomenología.

De acuerdo a la vertiente psicosociológica (fundada por G. H. Mead), el "self" o "la persona" se construye socialmente al interactuar y tomar paulatinamente el papel de los "otros"; esa partir de este proceso que la persona integra al "sí mismo" el "otro generalizado" o del conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico. A partir de ahí, la corriente interaccionista simbólica (Ervin Goffman, Herbert Blumer, Howard S. Becker) sostienen que la realidad es producto de una construcción social. Toda situación humana se construye así, dentro de un contexto y en función de los significados que van recreando y creando los participantes a través de las interacciones cotidianas.

En cuanto a la fenomenología, es a través de Alfred Schutz es posible incorporar el planteamiento de "realidades múltiples" o "sub- universo simbólico". De acuerdo con esto, cada realidad cuenta con sus propios códigos, sus encuadres significativos, sus normas de comportamiento y conducta, sus formas de validar su "realidad", por lo tanto, es producto

de una construcción en donde dos o más sujetos intervienen; se trata de una realidad construida inter-subjetivamente.

Tanto Schutz como Malinowski, este último representante de la vertiente antropológica en etnografía, fueron influidos por el alemán Wilhelm Dilthey y su búsqueda por encontrar la especificidad en lo que denominó las "ciencias del espíritu" (Geisteswissenschaft) a diferencia de las ciencias naturales (Naturwissenschaft). Una diferencia esencial, en este sentido, era que los hombres -a los cuales estudiaban las ciencias sociales- eran capaces de construir significados socialmente compartidos.

Reconocer la presencia explícita o implícita de la antropología, de la psicología social (o de las posturas interaccionistas simbólica), y de la fenomenología, en el trabajo etnográfico - así como el vínculo esencial que une a estos campos del conocimiento social: el énfasis otorgado a la interpretación de los significados culturales en Malinowski, a los significados intersubjetivos en Schutz, y los significados construidos en la interacción con los otros, en Mead-, conduce a la ubicación histórica de estos planteamientos en el contexto del surgimiento de un paradigma interpretativo que cuestiona la validez de la racionalidad científica y el pensamiento positivista en ciencias sociales. Es precisamente en esta coyuntura histórica que surge el pensamiento freudiano.

(La antropología de Malinowski)⁵ Encajaba en el postulado de la psicología freudiana de que la gente sabe mucho más de lo que es capaz de expresar. Y la perspectiva de Freud, a su vez, concordaba con un movimiento intelectual y artístico mucho más amplio: el expresionismo, es subrayar el lado oscuro, enigmático e inexpresable, de la experiencia humana, ya destacado por los románticos primitivos. Malinowski fue producto de este medio intelectual de finales del siglo XIX, y la desilusión del periodo de posguerra respecto de los valores de pensamiento liberal racionalizo que la década de 1920 fuera un momento especialmente receptivo para sus puntos de vista. (Erickson, 1989, 205).

De ahí que también la sociología comprensiva de Max Weber y el planteamiento hermenéutico de Paul Ricoeur -como parte de esta generación de investigadores interpretativo- estén cada vez más presentes en los intentos por definir el sentido del trabajo etnográfico.

Esta identificación de vínculos epistémicos esenciales entre distintos campos del conocimiento social ha sido paulatina y sus encuentros pueden apoyar el esclarecimiento de lo que es, a final de cuentas, "hacer etnografía" o, por lo menos, "una forma de etnografía". Clifford Geertz, en un artículo traducido y editado al español en 1987 (publicada en inglés, 1973), afirma que su concepto de cultura es -como lo sería para Weber- un "concepto semiótico" y que, retomando la postura de Ricoeur, él en obra fue escribe no el hecho de hablar, sino lo «dicho» en el hablar, «el noema», «el pensamiento», «el contenido», «la intención» de la placa (Geertz, 1987).

Es este interés por el noema lo que conduce ajustarse a los puntos de vista de los participantes en la sociedad estudiada considerando los como "documento de la mentalidad narrativa" (Malinowski, 1922:24), como punto de vista "funcionario de los protagonistas" (Erickson, 1977), o como formas en que los miembros de esa cultura perciben en universo y organizan su propia vida (Barman, 1972).

Por las características anteriores se suele afirmar que (en tanto se focalizan situaciones, sujetos y procesos particulares, y considerando que el etnográfico esté interesado en los significados específicos) este tipo de investigaciones no puede generalizar sus hallazgos y

⁵ El paréntesis y su contenido es mío.

tienen que circunscribirse a estudios "en caso" dado cuenta de anécdotas y descripciones desarticuladas de procesos sociales, políticos y culturales más amplios. La revisión de los principios epistemológicos de los campos del conocimiento social antes mencionados, y el develar su vínculo esencial: la preocupación común por interpretar la trama significativa a partir de punto de vista de los actores sociales, puede conducirnos a una resolución de conflicto aún no resuelto entre la articulación analítica de los niveles macro imitó en la investigación etnográfica.

De acuerdo con Geertz, la descripción etnográfica de situaciones particulares conduce - como él lo ha hecho en su propio trabajo- a qué conceptos generales y académicos como "integración", "racionalización", "símbolo", "ideología", "etho", "revolución", "identidad", "actor", "función", "sagrado", y por supuesto "cultura", dejen de ser "meras elocuencias aislada".

Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y criterios casi obsesivamente microscópicos, él lo que puede dar a los mega conceptos con lo que se debaten las ciencias sociales contemporáneas - legitimidad, modernización, integración, conflicto, estructura, significación- esa clase de actualidad sensata que hace posible concebimos no sólo de manera realista y concreta, sino lo que es más importante, pensar que activamente imaginativamente con ellos (Geertz, 1987: 34).

II. INTERPRETANDO SIGNIFICADOS EN LA RELACION PEDAGOGICA: LA PERSPECTIVA ETNOGRAFICA EN EDUCACION

Apatía de la revisión de lo que se ha hecho en educación en el campo de las investigaciones etnográfica, encontramos informaciones complementarias en distintos investigadores que se han interesado en organizar los avances y enfoques construidos en este campo. De acuerdo con Erickson, los enfoques significativos surgen en Inglaterra en los 60's y en los Estados Unidos de Norteamérica, Australia y Alemania en los 70's. Es en el periodo posterior de la Segunda Guerra Mundial que los etnográfico se comienzan a desarrollar investigaciones educativas bajo la dirección de Spindler, o bajo la herencia de Kimball, así como a través de las contribuciones que la escuela de Chicago, bajo la responsabilidad de Becker, hace al campo; esto en Norteamérica.

Esta partir de este antecedente que, en 1968, se crea una red institucional de investigadores interesados en el enfoque interpretativo (Consejo de Antropología y Educación). En Inglaterra, el trabajo cualitativo se desarrolla bajo el liderazgo de Stenhouse y sus colaboradores. Para Erickson, el rasgo esencial de estos estudios - de acuerdo al enfoque epistemológico que antes hemos enfatizado- es su carácter interpretativo y la preocupación por los significados inmediatos y locales definidos desde el punto de vista de los actores.

Para la investigación interpretativa del enseñanza, los aspectos básicos enfocados son (a) la naturaleza de los salones de clase, ambientes para el aprendizaje social y culturalmente organizado, (b) la naturaleza del enseñanza como un -pero sólo un- aspecto del ambiente de aprendizaje reflexivo, y (c) la naturaleza y el contenido de las perspectivas de significado del maestro y del estudiante como intrínseca el proceso educativo (Erickson, 1989).

Aunque las distintas revisiones de las investigaciones etnográfica sacrificadas al educación coinciden con los tres aspectos básicos antes mencionados, cada autor organiza la producción en el campo de manera particular y a partir de los distintos intereses e

intenciones. Erickson reúne a todas las investigaciones realizadas dentro de esta perspectiva bajo el título de "investigaciones interpretativa" (1989), Jacob las denomina "investigaciones cualitativas" (1987) y Rockwell nos habla de "investigaciones etnográfica" (1980).

Erickson, ubica dos posiciones en las investigaciones interpretativas a partir de su preocupación por específica las características de los trabajos producidos por quienes interesan en explicar las bajas adquisiciones académicas de minorías culturales en los Estados Unidos de Norteamérica (1987):

a) La sociolingüística

esta posición intenta explicar los procesos de comunicación en el aula y las diferencias entre maestros y alumnos en cuanto al comportamiento apropiado (Gumpers, 1972; Hymes, 1972, 1974; Barnhardt, 1982; Erickson y Mohatt, 1982; Philips, 1982; Heath, 1983; Michaels y Collins, 1984; Piestrup, 1973).

Es a través de esta posición que se han incrementado experiencias escolares basadas en lo que se ha denominado "pedagogía culturalmente responsiva", cuyos éxitos implican por la reducción del choque cultural, por la afirmación simbólica del cinismo cultural, y por la construcción conversacional familiar a los estudiantes cuando se aproximan aspectos académicos no familiares (Jordan, 1985).

b) La de las percepciones del mercado de trabajo

Ogbu indagar acerca de las diferentes percepciones de los grupos inmigrantes voluntarios sino voluntarios en los Estados Unidos de Norteamérica, en cuanto a las funciones y papel que juega la escuela en las oportunidades laborales. El apoyo empírico de esta posición está constituido por datos demográficos-culturales y por información acerca del aprovechamiento escolar de las minorías (1974).

Como alternativa a estas dos posiciones, Erickson propone una tercera constituida por cuatro síntesis. En la primera supone considerar la motivación del aprovechamiento escolar como procesos políticos en los cuales la legitimidad institucional y personal, la identidad que el interés económico, son centrales, en tanto forman parte de un discurso simbólico aprendido que hace de la teoría pedagógica una teoría social (caso de la teoría de la resistencia representada por Giroux, 1983; Apple y Weis, 1983, Everhart, 1983).

La segunda, parte de la aclaración de que los alumnos "no aprende" tiene que de limitarse a partir de una instrucción deliberada diferentemente distribuida en clases, etnias y bases lingüísticas, donde la confianza en la legitimidad de las intenciones escolares es fundamental, y donde es necesario percatarse del riesgo que implica para el alumno moverse de un nivel de competencia denominado, a la revisión de la incompetencia (en referencia la zona de desarrollo próxima desde Vygotsky). Esta segunda síntesis reúne las posturas institucionales manejadas por Ogbu (1986), con la sociolingüística de Gumpers (1972) y Hymes (1972, 1974), entre otros, denominadas por Erickson "fenómenos existenciales emergentes y negociados dentro de la pequeña escala de los encuentros cotidianos en la escuela".

La tercera síntesis de Erickson es la distinción entre "límite" y "fronteras" culturales. Los primeros crean en los alumnos resistencia lingüísticas porque el uso de la lengua se convierte en objeto de estigmatización y va generando una distancia simbólica entre maestros y los alumnos. Las segundas, reconocen las diferencias en el estilo de comunicación cultural de los maestros y los alumnos, evitando el que se han pistas en términos negativos, e incrementando cierto grado de confianza en la experiencia escolarizada. De esta manera la escuela no es reflejo de la economía sino un terreno de

lucha. Tal es la cuarta síntesis de Erickson, apoyada en los postulados gramscianos acerca de la política y el estado (Erickson, 1987).

Aunque Erickson plantea tal síntesis, Cathie Jordan y Evelyn Jacob –en la misma publicación de *Anthropology & Education Quarterly*- lo ubican como líder de las explicaciones cualitativas sociolingüísticas, en contraposición a la postura de Ogbu. De acuerdo a Jordan y Jacob, Erickson es el antecedente de las propuestas intervencionistas en el aula implementadas por Vogt, Jordan y Tharp (documentadas en la misma publicación), mientras que Ogbu antecede a los trabajos de Gibson, Suárez Orozco, y Moll y Díaz quienes –en tal revista- muestran cómo las minorías inmigrantes voluntarias a los Estados Unidos de Norteamérica manifiestan un desempeño escolar más alto que aquellas involuntarias (Jacob y Jordan 1987).

Jacob, en un trabajo individual publicado con anterioridad al antes mencionado, en la primavera del mismo año, plantea una clasificación determinada a partir de su interés por mostrar el distanciamiento de las investigaciones cualitativas en relación al positivismo psicológico.

a) Psicología ecológica

La psicología ecológica se basa en el registro del comportamiento "natural" de la persona - usualmente niño- a fin de identificar sus acciones ("episodio"), como las de otras personas que actúan hacia ella ("unidad de fuerza ambiental"). Algunos trabajos al respecto son los de Schoogen (1978), Dyck (1983), Barrer & Barker (1963).

b) Etnografía holística

Está es fundada por Franz Boas y Bronislaw Malinowski. Su objetivo es definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural, extendiéndose esto como la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular (Linton, 1940), como el sistema de patrones de comportamiento de un grupo particular (Goodenough, 1971), o a partir de tópicos distintivos de una cultura (LeVine, 1970). Spindler (1982), Walcott (1975) y Ogbu (1974, 1981), han investigado cuestiones escolares a partir de esta postura.

c) Etnografía de la comunicación

El supuesto esencial de esta postura es que la comunicación verbal y no verbal esta culturalmente moldeada y se construyen la interacción cara a cara. La interacción comunicativa lingüística en los salones de clase ha sido estudiada por Erickson & Mohatt (1982), McDermott (1977), Philips (1983), Mehan (1978, 1979), entre otros.

d) Interaccionismo simbólico

El interacción mismo simbólico es desarrollado por Herbert Blumer (1969) y los aportes de la "Escuela de Chicago", cuyos antecedentes están en los trabajos de G. H. Mead, Charles H. Cooley, John Dewey, y W. I. Thomas (Manis & Meltzer (1978); Meltzer, Petras & Reynolds (1975), mencionados e introducidos en Jacob (1987). En el campo de la educación, es H. Becker quien introduce el interaccionismo simbólico al analizar a estudiantes de la facultad de medicina (1961).

e) Antropología cognitiva

Conocida como antropología cognitiva, etnociencia o nueva antropología, es inaugurada por Ward Goodenough y Charles Frase quienes, apoyados en los aportes de la lingüística, estudian a la cultura en términos "mentalísticos" y a partir de la identificación de las categorías culturales de los sujetos estudiados. En educación, son representantes esta línea los estudiados de Gotees y Hansen (1974), Gotees (1978). Young (1981), Davis (1972), Doyle (1972), Parrott (1972), Borko y Eisenhart (1986), Eisenhart (1985), entre otros.

Jacob, después de haber realizado la revisión anterior, compara la tesis John antropológica (etnografía de la comunicación, etnografía holística, antropología cognitiva) con la investigación educativa tradicional. Esta, a diferencia de la primera, se ha desarrollado a partir de la tradición psicológica, de la aplicación de supuestos positivistas, y ha ignorado las percepciones objetivas de los participantes acerca de sus comportamientos desconociendo el contexto. La tradición antropológica, en contraste, reconocen contexto y su influencia en el comportamiento, así como las interpretaciones subjetivas que a través de los estándares culturales se hacen de él (1987). Otra revisión interesante en el campo, es la que desarrolla Hélice Rockwell (1980). En ésta se mencionan cuatro orientaciones teórico-metodológicas en cuanto a la tradición etnográfica en educación:

a) Las guías de campo

Estas guías han sido utilizadas para orientar la observación y para clasificar los datos obtenidos, de manera "objetiva". Las guías se han manejado desde distintos enfoques teóricos. Los Whiting (1953) intentan probar nociones psicoanalíticas a través de su aplicación, mientras Jules Henry (1971) las usa desde una definición concreta de cultura. Estas guías conducen a la enumeración de elementos poco jerarquizados más que al establecimiento de relaciones significativas entre ellos. A la vez, parten de un desconocimiento de las estructuras sociales, o se inscriben en una postura estructural-funcionalista (Scanlon, 1975).

b) Nueva etnografía o etnosemántica

Parte de la noción de "competencia cognitiva" o "aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social" (Spradley, 1980), pone el acento en la visión émica, e intenta dar cuenta de una "gramática cultural". Esto hace posible la construcción analítica de "dominio" y "taxonomía" culturales que se relacionan con el trabajo de Goodenough y la lingüística.

c) Micro- etnografía

La micro-etnografía es la postura que más ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y tiene sus antecedentes en la socio-lingüística. Su preocupación está puesta en el análisis del "código" o "competencia lingüística" construida en la interacción social. Tal enfoque rebasa las nociones didácticas como formas únicas interpretar las situaciones educativas, e introducen nuevos nexos significativos en la relación maestro alumnos (Bernstein, 1971; Philips, 1972; Labor, 1972; Rist, 1970; McDermott, 1977; Paradise, 1979).

d) Macro- etnografía

Este planteamiento recuperar algunos supuestos del método holístico antropológica que considera posible la aplicación de las categorías sociales generales al análisis de un sistema

escolar (Ogbu, 1980). Se relaciona también con la "teoría de sistema" (Dobbert, 1975), y con la teoría de la "transmisión cultural" (Gearing, 1975). La revisión de Hélice Rockwell tiene como objeto mostrar, además de las características de cada una de las posturas etnográficas consideradas, el carácter funcionalista y limitado a "lo escolar" de la mayor parte de las investigaciones revisadas. Una pregunta planteada desde esta recuperación es: "¿cómo lograr una "descripción" de la institución educativa, como instancia articulada orgánicamente a la estructura social global?" (1980, 18).

...¿será necesario que el tamaño de la unidad que delimita un estudio etnográfico defina también los límites teóricos de la investigación? Creemos que no; toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; es imposible hacer un mapa del tamaño del mundo (de Ipola: 1980). Nunca se "ven" las partículas anatómicas ni los procesos mentales. Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de informaciones que derivan, finalmente, de una serie de acciones particulares; la elaboración de documentos por individuos, la respuesta individual siempre contexto a dar, (por el censo, por ejemplo), la reacción provocada por determinar instrumento o situación experimental, al resultado material de alguna acción pasada, etcétera. No es su naturaleza o distribución lo que da la posibilidad de reconstruir a partir de estos datos la estructura o los procesos históricos una sociedad; lo da más bien, la construcción teórica de los conceptos utilizados. (Rockwell, 1980, 19).

La propuesta surgida por Rockwell para evitar el encierro del heno gracias situaciones restringidas, y su aislamiento de una concepción acerca de la estructura social, implica (1) el remitirse a los elementos externos de la situación particular, (2) e incluir la dimensión histórica local y general que atañe a la situación estudiada, (3) es definida la educación formal como institución a través de la introducción de una teoría política del Estado (de corte gramsciano), y (4) el acercarse al ámbito seleccionado en términos de proceso (socialización, producción, reproducción, intercambio, negociación, generación, destrucción y lucha) (1980).

III. DISCUSION: ALGUNOS RETOS EN LA DELIMITACION DE LO QUE PUEDE SIGNIFICAR HACER ETNOGRAFIA

A partir de la revisión de los planteamientos anteriores ubican tres retos en la delimitación de lo que puede significar "hace escenografía". Éstos, con distintos énfasis, están presentes, como preocupaciones implícitas explícitas, en los distintos autores mencionados en las propuestas sugeridas. El primer reto se refiere a la búsqueda de mediciones analíticas entre las situaciones particulares y específicas interpretadas por el etnógrafo, y los procesos sociales y políticos más amplios. El segundo, pretende una integración epistemológica que recupere el peso de los significados culturales y sociales como el foco de interés fundamental de este tipo de trabajo, y el tercero se ocupa de reflexiones metodológicas que problema tiza la relación entre los significados de los sujetos interpretados, y las concepciones de quien interpreta.

a) 1er. reto: construir mediaciones analíticas entre las situaciones particulares y específicas, interpretadas por el etnógrafo, y los procesos sociales y políticos más amplios.

La revisión elaborada por Erickson lo conduce a una propuesta sintética que reúne tanto los aportes de la sociolingüística, como los contruidos a partir de las propuestas holísticas.

Para articular esta síntesis introduce conceptos con distintos niveles de abstracción como son "proceso político", "terreno del lucha", "hegemonía", "discurso simbólico", "resistencia", "confianza", "base lingüística", "clase", "etnia". Así, al analizar el aprovechamiento escolar de las minorías en los Estados Unidos de Norteamérica recupera desde los aportes teóricos de Gramsci acerca del Estado, hasta los de Vygotsky en cuanto a una teoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje (1989).

También escrita en este primer reto, y básicamente en la crítica a la adscripción "funcionalista" de mucho de los trabajos etnográficos aplicados a la interpretación de las situaciones escolares, Rockwell menciona la necesidad de remitirse a "elementos externos", a la "dimensión histórica" y, sobre todo, a una concepción acerca de la "estructura social".

Esto, a fin de evitar el necesario sometimiento de las investigaciones etnográficas al interpretación de "lo escolar", y al estudio fragmentado de su "funcionamiento" sin considera la "base material y la dirección de cambio de su propia sociedad" (1980). Aquí, al igual que en Erickson (1989), se recupera incorporar la teoría gramsciana sobre el Estado a fin de articular lo específico con la estructura social general. La teoría política de Gramsci resulta útil, entre otras cosas, porque representa un avance en cuanto al develamiento de los mecanismos particulares y cotidianos de construcción consensual y hegemónica dentro de las instituciones.

b) 2o. reto: Integrar el foco epistemológico de las investigaciones interpretativas

Otro aporte que apunta a la resolución del primer reto, esto es a la construcción de mediaciones analíticas en la relación entre las situaciones particulares específicas, y las realidades sociales y políticas más amplias, pero a partir de una resolución epistemológica, en el desarrollo de Geertz (1987).

Este autor intenta recuperar e integrar el foco epistemológico del conjunto de corrientes sociales interpretativas: la construcción de significados culturales. En Geertz, el trabajo etnográfico se define por la interpretación del significado o noema cultural u de la tradición hermenéutica (Ricoeur), por su interés en la acción simbólica definida como trama significativa desde la sociología comprensiva (Weber), por la focalización de los símbolos significativos desde la interaccionismo simbólico y la tradición psico-social (H. G. Mead). Es el foco epistemológico común de lo que conduce a que los megaconceptos adquieran "actualidad sensata", es a partir de lo "microscópico" que conceptos como "legitimidad", "modernización", "estructura", se llenan de contenido situacional.

La propuesta de Erickson también recupera el foco epistemológico propio de las ciencias sociales interpretativas (1989). Tanto él como Geertz escapan al encierro a que condujo la interpretación latinoamericano de la pugna irreversible entre el funcionalismo y el marxismo.

Erickson anunciaría una posible síntesis y retroalimentación; Geertz potenciaría la relevancia de un discurso social que, desde la postura "anti-funcionalista", estaría en peligro de parecer. Caso típico de este fenómeno es el considerar a las tradiciones interpretativas interaccionistas, a los aportes de la sociología comprensiva, a las corrientes hermenéuticas, o a las perspectivas fenomenológicas, como errores teóricos funcionalistas que han de evitarse.

Recuperar el foco epistemológico de la tradición interpretativa en ciencias sociales puede constituirse en una articulación complementaria o en una mediación analítica importante

que contribuya a resolver la relación entre las situaciones particulares y las concepciones generales acerca de la estructura social.

El retorno, revisión y recreación de los fundamentos epistemológico de esta tradición, pueda apoyar la problematización concreta de conceptos teóricos estructurales o generales. Así, los conceptos gramscianos de "hegemonía", "consenso", "lucha de posiciones" o "resistencia", por ejemplo, no se reinen con la intencionalidad general epistemológica de la tradición interpretativa; es posible, más bien, que puedan complementarse en muchos sentidos.

La tradición interpretativa apoya la comprensión de los procesos intersubjetivos de producción, reproducción y resistencia en el seno de las instituciones, dentro de las cuales podemos considerar a las escuelas.

Es probable que este diálogo entre una teoría política del Estado y un foco epistemológico centrado en la construcción social de significados, pueda contribuir a la resolución de algunos de los principales retos del trabajo etnográfico. Estaríamos así propiciando, como parece ya estarlo haciendo Erickson (1986), una reunión y diálogo de tradiciones que, más que repelerse por su carácter "marxista" o "funcionalista", trabajarían de manera articulada y fructífera.

La recuperación desde foco epistemológico conduce, simultáneamente, a la construcción de conceptos teóricos propios o prestados con distinto nivel de abstracción extensión sociológica que podrían referirse tanto a procesos políticos, sociales y económicos de largo alcance, a la manera particular en que se significa la vida institucional por los distintos actores involucrados, hasta las cuestiones relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Tal es una de las propuestas de Erickson donde reúne una teorización acerca del Estado y la Cultura, con aquella vinculada a la organización social del aula (1987, 1989).

c) 3er. reto: Reflexionar acerca de la relación entre los significados de los sujetos interpretados y las concepciones de quien interpreta

Como se mencionó, el trabajo etnográfico documenta la "mentalidad nativa" (Malinowski, 1922), interpreta las "formas en que los miembros de esa cultura perciben el universo y organizan su propia vida" (Barman, 1972), y accede a la comprensión del "punto de vista funcional de los protagonistas" o de "los actores" (Erickson, 1987, 1989). Poder acceder a tal documentación, interpretación y comprensión supone, en los autores revisados, distintas implicaciones. Para Rockwell esto conduce al establecimiento de varias tensiones productivas, entre las cuales se encuentran aquella representada por la relación entre las "categorías sociales" que establecen el significado que los actores otorgan a las situaciones escolares observadas, y las "categorías teóricas o analíticas" producto del trabajo intelectual colectivo de la disciplina (1980). Para Erickson, este develamiento parte de la producción de "aseveraciones empíricas" cuya intención es descubrir paulatinamente tanto los patrones generales de organización social, como los significados o perspectivas de acuerdo a las cuales la vida en las aulas se constituye en un ambiente de aprendizaje para los alumnos y para el maestro (1989).

Este proceso analítico, aún cuando parte de la problematización de los elementos observables "suspendiendo el juicio" y manteniendo un distanciamiento que posibilite la construcción de los patrones generales de organización interacción social en el aula, es selectivo "en función de la categorización previa -social o teórica- que se tiene de la realidad a la que se aproxima uno", y supone la confrontación, la apertura, el matiz, y la

contradicción de los esquemas teóricos y personales del investigador (Rockwell, 1980). La presencia de los marcos significativos del intérprete es reconocida por los etnográfico se, y autores como Thomas proponen -como uno de los principales pasos metodológicos en el análisis- el establecimiento de "filtro" que depuren a las interpretaciones desarrolladas, de los valores y marco teórico referencial del investigador (1985).

Para Hekman, quien recupera la propuesta de Gadamer en cuanto al interpretación de textos para interpretar la acción social, aún cuando el enfoque interpretativo es distinto al positivista -en tanto pretende describir y comprender la acción significativa en términos del significado subjetivo que los actores sociales otorgan a sus acciones, más allá de los conceptos "objetivo" del científico social- el énfasis otorgado a la "suspensión de juicio" y prenociones personales y teóricas del investigador conduce a compartir preocupaciones positivistas en torno a la "verdad", "objetividad", y "ciento y si sida", propia de la ilustración. Mientras los positivistas se fundamentan en "hechos objetivo", la tradición interpretativa lo hace en "el punto de vista de los actores" sin considerar el horizonte significativo del intérprete (1984).

Gadamer, de acuerdo a Herman, abandona los aspectos centrales del debate positivista-interpretativo, y desarrolla un enfoque dialéctico que involucra tanto al intérprete como a lo interpretado. Es la fusión de horizontes lo que constituye la interpretación. En Gadamer, el análisis de textos implica una "fusión de horizontes", el de intérprete y el del texto, donde la "objetividad" no es atribuible a ninguno de los dos. Aunque el texto representa un horizonte de significado, no tiene un significado "objetivo" porque puede ser interpretado en diferentes períodos históricos. Los intérpretes no pueden situarse fuera de las presuposiciones históricas y culturales de su tiempo. No es criticable la presencia de distintas interpretaciones sobre un mismo texto; esto representa más bien una posibilidad interpretativa. La comprensión de la acción como texto, de acuerdo a Hekman, no es entonces ni la apropiación de los conceptos de los actores, ni la imposición de las categorías del investigador, sino la fusión de las dos en una identidad distinta: la interpretación. Se trata de interpretaciones que más que considerarse como "la verdad", se conciben como "clase de verdad" (1984).

Estas reflexiones nos conducen a identificar un reto aún no resuelto por las investigaciones etnográficas realizadas en las escuelas y en las aulas. En general, desde las distintas perspectivas enfoque revisados -sean sociolingüísticos, holísticos, micro o macro etnográficos- el investigador cualitativo da cuenta de sus hallazgos intentando mostrar, de la manera más conveniente, que estuvo en el campo, que realizó entrevistas, que participó de registro en las diferentes situaciones interacción y que, a partir de ello, puede construir paulatinamente los patrones significativos a través de los cuales los participantes interactúan. Se identifican así "acuerdo", "pista", "comportamiento", "interacciones", "procesos", "negociaciones", "aprendizaje", "expectativas", "formas de relación", "códigos verbales y no verbales", "estrategias docentes", etcétera, construidos en la organización social de las aulas y escuelas específicas.

Esto, sin embargo, no ha implicado el análisis e interpretación -igualmente exhaustivo- de la perspectiva del investigador. Se ha desarrollado una etnografía de los otros" sin explicitar el análisis etnográfico en "nosotros". De acuerdo a Heckman, y a su recuperación de Gadamer, la interpretación de los otros conduce necesariamente a la "auto-comprensión".

Al entrar en contacto con otro horizonte significativo se devela, necesariamente, el carácter contextual particular del intérprete. En los informes o documentos etnográficos dedicados a la investigación educativa, este proceso de auto-comprensión no aparece, y la historia

social, personal y académica del investigador se declara “en coma” y no es explicitada suficientemente. El etnógrafo aparece, en muchos de los casos, como un intérprete “neutral” o “controlado” –en términos de su propia subjetividad- que aún explicitando los conceptos teóricos que han apoyado su construcción analítica (lo más a lo que podemos aspirar), evita hacer referencia al develamiento de su horizonte significativo, y se concentran documentar y analizar sus propios constructores acerca de los significados compartidos por los actores interpretados.

Si bien parece necesario discernir y vigilar las diferencias entre las categorías, los supuestos, o las perspectivas de los actores, y los presupuestos del investigador, la fusión de horizontes como proceso interpretativo plantea el reto de explicitar no sólo "el punto de vista de los participantes" sino la identificación de las preconiciones teóricas, sociales y personales del investigador, producto de la comprensión del horizonte significativo de los otros. Estas preconiciones implican la documentación permanente de los juicios "suspendido" y el reconocimiento paulatino del contexto político, económico, social, profesional, académico personal del investigador. Esta explicitación aclararía la intencionalidad a través de la cual el etnógrafo problema quizá las "categorías sociales" de los participantes, establecería filtros que no negarían la fusión de horizontes significativos, y propiciaría la auto-comprensión en el intérprete. Con ello, a la vez, se documentarían los cambios que el proceso de interpretación de los "otros" ha provocado en los propios supuestos y prejuicios. Es etnógrafo, aún suspendido o poniendo “en coma” sus prejuicios pocas veces se detiene a explicitarlos a sus lectores o, por lo menos, a sí mismo; esto nos lleva a preguntarnos cómo identifica y pone “en coma” algo que no documenta. Las sorpresas provocadas por sus hallazgos –explicables, en parte, por la confrontación entre lo que suponía, y las categorías sociales de los actores- no son documentadas en informes o en distintos productos de investigación. Estos dan cuenta de los hallazgos más no de las sorpresas, de las confrontaciones entre dos horizontes significativos; el del intérprete y el del sujeto o sujetos interpretados. Al etnógrafo le basta con demostrar, con alto grado de credibilidad y capacidad de persuasión, que estuvo “Allí”. Poco se habla del “Estar Aquí” y de la perspectiva desde la cual “el etnógrafo como autor” está interpretado (Geertz, 1989).

Esta capacidad de persuadir a los lectores (en su mayor parte académicos, prácticamente todos integrados al menos en parte en esa forma de existencia evasivamente llamada “moderna”) de lo que están leyendo es una relación auténtica escrita por alguien personalmente ha mediatizado con la forma en que la vida actúa en determinado lugar, en determinado tiempo, en el interior de determinado grupo, constituye la base sobre la que todo lo demás de la etnografía pretende hacer -analizar, explicar, divertir, desconcertar, celebrar, edificar, es cursar, asombrar, subvertir-, descansa en último término. La conexión textual entre "Estar Allí" y "Estar Aquí" de la antropología, la construcción imaginaria de un terreno común entre "Escribir en" y el "Escribir acerca de"... (Geertz, 1989, 153).

Por otra parte, cuando los docentes o investigadores se detiene a "etnografiar" a su propio grupo de referencia (por ejemplo a los maestros y alumnos del nivel, grado, escuela y modalidad de educación formal a la que pertenecen), y cuando el "Estar Allí" y el "Estar Aquí" se encuentran menos diferenciados, el develamiento de las relaciones significativas que por familiares no eran antes reconocidas, no conduce necesariamente al explicitación del proceso auto-comprensivo vivido por el investigador, ni a la documentación de las modificaciones experimentadas en su horizonte significativo. De alguna manera los etnográficos se preocupan por detener, negar, ocultar, o no problema quizá, tanto su marco interpretativo, como la reconceptualización es que plantea el estar en contacto con nuevos

horizontes de significado; sea esto producto una "descripción densa" (Geertz, 1987) de lo familiar, o del extraño. La identificación del marco interpretativo del investigador no supone, entonces, el reconocimiento de sus supuestos antes de entrar al trabajo de campo. Implica, más bien, el develamiento paulatino y la auto-comprensión a partir de la fusión de dos horizontes significativos: el del intérprete y el de los sujetos interpretados.

La auto-comprensión paulatina del horizonte significativo del investigador a partir de la comprensión del marco significativo de los otros se expresa, por ejemplo, en los contrastes que un equipo de investigación comienza identificar al interpretar como es que determinada comunidad indígena significa las prácticas escolares y docentes.⁶ Para los indígenas mazahuas la escuela no parece ser la instancia socializadora, sino una de las instancias de socialización; para nosotros como maestros e investigadores educativos, la escuela es la instancia de socialización por excelencia. En la comunidad estudiada los tiempos y espacios institucionales se adecuan a las actividades socioculturales de la localidad; para nosotros algún tiempo y un espacio dedicado es profeso a las actividades escolares.

Para este grupo otras actividades socialmente valoradas son tan o más importantes para los niños que las actividades escolares; para nosotros la escuela debe ser la actividad prioritaria para los alumnos. Para ellos la utilidad de los aprendizajes escolares parece decrecer a partir del tercer grado de primaria, cuando ya han aprendido nociones generales de lecto-escritura en español y de matemáticas; para nosotros, por lo menos a nivel de supuestos, la utilidad de los aprendizajes escolares debería incrementarse, o por lo menos, equilibrarse en todo el ciclo de educación básica y en los distintos niveles escolares. Para ellos, las habilidades y conocimientos básicos de creación a partir del tercer año de primaria; para nosotros el ciclo básico incluya por lo menos 10 grados. Para ellos una escuela tecnológica-industriales es más significativas que un escuela tecnológico-agropecuaria, y de igual forma parecen preferir la escuela monolingüe estatal a la bilingüe-bicultural federal; para nosotros, en tanto se trata de una comunidad campesina e indígena que aún maneja su lengua materna, se requiere la fundación de una escuela tecnológico-agropecuaria, y el fortalecimiento de las escuelas bilingües-biculturales.

En estas familias indígenas es usual que uno de los hijos asista a la escuela, mientras otro se especializa en las actividades económicas y culturalmente significativas; para nosotros la escuela es para todos. Para ellos la edad adecuada para asistir por primera vez a la escuela puede fluctuar entre los seis y doce años, hasta que el niño tenga la "confianza" suficiente para participar de las prácticas escolares; para nosotros el niño debe asistir a la escuela primaria desde los seis años independientemente de que tenga "confianza" o no en la escuela. Para ellos los útiles escolares (cuadernos, lápices, libros de texto y apoyo didáctico) tienen sentido cuando se muestra algún efecto del aprendizaje escolar en sus hijos. Mientras esto no se dé se argumenta que "el chamaco no sabe" y que no tiene caso la compra de útiles; para nosotros los útiles escolares son una condición para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé.

La autorreproducción socioeconómica y sociocultural de estos indígenas involucra una amplia gama de actividades que nos agotan en la calificación y certificación escolares; para nosotros enseñar de la mejor manera lo que interesa a las escuelas, o lo que desde nuestro punto de vista debe interesar o ser útil a los distintos grupos sociales de nuestro país, es lo que justifica y la sentido, en la mayoría de los casos, a nuestra única estrategia de auto

⁶ Me refiero al proyecto "Socialización Primaria de niños mazahuas y su aprendizaje escolar" a cargo de la Dra. Paradise en el DIE del CINVESTAV-IPN.

reproducción socioeconómica y sociocultural (Bertely, 1990). El reto de plasmar en los informes o productos de investigación etnográficas estos momentos de contraste, y los cambios y funciones significativas a que esto conduce, puede conducir a integrar el sentido lo que para Geertz representa la "facilitación de comunicaciones" entre distintos horizontes significativos.

... parece verosímil que, será cuál sea el uso que se dé a los textos etnográfico ser el futuro, si de hecho llegar a darse alguno, implicaría indudablemente la facilitación de comunicaciones entre los lineamientos societarios - étnicos, raciales, religiosos, sexuales, lingüístico- que ha venido haciéndose cada vez más matizados, inmediatos e irregulares. El objetivo inmediato que se impone... es más bien la ampliación del discurso inteligible en crecientes tan distintas entre sí en lo que hace a sus intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose. (Geertz, 1989, 157).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bertely, María (1990). Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México. Informe de investigación. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (inédito).

Bertely, María (1992a). "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en Rueda, Mario y Miguel Angel Campos (Coords.) Investigación Etnográfica en Educación. México, CISE-UNAM.

Bertely, María (1992b). "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en Revista Nueva Antropología. No. 42. México.

Carroll, Thomas (1985). Systematic Observation for Competency Teacher Education. New York, University of Buffalo. ("La observación sistemática para la información de docentes". Traducción al español por Carlos García. México, Universidad Pedagógica Nacional, inédito).

Erickson, Frederick (1977). "Some approaches to inquiry in school community ethnography", en *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 8, No. 3, 58-69 ("Algunos enfoques para el estudio de las comunidades escolares". Traducción provisional al español sin referencia al traductor. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Erickson, Frederick (1987). "Transformation and School success; the Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 18, 335-355.

Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, Merlin C. *la investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación*. Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.

Heckman, Susan (1984). "Action as a text: Gadamer's hermeneutics and the social scientific analysis of action", en *Journal for theory of Social Behavior*. Vol. 14, No. 3, october. ("La acción texto: la hermenéutica de Gadamer y el análisis social de la acción". Traducción sintética al español por: María Bertely).

Jacob, Evely (1987). "Qualitative Research Traditions: A Review". En *Review of Educational Research*. Vol. 57, No. 2, 1-50.

Jacob, Evely y K. Jordan (1987). "Moving to Dialogue", en *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 18, No. 4., 259-261.

Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama.

Malinowski, Bronislaw (1961). *Argonauts of the Western Pacific*. New York, E.P. Dulton (Edición original: 1922).

Malinowski, Bronislaw (1962). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Península.

Mead, George Herbert (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona, Paidós.

Ogbu, John (1981). "School Ethnography: a Multi Level Approach", en *Anthropology and Education Quarterly* en. Vol. 12, 3-39.

Ogbu, John (1987). "Variabilit in Minority ySchool Perfomance: a Problem in Search of an Expration. University of California, Berkley", en *Anthropology Education Quarterly*. Vol. 18, No. 4, 312-334.

Rockwell, Elsie (1980). *La relación entre Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa*. Documento interno. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Schutz, Alfred (1971). *Collected papers I: The problem of Social Reality*. The Hague, Martinus Nijhoff.

ALGUNAS FUENTES REFERIDAS POR ELSIE ROCKWELL (1980)

Bertein, C., et al. (1971). *Class, Codes and Control (3 vols.)*. London, Routledge, Kegan Paul.

Dobbert, M.L. (1975). "Another route to a General Theory of Cultural Transmission: a Systems Model", en *Council on Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 6, No. 22.

Gearing, F. (1975). "Structures of Censorship, usually inadverten: studies in a cultural theory of education", en *Council on Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 6, No. 22.

Jules, H. (1971) (1960) "A cross-cultural outline of Education". Essays on Education. Middlesex, England, Penguin. Educacion Specials.

Labov, W. (1972). Language in the inner city. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Paradise, R. (1979). Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase. Tesis de Maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Philips, S. (1972). "Participant Structures and Communicative Competente: Warm Springs Indian Children in Community and classroom", en Country B. Cazden, Vera P. John, and Dell Hymes (Eds.) Fuctions of language in classroom. New York, Teachers College Press, 370-394 ("Estructuras de participación y habilidades comunicativa: los niños de Warm Springs en la comunidad tiene el salón de clase". Traducción al español por: Ruth Mercado. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Rist, R. (1970). "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling prophesy in Ghetto Education", en Harvard Educational Review. Vol. 40, No. 3. ("Clase social del estudiante y expectativas de maestro: la profecía auto-confirmable en educación del Ghetto". Traducción provisional al español sin referencia el traductor. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Scanlon, A.P. (1975). "Guía preliminar para la clasificación de datos sobre organización social de Escuelas", en Revista del Centro de estudios Educativos. Vol. 1, 71-78, México.

Spradley, J. (1980). Participant Observation. New York, Holt Rinehart and Winston.

Writting, J.M., et.al. (1953). Field Manual for the Cross Cultural Study of child Rearing Mass. Laboratory of Human Relations, Harvard University.

ALGUNAS FUENTES BIBLIOGRAFICAS REFERIDAS POR EVELYN JACOB (1987)

Barrer, R.G. y L. S. Barrer (1963). "Social actions in behavior streams of american and english children", en Barrer, R. G. (Ed.) The Strem of behavior: expolations of its structure and content. New York, Appleton-Century-Crofts, 127-159.

Becker, H. S., B. Geer, Hughes y A. Strauss (1961). The boys in white: students culture in medical school. Chicago, University of Chicago Press.

Borko, H. y M. Eisenhart (1986). "Students conceptions about the readers and their readding experiences in school", en Elementary School Journal. Vol. 86, 589-611.

Davis, J. (1972). "Theachers, kids, and conflict: ethnography of junior high school", en Spradley, J. P. y D. W. McCurdy (Eds.) The cultural experiencie: ethnography in complex society. Chicago, Science Research Associates, 103-120.

Dyck, A. J. (1963). "The social contacts of some Midwest children with their parents and teachers", en Barker, R. G. (Ed.) *The stream behavior: explorations of its structure and content*. New York, Appleton-Crofts, 78-98.

Doyle, J. (1972). "Helpers, officers, and lunchers: ethnography of a third grade class", en Spradley, J. P. y D. W. McCurdy (Eds.) *The cultural experience: ethnography in complex society*. Chicago, Science Research Associates, 147-156.

Eisenhart, M. (1985). "Women choose their careers: a study of natural decision-making", en *The review of higher education*. Vol. 8, 247-270.

Fawl, C.L. (1963). "Disturbances experienced by children in their natural habitats", en Barker, R. G. (Ed.) *The stream of behavior: explorations of its structure and content*. New York, Appleton-Century-Crofts, 99-126.

Goodenough, W. (1971). *Culture, Language, and Society* (Addison-Wesley Modelu) Reading, MA, Addison-Wesley.

Goetz, J. P. (1978). "Theoretical approaches to the study of sex-role culture in schools", en *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 9, 3-21.

Goetz, J. P. y Hansen, H. F. (1974). "The cultural analysis of schooling", en *Council on Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 5, No. 4, 1-8.

LeVine (1973). "Research design in anthropological fieldwork", en Narroll, R. y R. Cohen (Eds.) *A handbook of method in cultural anthropology*. New York, Columbia University Press, 183-195 (original work published 1970).

Linton (1971) (1940). Mencionado por Keesing, R. and F. Keesing *New perspectives in cultural anthropology*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Manis, J. y B. Meltzer (Eds.) (1978). *Symbolic interaction: a reader in social psychology*. (3er. Ed.). Boston, Allyn and Bacon.

McDermott, R. P. (1977). "Social relations as contexts for learning in school", en *Harvard Educational Review*. Vol. 47, 198-213.

Meltzer, B. N., J. W. Petras, y L. T. Reynolds (1975). *Symbolic interactionism: genesis, varieties and criticism*. London, Routledge and Kegan Paul.

Ogbu, J. U. (1981). *Schooling in the ghetto: a cultural-ecological perspective on community and home influences*. ERIC Documents, 252-270.

Parrot, S. (1972). "Games children play: ethnography of second-grade recess", en Spradley, J. P. y D. W. McCurdy (Eds.) *The cultural experience: ethnography in complex society*. Chicago, Science Research Associates, 207-220.

Philips, S. (1983). *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York, Longman.

Schoggen, P. (1978). "Ecological psychology and mental retardation", en Sackett, G. (Ed.) *Observing behaviour theory and applications in mental retardation*. Vol. 1, Baltimore, M.D. University Park Press, 33-62.

Spindler, G. (Ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. Ew York, holt, Rinehart and Winston.

Walcott, H. (1975). "Criteria for an ethnographic approach to research in schools", en *Human organization*. Vol. 34, 11-127.

ALGUNAS FUENTES REFERIDAS POR ERICKSON (1989, 1987, 1977)

Apple, m. W. y L. Weis (1983). "Ideology and practice in schooling: a political conceptual introduction", en Apple, M. y L. Weis (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple University Press, 3-34.

Barnhardt, C. (1982). "<<Tuning-in>> Athabaskan Teachers and Athbaskan students", en Barnhardt, R. (Ed.) *Cross-cultural issues in Alaskan education*. Vol. 2. Fairbaks, University of Alaska, Center for Cross-cultural Studies.

Erickson, F. y G. Mohatt (1982). "The cultural organization of participation structures in two classroom of Indian students", en Spidler, G. (Ed.) *Doing the Ethnography of Schooling* New York, Holt, Renehart and Winston.

Everhart, R. B. (1983). "Classroom Management Student Opposition, and the labor Process", en Apple, M. y L. Weis (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling* Philadelphia, Temple University Press, 169-192.

Giroux, H. (1983). "Theories of Reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis", en *Harvard Educational Review*. Vol. 53, No. 3, 257-293.

Gumpers, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, England, cambridge University Press.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classroom*. Cambridge, England, Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972). "Introduction", en Courthey, B., Cazden, P. Vera, John y D. Hymes (Eds.) *Funtions of language in the classroom*. New York, Teachers College Press.

Jordan, c. (1985). "Translating culture: from ethnographic information to educational program", en *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 16, 105-123.

Machals, S. y J. Collins (1984). "Oral discourse styles: classroom interaction and the acquisition of literac", en Tannen, D. (Ed.) *Coherence in Spoken and Writen Discourse*, Nortwoold, NJ, Ablex, 219-244.

Ogbu, S. (1974). *The next geeneration: an athnography of education in urban neighborhood*. New York, academic Press.

Philips, S. (1982). *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman.

Piestrup, A. (1973). *Black dialect interference and accomodation of reading instruction in first grade*. (Monograph No. 4). Berkley, CA, Language Behavior Research Laboratory.

BLOUMER, Herbert. "El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método" En: La posición metodológica del interaccionismo simbólico. España. Pp. 1-43

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

LA POSICION METODOLOGICA DEL INTERACCIONISMO SIMBOLICO*

Se ha recurrido al término "interaccionismo simbólico" para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre". Entre los numerosos especialistas que han utilizado dicho enfoque o contribuido a su consolidación intelectual, figuran autores norteamericanos tan notables como George Herbert Mead, John Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, William James, Charles Horton Cooley, Florian Znaniecki, James Mark Baldwin, Robert Redfield y Louis Wirth. A pesar de existir diferencias significativas en la línea de pensamiento de los mencionados expertos, su forma de considerar y estudiar la vida de los grupos humanos es, en general, muy parecida. El concepto de interaccionismo simbólico se ha ido forjando claramente la postura que defiende dicho concepto y, sobre todo, no existe una exposición razonada del valor metodológico de este tipo de enfoque. El presente ensayo es un intento de llevar a cabo dicha exposición. Me baso, principalmente, en el pensamiento de George Herbert Mead, que, más que ningún otro, puso los cimientos del enfoque del interaccionismo simbólico, pero me he visto obligado a desarrollar mi propio punto de vista para abordar explícitamente muchos temas cruciales que sólo estaban implícitos en las ideas de Mead y los autores y para tratar cuestiones críticas que ellos habían omitido. Así pues, en su mayor parte, asumo la entera responsabilidad de las opiniones y análisis expuestos en este libro, sobre todo en lo que se refiere al tratamiento de la metodología: la discusión de éste tema me pertenece por completo. El esquema que he adoptado se propone perfilar, en primer término, la naturaleza de la interacción simbólica: a continuación trata de establecer los principios normativos de la metodología en el caso de la ciencia empírica; y por último, busca definir específicamente la posición metodológica del interaccionismo simbólico.

Naturaleza del Interaccionismo simbólico

El interaccionismo se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en un mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo tuvo un individuo afronta en su vida cotidiana.

* El término "interaccionismo simbólico" es en cierto modo un barbarismo que acuñe con carácter informal en un artículo publicado en "HOMBRE Y SOCIEDAD" (Emerson, P. Schmidt, editor, New York; Prentice may, 1937). El vocablo acabo siendo aceptado y hoy es de uso general.

La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surgir como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que lo significado se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. Quisiera hablar brevemente de cada una de estas tres premisas fundamentales.

Se diría que pocos especialistas consideran errónea la primera premisa: que los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para ellos. Sin embargo, por extraño que parezca, prácticamente en toda la labor y el pensamiento de la ciencia psicológica y social contemporánea sea ignorado descartado este elemental aserto, o bien se da por sobreentendido de "significado" y, en consecuencia, se le da del lado como poco importante, o bien se le considera como un mero vínculo neutral entre los factores responsables del comportamiento humano y éste mismo comportamiento considerado como producto de dichos factores. Podemos apreciar éste hecho claramente en la actitud predominante de las ciencias psicológica y social en la actualidad. Esta tendencia común en ambas ramas científicas el estimar que comportamiento humano es el producto de los diversos factores que influyen en las personas; el interés se centra en la conducta y en los actores que se considera la provocan. Así, los psicólogos atribuyen determinadas formas o ejemplos de comportamiento humano a factores tales como estímulos, actitudes, motivaciones conscientes o inconscientes, diversos tipos de input psicológico, percepción y conocimiento, y distintos aspectos de la organización personal. De modo parecido, los sociólogos, basa sus explicaciones en otros factores como la posición social, exigencias del status, papeles sociales, preceptos culturales, normas y valores, presiones del medio y afiliación a grupos. En ambos esquemas psicológicos y sociológicos típicos, los significados de las cosas para los seres humanos agentes, son ya editados, ya englobados en los factores a los que se recurre para explicar su comportamiento. Si se admite que los tipos de comportamiento de lado son el resultado de aquellos factores concretos que se considera que los motivan, la necesidad de preocupación por el significado de las cosas hacia las que se encamina la actuación humana: basta con determinar los factores desencadenante sin comportamiento consiguiente o, si es preciso, con tratar de integrar en el conjunto el elemento "significado", bien considerándolo como un vínculo neutral entre éstos y la conducta a que se supone da lugar. En el primero de los casos el significado desaparece el ser absorbido por los factores desencadenantes o causales; en el segundo se convierte en un mero lazo de transmisión que puede ser ignorado en beneficio de los factores citados.

El punto de vista del interaccionismo simbólico, por el contrario, sostiene que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. Se considera que ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivale a falsear el comportamiento sometido estudio, por estimarse que el hecho de restar importancia el significado en beneficio de los factores que supuestamente motivan la conducta, constituye una lamentable negligencia del papel que el significado desempeña en la formación del comportamiento.

La sencilla premisa de que el ser humano orienta sus actos en relación con las cosas basándose en el significado que estas encierran, es demasiado simple para diferenciar el interaccionismo simbólico: existen otros enfoques que asimismo comparten dicha premisa. La segunda, que hace referencia la fuente del significado, establecer mayores diferencias entre dichos enfoques y el interaccionismo simbólico. Hay dos formas tradicionales muy conocidas explicar el origen del significado. Una de ellas es la que considera el significado como parte intrínseca de aquello que es lo tiene, es decir, como elemento natural de la

estructura objetiva de las cosas. Según esto, está claro que una silla es una silla, una vaca una vaca, una nube una nube, una rebelión una rebelión, y así sucesivamente. Al ser inherente a la cosa que lo contiene, el significado sólo necesita ser desglosados mediante la observación del ente objetivo que lo posee. Por así decirlo, el significado en manada de las cosas y, por ende, su formación no es fruto de ningún proceso; lo único que hace falta es reconocer el significado que encierra esa cosa. Se advierte enseguida que este punto de vista refleja la postura tradicional del "realismo" en filosofía; postura ampliamente adoptada y hondamente arraigada en las ciencias sociales y psicológicas. El otro punto de vista importante tradicional considera que el "significado" es una excrescencia física añadida a la cosa por aquél o aquellos para quienes esta posee un significado. Se considera que este "añadido" físico es una expresión de los elementos constitutivos de la psique, la mente o la organización psicológica de la persona. Entre tales elementos cabe citar las sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos, móviles y actitudes. El significado de una cosa no es sino la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de la misma; por lo tanto, se pretende explicar el significado de esa cosa aislando los elementos psicológicos concretos que producen el significado. Este hecho puede apreciarse en la práctica psicológica, en cierto modo antiguo y clásica, de analizar el significado de un objeto mediante la identificación de las sensaciones que intervienen en la percepción del mismo así como en la práctica contemporánea de seguir el significado de una cosa, la prostitución, pongamos por caso, hasta la actitud de la persona que la está considerando. El hecho de reducir el significado de las cosas elementos psicológicos limita los procesos de formación del significado a aquellos que son necesarios para despertar y reunir los elementos psicológicos que lo producen. Tales procesos son de índole psicológica e incluye la percepción, cognición, represión, transferencia de sentimientos y asociación ideas.

El interaccionismo simbólico considera que el significado tiene un origen distinto a los sostenidos por dos puntos de vista predominantes que acabamos examinar. No cree que el significado de manera el estructura intrínseca de la cosa que lo posee ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan. Este punto de vista ser el interaccionismo una postura inequívoca cuyas profundas implicaciones discutiremos más adelante.

La tercera premisa, mencionada anteriormente, definir diferencia aún más el interaccionismo simbólico. Mientras que el significado de las cosas en forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta, sería un error pensar que la utilización del significado por una persona no es sino una aplicación de ese significado así obtenido. Este error desvirtúa considerablemente la labor de muchos especialistas que, en los restantes aspectos, se ajustan al enfoque del interaccionismo simbólico. No advierte que la utilización del significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo. En este sentido se asemejan a los partidarios de los dos puntos de vista principales antes citados: los que incluyen el significado el estructura objetiva de aquella que lo posee, y los que consideran como una expresión de elementos psicológicos. Los tres puntos de vista coinciden en estimar que la utilización del significado por el ser humano en sus actos no es más que el afloramiento y aplicación de

significados ya establecidos. Por consiguiente, ninguna de las tres concepciones se percata de que la utilización del significado por la persona que actúa, o agente, se produce a través un proceso de interpretación. Dicho proceso tiene dos etapas claramente diferenciadas. En primer lugar, en la gente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos, es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que la gente está "interactuando" consigo mismo. Esta interacción es algo más que una acción recíproca de elementos psicológicos; es una instancia de la persona enfrascada en un proceso de comunicación consigo misma. En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a favor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción.

No es mi intención discutir en éste momento los méritos de los tres puntos de vista que sitúan el significado respectivamente, en la cosa misma, en la psique y en la acción social, ni tampoco pretende profundizar en el tema de si el agente manipula los significados de un modo flexible en el curso de la formación de su acto. Lo único que pretendo es señalar que, al estar basado en estas tres premisas, el interaccionismo simbólico conduce necesariamente al desarrollo de un esquema analítico, muy característico de la sociedad y el comportamiento humanos. Ahora me propongo bosquejar este esquema.

El interaccionismo simbólico está cimentado en una serie de ideas básicas o "imágenes radicales", como prefiero llamar las punto estas imágenes aluden y describen la índole de los siguientes temas sociales o grupos humanos, interacción social, objetos, el ser humano como agente, en los actos humanos y de la interconexión de las líneas de acción. Consideradas en conjunto, estas imágenes radicales representan el modo en que el interaccionismo contempla el comportamiento y la sociedad humanas. Constituyen el armazón del estudio y el análisis. Pasaré a describir someramente cada una de estas imágenes.

Naturaleza de la vida en las sociedades y grupos humanos. Consideramos que los grupos humanos están formados por individuos comprometidos en la acción. Esta consiste en las innumerables actividades que las personas llevan a cabo en su vida, tanto en sus relaciones con los demás como el afrontar la serie de situaciones que se les plantea. Los individuos pueden actuar de forma aislada, colectivamente o en nombre o representación de alguna organización o grupos de otros individuos. Las actividades corresponden a los individuos agentes, y esto se realizan siempre en función de las circunstancias en que han de actuar. La importancia de esta sencilla y redundante descripción reside en que los grupos o sociedades humanas existen fundamentalmente en acción y en tal contexto han de ser considerados. Este concepto de la sociedad humanas, acción tiene que ser el punto de partida y también de retorno de todo esquema que pretenda tratar y analizar la sociedad empíricamente. Los esquemas conceptuales que la describen de cualquier otro modo sólo pueden ser derivadas del complejo de actividades incesantes que constituyen la vida en grupo. Esto se observa en los dos conceptos predominantes sobre la sociedad en la sociología contemporánea y de la cultura y el de la estructura social. La cultura entendida como concepto, ya sea definida como costumbre, tradición, norma, valores, reglas, etc, se derivan claramente de lo que las

personas hacen. Del mismo modo, el estructura social en cualquiera de sus aspectos, como por ejemplo los que representan la posición social, el status, la función, la autoridad y el prestigio, se refiera el tipo de relaciones derivadas del modo en que las personas actuarán recíprocamente. La vida de toda sociedad tucumana consiste necesariamente en un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de sus miembros. Este complejo de comunidad actividad fundamenta y define a un estructura u organización. Uno de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico es que todo esquema ante sociedad humana empíricamente enfocada, sea cual fuere el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción. Para que un esquema sea empíricamente válido tiene que ser consecuentemente con la índole de la acción social de los seres humanos.

Naturaleza de la interacción social. La vida del grupo necesariamente presupone un interacción entre los miembros del mismo, o dicho de otro modo, una sociedad se compone de individuos que encarnan una interacción con los demás. Las actividades de cada miembro se producen primordialmente en respuesta o en relación con las de los demás. Aunque este hecho está casi universalmente admitido en las definiciones de la sociedad humana normalmente la interacción es algo que se da por descontado y es tratada como si tuviese una significación intrínseca escasa, por no decir nula. Este hecho resulta evidente en los esquemas psicológicos y sociológicos característicos, que tratan la interacción social con un simple medio a través del cual los factores determinantes del comportamiento desencadenan este punto. Así pues, el esquema sociológico típico atribuye el comportamiento factores tales como el status social, los preceptos culturales, las normas, los valores, sanciones, exigencias del papel social desempeñado y requisitos del sistema. La explicación en función de estos factores es suficiente por sí solas sin tener en cuenta la interacción social que su intervención implica necesariamente. De modo parecido, en el esquemas psicológicos típico ciertos factores tales como los motivos, actitudes, complejos ocultos, elementos organización psicológica y proceso psicológicos se utilizan para explicar el comportamiento prescindiendo de la interacción social. Pasamos así de este tipo de factores causales a comportamiento que supuestamente provocan. La interacción social se convierte en un simple foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano. Puedo añadir que la ignorancia del interacción social no se remedia hablando de una interacción de elementos sociales (como en el caso de un sociólogo que habla de una interacción de papeles sociales o de una interacción entre los componentes de un sistema social) o psicólogos (como cuando un psicólogo menciona la interacción existente entre las actitudes mantenidas por distintas personas). El interacción social se la entre los agentes sino entre los factores que se les atribuyen.

El interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma. Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso de formar el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio marco para la expresión y liberación del mismo. Simplificando podría decirse que un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer, es decir está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toma en consideración. Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento, ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención no propósito, al considerarla, verificarla u cancelarla, intensificarla o sustituirla. Los actos

de los demás incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer, pueden oponerse o impedir tal proyecto, exigió una revisión, o motivar un planteamiento muy distinto del mismo. Todo individual de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás. Estas han de ser tenidas en cuenta, sin considerarla simplemente como un ámbito para la expresión de lo que uno está dispuesto a hacer o planea realizar.

Estamos en deuda con George Herbert Mead como autor del más profundo análisis del interacción social hasta ahora realizado, análisis que por otra parte, se ajusta a los datos más realistas de que se dispone Mead señalados formas o niveles de interacción social en la sociedad humana, denominándolos, respectivamente, "conversación de gestos" y "empleo de símbolo significativo". Yo lo llamaré "interacción no simbólica" e "interacción simbólica". La primera tiene lugar cuando una persona responde directamente al acto de otra sin interpretarlo. La segunda implica la interpretación del acto. La interacción no simbólica se manifiesta claramente en las respuestas reflejas, como en el caso de un boxeador que automáticamente levanta el brazo para parar un golpe. Sin embargo, si el boxeador se detuviese a reflexionar ese golpe de su adversario que parece avecinarse es sólo una finta para cazarle, tal actitud formaría parte de una interacción simbólica. En tal caso, tendría que procurar descubrir la finalidad del golpe, es decir su significado como parte del plan de su comunicante. En su asociación, los seres humanos entablan una clara interacción no simbólica al responder inmediata e irreflexivamente a los movimientos corporales, expresiones y tonos de voz de sus semejantes, pero su forma característica de interacción se ejerce a un nivel simbólico, puesto que tratan de comprender el significado de los actos ajenos.

El análisis de Mead sobre la interacción simbólica es de suma importancia. Considera que dicho interacción consiste en una exposición de gestos y en una respuesta al significado de los mismos. Un gesto es aquella parte o aspecto de un acto en curso que encierra el significado del acto, más amplio, del cual forma parte por ejemplo, la amenaza de un puño como indicación de un posible ataque, por la declaración de guerra por parte de un país que manifiesta su postura y su línea de acción. Los juegos, órdenes, mandatos, sugerencias y declaraciones o gestos quedan a la persona que los recibe una idea del intención y propósito del futuro acto del individuo que los fórmula. La persona que responde organiza su respuesta basándose en el significado que los gestos encierran para ella. La persona que realizar dichos gestos se sirve de ellos como signos o indicaciones de lo que proyecta hacer, así como de lo que desea que el otro haga o comprenda. Por lo tanto los gestos tienen significado no sólo para la persona que los así, sino para que ella quien van dirigidos. Cuando el significado es el mismo para ambas personas, estas se comprenden mutuamente. De este breve examen se desprende que el significado de los gestos ahora lo largo de tres líneas (la triple naturaleza del significado según Mead) esos gestos indican lo que ha de hacer la persona a quien van dirigidos, lo que la persona que los hace proyecta realizar y, finalmente, la acción conjunta que debe ser y de la coordinación de los actos de ambas. Así, por ejemplo, la orden de levantar las manos que un ladrón da a su víctima es (a) una indicación de lo que está ha de hacer, (b) una indicación de lo que en ladrón se propone hacer, es decir, despojar a su víctima, y (c) una indicación del acción conjunta que se está formando en este caso un atraco. Si existe confusión o mal entendido en cualquiera de estas tres líneas de significado, la comunicación no se produce, el interacción se dificulta y la formación del acción conjunta se ve bloqueada.

Para completar el análisis del interaccionismo simbólico realizado por Mead es preciso citar un aspecto más, a saber, que las partes implicadas en la interacción tienen que asumir necesariamente el papel de cada uno de los individuos involucrados. Para indicar a una persona lo que tiene que hacer, el individuo que hacer indicación debe formularla, poniéndose en el lugar de quien la recibe. Para ordenar a su víctima en que levanten las manos, el ladrón tiene que concebir la respuesta de la víctima poniéndose en su lugar. Por su parte, la víctima ha de captar la orden contando con el punto de vista del ladrón que la fórmula, debe advertir la intención y la acción subsiguiente del atracador. La mutua asunción de papeles es condición sine qua non para que una comunicación en una interacción sean eficaces.

Es evidente la importancia y el lugar preferente del interacción simbólica ocupa en la vida y el comportamiento de un grupo humano. Todo grupo sociedad humana se compone de personas en asociación. El estado tan necesariamente la forma de individuos que actúan recíprocamente entablando, por lo tanto, una interacción social que, a su vez, se ejerce característica y primordialmente a un nivel simbólico en la sociedad humana. Como individuos que actúan individual o colectivamente, o como agentes de una organización determinada que entra en contacto con otra, las personas se ve necesariamente obligadas a tener en cuenta los actos ajenos en el momento de realizar los propios. La ejecución de tales actos implica un doble proceso: el indicar a los demás el modo en que deben actuar y el de interpretar las indicaciones ajenas. La vida de un grupo humano constituye un vasto proceso consistente en definir al prójimo bloqueada de hacer y, al mismo tiempo en interpretar las definiciones formuladas por los demás. A través de éste proceso las personas hacen que sus actividades encaje negro las ajenas, a la vez que forman su propia conducta individual. La actividad conjunta y el comportamiento individual se forman dentro y a través de éste proceso continuo. No son meras expresiones o productos de los que las personas aportan la interacción y de las condiciones que preceden a la misma. La incapacidad de adaptarse este aspecto vital constituye la principal deficiencia de los esquemas que tratan de describir la sociedad humana basándose en la organización social, en factores psicológicos o en cualquier combinación de ambas cosas. En virtud de la interacción simbólica, en la vida de todo grupo humano constituye necesariamente un proceso de formación y no un simple ámbito de expresión de factores preexistentes.

Naturaleza de los objetos. Según el punto de vista del interaccionismo simbólico los "mundos" que existen para los seres humanos y para los grupos formados por esto se compone de "objetos" los cuales son producto de la interacción simbólica. Un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalar se cual lo cual puede hacerse referencia; una novela, un libro, un cuerpo legislativo, un banquero, una doctrina religiosa, un fantasma, etcétera. Por cuestión de convivencia pueden agrupar ser los objetos en tres categorías (a) objetos físicos como sillas, árboles y bicicletas, (b) sociales, como estudiantes, sacerdotes, un presidente, una madre o un amigo, y (c) abstractos, como los principios morales, doctrinas filosóficas e ideas tales como la justicia, la explotación y la compasión. Repito que un objeto es todo aquello que puede señalar se cual lo cual puede hacerse referencia. La naturaleza de un objeto de todos y cada uno de ellos consiste en el significado que éste encierra para la persona que como tal lo considera. El significado determina en modo en que una persona del objeto, la manera en que está dispuesta actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes individuos un árbol será diferente según que lo considere un botánico, un leñador, un poeta o un jardinero, el presidente de los

Estados Unidos puede ser un objeto completamente distinto para un miembro leal a su partido que para uno de la oposición, los miembros de un grupo étnico pueden ser considerados como distintos tipos de objeto por los miembros de otros grupos. El significado de los objetos para una persona emana fundamentalmente del modo en que estos le han sido definidos por aquellos con quienes "interactúan". A través de las indicaciones de los demás aprendemos que una silla es una silla, que un médico es un tipo determinado de profesional, que la constitución de los Estados Unidos es un tipo dado de documento legal, etcétera. Los objetos comunes es decir, aquellos que tienen el mismo significado para un determinado conjunto de personas y son considerados por ésta se en idéntica forma, son parte de un proceso de indicaciones mutuas.

Este comentario acerca de los objetos permite extraer varias conclusiones dignas de mención. En primer lugar, nos proporciona una panorámica distinta del ámbito o entorno en que se desenvuelven los seres humanos. Desde el punto de vista de éstos, el entorno se contraponen exclusivamente de aquellos objetos que unos seres humanos determinados identifican y conocen. La naturaleza del medio ambiente viene dada por el significado que para esas personas encierra los objetos que los componen. Según esto, los individuos o grupos ocupa no viven en las mismas coordenadas espaciales pueden tener entornos muy distintos; cómo se suele decir, agentes que con existen en extremo contacto geográfico pueden, sin embargo, estar viviendo en mundos diferentes. De hecho, la palabra "mundos" es más apropiada que el término "entorno" para designar el ámbito, en medio ambiente y la configuración de aquellas cosas con las que las personas tienen contacto. Los individuos se ven obligados a desenvolverse en el mundo de los objetos, y a ejecutar sus actos en función de los mismos. De ellos se desprende que para entender los actos de las personas en necesario conocer los objetos que componen su mundo, una cuestión importante que analizaremos más adelante.

El segundo lugar otra de las consecuencias es que los objetos (en lo que concierne a su significado) deben ser considerados como creaciones sociales en cuanto que se forman y surgen como resultado del proceso de definiciones e interpretación, ya que este tienen lugar a su vez en la interacción de las personas. El significado de todas y cada una de las cosas ha de formarse, aprender se trasmitiese a través de un proceso de indicación que constituye, necesariamente, un proceso social. A nivel de la interacción simbólica, la vida de un grupo humano es un vasto proceso en el que las personas van formando, sustentando y transformando los objetos de su mundo a medida que les van confiriendo un significado. Los objetos carecen de status, a menos que su significado se vaya configurando mediante las indicaciones y definiciones que las personas hacen de ellos. Nada es tan evidente como el hecho de que los objetos pertenecientes a las tres categorías antes señaladas pueden experimentar un cambio en su significado. Para un astrofísico moderno una estrella en el cielo es un objeto muy distinto de lo que era para un pastor de los tiempos bíblicos. El matrimonio era un objeto muy distinto para los romanos primitivos que para las épocas posteriores. El presidente de una nación que no consigue actuar con éxito en momentos cruciales, puede convertirse en un objeto muy distinto para los ciudadanos de su país. En resumen, desde el punto de vista de interaccionismo simbólico, la vida de un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos van creando se ha afirmaciones, transformándose y desechándose. La vida y los actos de los individuos van modificando se forzosamente a tenor de los cambios que acá es en esos mundo de objetos.

El ser humano considerado como organismo agente. El interaccionismo simbólico admite que el ser humano a detener una estructura en consonancia con la naturaleza de la

interacción social. Se le concibe como un organismo capaz, no sólo de responder a los demás en un nivel no simbólico, sino de hacer indicaciones a los otros e interpretar las que estos formulan una. Como Mead ha demostrado categóricamente. La persona sólo puede hacer esto porque posee un "sí mismo". Esta expresión no encierra ningún significado específico. Quiere decir, sencillamente, que un individuo puede ser objeto de sus propios actos. Por ejemplo, puede conseguirse a sí mismo, tanto en sus actos para consigo mismo como para los demás, se basa en el tipo de objeto que constituye para sí. La noción de uno mismo como objeto en caja en el anterior comentario sobre los objetos. Al igual que los restantes, es "auto-objeto" surge del proceso de interacción social en el que otras personas definen a un individuo ante sí mismo. En su análisis de la asunción del papel social, Mead ha investigado la forma en que esto acontece. Señala que, para que una persona se convierta en un objeto para sí misma ha de contemplarse desde fuera. Y esto sólo puede hacerlo poniéndose en el lugar de otra y observándose actuando en relación consigo misma desde esa nueva perspectiva. Los papeles que una persona puede asumir tal desde el de individuos distintos (la "etapa de juego") hasta los de una comunidad abstracta ("el otro generalizado"), pasando por el de grupos organizados, ("etapa del juego organizado"). Al asumir tal es papeles una persona se encuentra en situación de dirigirse o aproximarse a sí misma. Tal es el caso de la niña que "juega a las mamás" y se habla a sí misma como lo haría su madre, o el del sacerdote que se juzga asimismo a través de prisma del sacerdocio. Formamos nuestros objetos a partir de nosotros mismos mediante un proceso de asunción de papeles. De ellos se deduce que nos vemos a nosotros mismos a través de modo en el que los demás nos ven o delinieren, o, para ser más exactos, nos vemos asumiendo uno de los tres tipos de papeles ajenos que ya hemos mencionado. El hecho de que un individuo forma un objeto de sí mismo basándose en las distintas maneras de definir lo que tienen los demás, esta sobradamente admitido en la literatura actual, por lo que lo haré más comentario sobre el tema a pesar de su gran trascendencia.

El hecho de que el ser humano posee la una "sí mismo" lleva implícito algo todavía más importante, y es que yo le capacita para entablar una interacción consigo mismo. Esta, sin embargo, no adopta la forma de una interacción entre dos o más partes de un sistema psicológico como, por ejemplo, entre necesidades, emociones, ideas o entre el "id" y el "ego" del esquema freudiano, sino que es de índole social, es decir, una forma de comunicación, en la que la persona se dirige a sí misma como tal y responden consecuencia. Éste tipo de interacción es fácilmente detectable cuando advertimos que estamos enojados con nosotros mismos, y que debemos auto estimularnos para realizar nuestros quehaceres, cuando nos recordamos que hay que hacer esto o lo otro, o hablamos para nuestros adentros, al elaborar un plan de acción. Como estos mismos ejemplos sugieren, la "autointeracción" adopta principalmente la forma de un proceso en el que el individuo se hace indicaciones a sí mismo. El proceso en cuestión permanece continuamente en vigor durante la vida consciente del individuo, cuando éste advierte o considera tal o cual asunto, u observa esto o aquel acontecimiento. De hecho, en el ser humano, ser consciente o estar al tanto de una cosa cualquiera equivale a indicarse esa cosa sí mismo; se le reconoce como un determinado tipo de objeto y se considera la pertinencia o importancia que reviste para la propia línea de acción. La vida consciente de una persona consiste de una serie de indicaciones de este tipo que se hace a sí misma y de las cuales se sirve para orientar sus actos.

De esta suerte obtenemos una descripción del ser humano como un organismo que entabla una interacción consigo mismo a través un proceso social de autoformación de

indicaciones. Este punto de vista sobre el ser humano es radicalmente distinto del que prevalecen las ciencias social y psicológica contemporáneas en las cuales predomina el concepto según el cual la persona es un organismo complicado cuyo comportamiento constituye una respuesta a los factores que intervienen en la ordenación del organismo. Las escuelas de pensamiento de las ciencias sociales y psicológicas difieren enormemente a la hora de elegir los factores de cada una considera significativos. Esto puede apreciarse en terrenos tan diversos y amplios como el de los estímulos, impulsos orgánicos, necesidad-disposición, motivos conscientes e inconscientes, emociones, actitudes, ideas, preceptos culturales, normas, valores, exigencias del status, papeles sociales, afiliación ésa grupos de referencia y presiones institucionales. Las escuelas difieren asimismo en su manera de concebir la organización del ser humano, que algunos consideran como un tipo de organización biológica, otra psicológica y otras, en fin, como una especie de organización social privada y adaptada al estructura social del grupo al que pertenece. Coinciden, sin embargo, en considerar al ser humano como un organismo de respuesta, cuyo comportamiento es producto de los factores que intervienen en su organización, o bien una expresión del acción recíproca entre las partes que conforman dicho organización. Bajo esta perspectiva muy generalizada, la persona sólo es "social" en el sentido de que pertenece a una especie social de que reacciona ante los demás (estímulos sociales) o de que ha incorporado a sí misma la organización de su grupo.

El interaccionismo simbólico mantiene un punto de vista sobre las personas fundamentalmente distinto. Considerar que el individuo es "social" en un sentido mucho más profundo como organismo capaz de entablar una interacción social consigo mismo formando se indicaciones y respondiendo a las mismas. En virtud de esta autointeracción, la persona establece una relación con su entorno notablemente distinta a la que presupone el tan difundido punto de vista convencional antes descrito. En lugar de limitarse a considerarle como un organismo responsable a la acción recíproca de los factores que actúan sobre el poco a través de él, el interaccionismo de al individuo como un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe. Estas percepciones las afronta entablando un proceso de otra indicación mediante el cual convierte en objeto aquello que percibe, le confiere un significado y útiles éste como pauta para orientar su acción. Su comportamiento con respecto a lo que percibe no es una respuesta motivada por tal presencia, sino una acción que surge como resultado de la interpretación realizada a través del proceso de "auto indicación". En este sentido, la persona que ha entablado una interacción consigo misma no sólo es un organismo que responde, sino un organismo que actúa, que al remodelar su línea de acción basándose en aquello que forma en consideración en lugar de limitarse a emitir una respuesta ante la interacción de un determinado factores organización.

Naturaleza del acción humana. La capacidad de la persona para autoformularse indicaciones confiere al acción humana un carácter distintivo. Significa que el individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización. Tiene que afrontar las situaciones en las que ser obligado actuar, averiguando el significado de los actos ajenos y planeando su propia línea de acción conforme a la interpretación efectuada. Tiene que construir el orientar su propia acción en lugar de limitarse a realizar la respuesta a los factores que influyen en su vida u operan a través de su persona. Tal vez no lo habrá con mucho acierto, pero tiene que hacerlo.

Este concepto del ser humano orientar su acción autoformulándose indicaciones, contrastar radicalmente con el punto de vista sobre la acción humana que actualmente prevalecen las

ciencias psicológica y social. Este enfoque dominante, como ya se ha dado a entender atribuye la acción de las personas a un factor desencadenante, o a una combinación de varios factores de este tipo. El origen del acción se remite a cuestiones tales como motivos, actitudes, necesidad-disposición, complejos inconscientes, el diversos tipos de estímulo, demandas del status, exigencias del papel social y coyunturales. Se considera que en relacionar la acción con uno o más de estos agentes desencadenantes es una tarea plenamente científica. Este tipo de enfoque, sin embargo, ignora y suprime proceso de autointeracción por medio de cual un individuo maneja su mundo y construye su acción. Así se cierra el acceso al importantísimo proceso de interpretación por medio del cual, el individuo percibe y enjuicia lo que se presenta ante él, y planea las directrices de su comportamiento público antes de ponerlas en práctica.

Fundamentalmente; la acción por parte del ser humano consiste en una consideración general de las diversas cosas que percibe y en la elaboración de una línea de conducta basada en el modo de interpretar los datos recibidos. Entre las cosas que se tienen en cuenta a la hora de actuar cabe mencionar los deseos y necesidades, los objetivos, los medios disponibles para su logro, los actos ajenos, tanto realizados como previstos, la propia imagen y el resultado probable de una determinada línea de acción. El comportamiento se orienta y se forma a través de un proceso de indicación e interpretación, en el curso del cual determinadas líneas de acción pueden iniciarse o concluirse, abandonar su postergase, limitarse a un mero proyecto o a una vida interior de ensueños, o bien modificarse una vez iniciados. No me propongo analizar este proceso sino insistir en su presencia y operatividad en cuanto a la formación del acción humana. Debemos admitir que la actividad del ser humano consiste en afrontar un total de situaciones ante las que se ve obligado actuar, y eso acción se forja en función de lo que percibe, del modo en que lo enjuicie interpreta y del tipo de líneas de acción planeadas que se propone realizar. Este proceso no se explica atribuyendo la acción a un determinado tipo de factor (por ejemplo móviles, necesidad-disposición, exigencias de la función desempeñada, expectativas o normas sociales) que se supone la desencadena y la conduce a su desenlace: esta clase de factores, a una expresión concreta de los mismos, es algo que el agente humano tiene en cuenta en el momento de planear su línea de acción. El factor desencadenante no abarca ni explica en que forma es considerado el propio factor ni otras cuestiones en la situación que reclama la acción. Es preciso internarse en el proceso definitorio del agente para comprender sus actos.

Esta perspectiva de la acción humana es igualmente válida para aquellas actividades conjuntas o colectivas en las que intervienen una serie de individuos. La acción colectiva o conjunta constituye un dominio de interés sociológico, como se demuestra en el comportamiento de grupos, instituciones, organizaciones y clases sociales. Será cual fue de su naturaleza, estas muestras de comportamiento comunitario se componen de individuos que hacen que sus líneas de acción encaje o se adopten recíprocamente. Es correcto y posible observar y estudiar tal comportamiento en su aspecto colectivo conjunta en lugar de analizar sus componentes individuales. El comportamiento comunitario no pierde su rasgo constitutivo de haber sido elaborado mediante un proceso interpretativo al afrontar las situaciones en las que la colectividad se ve abocada actuar. Tanto si dicha colectividad es un ejército en campaña, una empresa que pretende ampliar sus actividades o una nación que intenta corregir una balanza comercial desfavorable, es preciso que elabore su línea de acción interpretando lo que sucede en su campo de actividad. El proceso interpretativo se desarrolla a través de la formulación recíproca en indicaciones entre quienes intervienen en

el mismo, y no sólo a través de las que cada individuo se dirigía a sí mismo. La acción colectiva o conjunta es el resultado de dicho proceso de interacción interpretativa.

Interconexión de la acción. Como se ha dicho antes, la vida de todo grupo humano se basa en y depende de la adaptación recíproca de las líneas de acción de los distintos miembros del grupo. La articulación de dichas líneas origina y constituye la “acción conjunta”, es decir, una acción comunitaria de comportamiento basada en los diferentes actos de los diversos participantes. A pesar de estar formada por los actos que intervienen en su composición, la acción conjunta es distinta de cada uno de ellos y del conjunto formado por su mera agrupación. Posee en sí misma un carácter distintivo que reside en la articulación o vinculación propiamente dichas, con independencia de lo que pueda ser articulado vinculado en cada caso. Por consiguiente, la acción conjunta puede reconocerse como tal, puede hablarse de ella y se la puede utilizar en la necesidad de san mentar la en los actos aislados que la componen. Esto es lo que hacemos cuando hablamos de cosas como el matrimonio, una transacción comercial, la guerra, un debate parlamentario o un servicio eclesiástico. De modos padecido podemos hablar de una colectividad que realiza una acción conjunta sin necesidad de identificar a cada uno de sus miembros; así, hablamos de una familia, una sociedad mercantil, una iglesia, una universidad o una nación. Es evidente que el estudio de la acción conjunta y de las colectividades que la practican constituye, precisamente, el campo en que se desenvuelve el científico social.

Al analizar las colectividades y la acción conjunta es fácil incurrir en un concepto erróneo si se pasa por alto que la acción colectiva constituye la concatenación de los actos de los individuos que componen la colectividad. Este error induce a desestimar el hecho de que toda acción conjunta de experimentar necesariamente un proceso de formación. Aunque se trate de una forma de acción social perfectamente conocida y claramente reiterativa, cada uno de los casos que la integran a de formarse del lado. Más aún el curso de formación que precise seguir para materializar se tiene lugar, necesariamente, a través del doble proceso antes mencionado; el que la designación y el de la interpretación. Los individuos que participan en la acción siguen teniendo que orientar sus actos respectivos mediante la formación utilización de significados.

Hechas estas observaciones a modo de preámbulo, quisiera destacar... acerca de las implicaciones de la concatenación que representa el acción conjunta. Primero me gustaría analizar los elementos estables y reiterativos de la misma. La parte preponderante de la acción social en una sociedad humana, y especialmente en una ya consolidada, adopta la forma de modelos recurrentes de acción conjunta. En la mayoría de las situaciones en que las personas actúan con respecto a otras, los individuos cuentan de antemano con un profundo conocimiento del modo en que has de comportarse y de cómo se comportaran los demás. Comparten los significados comunes y preestablecidos de lo que se espera de cada participante en una acción determinada y, consecuentemente, cada uno de ellos es capaz de orientar su conducta de acuerdo con dichos significados. Los ejemplos de formas reiterativas y preestablecidas de acción conjunta son tan frecuentes y comunes que es fácil entender por qué los eruditos la han considerado como la presencia o la forma natural de vida de los grupos humanos. Este punto de vista se pone especialmente de manifiesto en los conceptos de "cultura" y "orden social", que tanto predominan en la literatura sociológica. La mayoría de los esquemas sociológico se apoyan en la creencia de que toda sociedad humana adopta la forma de un orden de vida establecido, que se resume en una adhesión general a las reglas, normas, valores y sanciones que indican a las personas del modo en que han de actuar frente a las distintas situaciones.

Este claro esquemas se presenta varios comentarios. En primer lugar, no es rigurosamente cierto que la vida de cualquier sociedad humana, en todos sus aspectos, no sea sino una mera expresión de formas preestablecidas de acción conjunta. En el ámbito de la vida del grupo surgen constantemente nuevas situaciones problemáticas ante las cuales las normas existentes resultan inadecuadas. Nunca he oído hablar de ninguna sociedad exenta de problemas, o cuyos miembros no tengan que entablar un debate para proyectar un sistema de acción. Las tareas de conducta no prescrita son tan naturales, genuinas y recurrentes en la vida de los grupos humanos como las integradas en los preceptos de establecidos y fielmente observados del acción conjunta. En segundo lugar hemos de admitir incluso en el caso de lo que se refiere al acción conjunta reiterativa y preestablecidas, cada uno de los casos que lo integran a de formarse de nuevo. Los individuos participantes en la misma siguiente teniendo que elaborar su línea de acción y adoptar las alas de los demás mediante el doble proceso de designación y la interpretación. Cuando se trata de una acción conjunta reiterativa lo hacen, por supuesto, empleando los mismos significados periódicos y constantes. Si admitimos esto, tenemos que advertir forzosamente que lo importante es el papel y el destino de los significados y no la acción conjunta en su forma establecida. La acción conjunta reiterativa y estable es el resultado de un proceso interpretativo en igual medida que cualquier nueva forma de acción conjunta que se desarrolla por primera vez. No es una afirmación ociosa ni petulante en los significados subyacentes en toda acción conjunta consolidada y reiterativa son susceptibles tanto de presión como de esfuerzo, de incipiente descontento como de indiferencia, puede ser ora combatidos, ora reafirmados, puede dejarse que actúen por sí mismos desentendiéndose de ellos o infundírseles nuevos bríos. Tras la fachada de la acción conjunta objetivamente enfocada, la serie de significados que la sustenta tiene una vida que los científicos sociales mal pueden ignorar. La aceptación gratuita de los conceptos sobre normas, valores, reglas sociales y demás no debiera ocultar a los estudiosos el hecho de que cualquiera de estos conceptos depende del proceso de interacción social, el cual le es necesario, no sólo para cambiar sino también para conservarse en una forma establecida. Es el proceso social el que crea y sustenta las normas en la vida de grupo y no estas las que forjan y sostienen aquella.

La segunda observación sobre el encadenamiento que constituye la acción conjunta se refiere a la extensa conexión de las acciones que componen una parte tan amplia de la vida de grupo. Estamos familiarizados con esas vastas y complejas redes de acción implican la concatenación e interdependencia de los distintos actos de diversas personas, como sucede en la división del trabajo que comienza con el cultivo de los cereales por el labrador y termina con la venta de pan en un establecimiento, o en la complicada cadena que abarca desde la detención de un sospechoso inocente a su puesta en libertad. Dichas redes, que supone la participación regularizada de distintas personas con diversos actos a diferentes niveles, nos da una descripción de aquellas instituciones que han revestido justificadamente el mayor interés para los sociólogos. Asimismo proporcionan cierta consistencia la idea de que la vida de todo grupo humano posee el carácter de un sistema. Ante tan vasto complejo de actividades diversificadas, ensambladas en un funcionamiento regular, al contemplar la organización complementaria de los participantes en una red de relaciones de interdependencia, es fácil entender por qué numerosos estudios consideran dichas redes o instituciones como entidades de regulación autónoma, que intervienen en las mismas. La mayoría de los análisis sociológicos de instituciones y organizaciones sociales apoyan este punto de vista: lo cual, en mi opinión, constituye un grave error. Habría que admitir lo que es evidente, es decir, que el amplia y diverso abanico de sujetos participantes ocupan

distintos puestos en una de estas redes emprenden sus acciones en dichos puestos basándose en la utilización de determinados conjuntos de significados. Ninguna red o institución funciona automáticamente por medio de alguna dinámica interna o exigencias del sistema, sino porque las personas ubicadas en los distintos niveles hacen algo concreto, y lo que hacen es producto de su modo de definir la situación en la que se sienten competidos a actuar. Una apreciación parcial de este punto se refleja actualmente en ciertos aspectos de la labor de toma de decisiones, pero en general pasa lamentablemente inadvertido. Es forzoso reconocer que el abanico de significados que impulsa a los componentes de una cadena actuar como lo hacen, dentro de sus puestos respectivos ocupa su propio sitio en un proceso localizado de interacción social, y que dichos significados se forman, sostienen, debilitan, refuerza o transforma, según el caso, a través de un proceso socialmente definitorio. Tanto el funcionamiento como la suerte que corren las instituciones son producto de este proceso de interpretación a medida que éste se va desarrollando entre los diversos conjuntos de individuos participantes en el mismo.

Es preciso hacer una tercera observación importante, y es que todo tipo de acción conjunta, ya sea de reciente formación más de tiempo consolidada ha surgido necesariamente de un historial de acciones previas de los participantes. Nunca surge un nuevo tipo de acción conjunta en margen del mencionado historial. Las personas que participan en la formación de una nueva acción conjunta siempre aportan a la misma en mundo de los objetos, el conjunto de significados y los esquemas de interpretación que antes poseían. Por lo tanto, la nueva acción siempre emerge de igual la relación con un contexto de acción conjunta previa, y no puede conseguirse fuera del dicho contexto. Al considerar este tema hay que tener en cuenta el citado vínculo con las formas precedentes de acción conjunta. Pensar que una forma dada de acción conjunta puede ser desgajada de su vínculo histórico, como si su estructura y su carácter surgiesen por generación espontánea en lugar de nutrir ser de lo anteriormente acaecido, equivale a pisar un terreno engañoso y empíricamente inválido. Ante situaciones radicalmente distintas y plenas detención, las personas pueden sentirse impulsadas a desarrollar nuevas formas de acción conjunta notablemente distintas de aquellas en las que previamente han intervenido, se incluso en tales casos existe siempre cierta conexión y continuidad con lo acaecido en el pasado. No se puede entender la nueva forma de acción sin incluir en su análisis el conocimiento de la mencionada comunidad. La acción conjunta no sólo representa una vinculación horizontal, para expresar lo de ésta forma, de las actividades de los individuos participantes, sino también una conexión vertical con la acción precedente.

Supone otorgar una "naturaleza" al elemento analítico mediante su "operación a licitación" por ejemplo, definir la inteligencia por medio de cociente intelectual. En lugar de ello, se propone descubrir esa naturaleza a través de un detenido examen de sus instancias en el mundo empírico. La ausencia del empleo del procedimiento de inspección, así que el uso de los elementos analíticos en las investigaciones de la ciencia social actual, sea, en cierto modo, escandaloso. Esto se aprecia principalmente en el enunciado de nuestros conceptos que, en último análisis, constituyen nuestros elementos analíticos. La gran mayoría de nuestros conceptos es notablemente vaga e imprecisa en su connotación empírica,* y sin

* Para este reproche no queda flotando en el aire, invité al lector a que trate de concretar el significado empírico de la siguiente serie representativa de conceptos sociológicos normalmente utilizados: costumbres, integración, papel social, alternación, socialización, actitudes, valores, anomía y desviación. El significado empírico no viene dado por una definición que simplemente sirve al propósito de la disernación, sino que

embargo, los usamos a diestro y siniestro de nuestro análisis, sin preocuparnos de elaborar, purificar y verificar sus connotaciones. La necesaria mejora de su significado empírico no puede realizarse a ningún nivel mediante la "operacionalización" de los conceptos, sólo puede llevarse a cabo por medio de una concienzuda inspección de los casos empíricos, en el curso de la cual se aclara y concreta su carácter.

La inspección también es el procedimiento adecuado para efectuar la otra parte del análisis social, es decir, el aislamiento de las relaciones entre los elementos analíticos. Dicha relación presupone la existencia de un vínculo significativo entre los componentes del mundo empírico. Dado su carácter de conjetura la relación exige un examen de ese mundo, y lo mismo puede decirse de las connotaciones empíricas de los elementos analíticos. La relación declarada debe ser concreta y verificada por medio de un examen minucioso e inflexible de sus casos empíricos. Sin una inspección nos vemos cautivos del concepto o imagen previas de tal relación sin saber siquiera si son empíricamente válidos y sin la posibilidad de depurarlos y mejorarlos mediante un detenido examen de los casos empíricos.

La exploración y la inspección que representan, respectivamente a la descripción y al análisis, son los procedimientos necesarios para un examen directo del mundo social de empírico. Corresponden a lo que en ocasiones domina la investigación "naturista", es decir, un proceso encaminado a abordar el mundo empírico en cuestión en su carácter natural y continuo, en lugar de limitarse a una simulación del mismo, a una abstracción (como es el caso de los experimentos de laboratorio) o en su sustitución por una imagen restablecida. El mérito de un estudio naturista reside en que respeta el dominio empírico; permanecen cerca de él. Este respeto y aproximación son particularmente importantes en las ciencias sociales, debido a que los seres humanos, en su existencia del grupo, forman mundos y esferas de vida distintos. Estos mundos representan y configuran la vida social de la gente, sus actividades, relaciones e instituciones. Son casi siempre remotos y desconocidos para el investigador, tales, precisamente, la razón principal que impulsa a estudiarlos. Para llegar a conocerlos tendrá que acercarse a ellos en su carácter empírico ideal. Siniestro nunca podrá tener la certeza de que sus imágenes orientativas de ese mundo, el problema que se emplea a su respecto, los caminos que toma, los datos que selecciona, las clases de relaciones que prefigura entre ellos, o los puntos de vista teóricos orientan sus interpretaciones, se han empíricamente validados. La investigación naturista, que comprende el doble procedimiento de la exploración y de inspección, es a todas luces necesaria para el estudio científico de la vida humana del grupo y puede ser calificada de "científica" en el más estricto sentido de la palabra.

Mi exposición ha puesto de relieve de un modo bastante emitido la oposición existente entre la investigación naturista, constituida por la exploración e inspección, y el tipo de investigación formalizada, tan enérgicamente defendida por la metodología actual. Es necesario insistir en esta oposición para intentar liberar a los sociólogos de su inconsciente cautiverio y adhesión a un formato de investigación que se presupone ese modo naturalmente correcto de llevar a cabo el estudio científico. A pesar de que muchos trabajos notables en el campo de la psicología y la sociología contemporánea son producto de un

existe en una especificación que nos permite acudir al mundo empírico y alternar con convicción, refiriéndose a cualquier elemento empírico, si se trata o no de un ejemplo del concepto en cuestión. El lector puede intentar hacer esto mismo con los conceptos arriba mencionados, observando lo que sucede o simplemente lo que sucede en torno suyo.

estudio naturalista, pocos son hoy los defensores de este tipo de investigación, apenas considerado en la metodología actual. Por lo que he podido comprobar, en nuestros principales centros de estudios superiores no se concede gran importancia a la investigación naturalista o ésta no se enseña en absoluto. Existe una general ignorancia respecto a este tipo de investigación con la consiguiente desidia sobre su necesidad, lo cual es deplorable para la ciencia social y psicológica, cuya misión como ciencias empíricas consisten en estudiar el mundo empírico en profundidad.

Orientación metodológica

El interaccionismo simbólico es un enfoque realista del estudio científico del comportamiento de la vida del grupo humano. Su mundo empírico es el mundo natural de esa vida y ese comportamiento remite al mundo de sus problemas, realiza sus estudios en su seno y expresa interpretaciones de esos estudios naturalistas. Si se pretende estudiar, por ejemplo, el comportamiento característico de los cultos religiosos, se sacudirá a los cultos reales y se les observará detenidamente en su desarrollo. Y se desea estudiar los movimientos sociales, se seguirá detenidamente la trayectoria, historia y experiencias vitales de dichos movimientos en la realidad. Si lo que se pretende es estudiar el uso de drogas entre los adolescentes, se recurrirá a la vida real de éstos para observar y analizar el uso que hacen de ellas y así sucesivamente con respecto a cualquier otro tema digno de atención. Consecuentemente, la postura metodológica del interaccionismo simbólico es la del examen directo del mundo empírico social, enfoque metodológico que ya he comentado anteriormente. Esta doctrina sostiene que el examen directo permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica; enfrentarse a un mundo empírico susceptible de observación y análisis, suscitar problemas abstractos con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir las relaciones entre las respectivas categorías de estos datos, formular proposiciones respecto a dichas relaciones, incorporar esas proposiciones a un esquema teórico y verificar los problemas, datos, relaciones, proposiciones, y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico. El interaccionismo no sucumbe a la mítica creencia de que un estudio, para ser científico, tiene que configurarse de forma que se acomode a un protocolo establecido de investigación científica, como por ejemplo, el procedimiento de trabajo de las ciencias físicas superiores, concibiendo de antemano un modelo lógico matemático fijo, encasillando el estudio en la rígida disciplina de los experimentos de laboratorio imponiéndole un marco matemático o estadístico determinado, organizando el estudio con arreglo a unas variables preestablecidas o limitando lo que ha un procedimiento formalizado concreto, como es el caso de la investigación estadística. El interaccionismo sostiene que el auténtico distintivo de toda ciencia empírica reside en el respeto a la naturaleza de su mundo empírico en hacer que sus problemas enteros fundamentales, procedimiento de investigación, técnicas de estudio, conceptos y teorías, se amolden a dicho mundo. Sustenta el convencimiento de que esta determinación de los problemas, conceptos, técnicas de investigación y esquemas teóricos van de proceder del examen directo del mundo social real, en lugar de ser elaborados por medio de una simulación del mismo o de un modelo predeterminado, de una descripción derivada de algunas observaciones dispersas, de un cuadro confeccionado de antemano para satisfacer los dictados de algún esquema teórico concreto, de un sistema de procedimientos científicos o finalmente por medio de un retablo de ese mundo construido a base de informes

parciales y no verificados acerca del mismo. Según el interaccionismo la naturaleza de mundo social de empírico ha de ser desentrañada, sacada a la luz mediante un examen directo minucioso y ponderado.

Esta postura metodológica refuta la frecuente acusación de que el interaccionismo simbólico no se presta por sí mismo a la investigación científica, lo cual constituye un reproche desconcertante. Es evidente que quienes la fórmula utilizan las ideas del investigación científica en la actual metodología como patrón de medida para enjuiciar el interaccionismo. Se preguntan, por ejemplo, como podría este método "operacionalizar" el "sí mismo", crear una escala adecuada para medir la interpretación de los gestos, realizaron experimentos controlados sobre el proceso de desarrollo de nuevos conceptos del "sí mismo", utilizan procedimientos estadísticos para analizar la formación de nuevos objetos sociales o incluir el concepto del otro generalizado, dentro del marco de procedimientos tales como el análisis de sistemas, el análisis estocástico y la investigación operacional. Tales exigencias carecen de fundamento (a pesar de que algunos interaccionistas simbólicos las toman en serio y tratan de cumplirlas), y evidencian una profunda incomprensión, tanto de la investigación científica como del interaccionismo simbólico. Los conceptos y proposiciones de éste último se encaminan al examen directo del mundo social de empírico. Su importancia y validez sólo pueden ser determinadas a la luz de dicho examen y no en función del criterio ajeno de una metodología inadecuada.

Desde luego, las premisas fundamentales del interaccionismo, las imágenes radicales a las que antes me he referido, tienen que demostrar su validez empírica. Si no la confirman mediante algún tipo de prueba, deberán ser descartadas inexorablemente junto con el esquema del interaccionismo simbólico que compartan. (Esta misma prueba deberá realizarse con todos y cada uno de los esquemas propuestos para el estudio y análisis de la sociedad y conducta humanas). Puesto que las premisas son declaraciones de la naturaleza del mundo social de empírico, la mejor manera de verificar la seda recurriendo al mismo. Permitaseme recordar al lector las premisas básicas, la vida de un grupo humano consiste en la acomodación de la línea de acción de cada uno de los participantes a las de los demás, esa alineación de acciones tienen lugar principalmente, cuando las personas participantes indican a las demás lo que hay que hacer y a su vez interpretan las indicaciones que éstas les fórmula, partir de esa interpretación, los individuos conforman los objetos que constituyen su mundo; las personas se aprestan a actuar con respecto a sus objetos partiendo del significado que éstos encierran para ellas; los seres humanos afrontan su mundo como organismos provistos de un "sí mismo" y, por lo tanto, capaces de formularse sus propias indicaciones, la acción humana es realizada por el agente en función de lo que este percibe, interpreta y enjuicia y el entramado de esta acción incesante constituye las organizaciones, instituciones y vastos complejos de relaciones independientes. Para corroborar la validez de estas premisas es preciso recurrir al examen directo de la vida humana del grupo y no un planteamiento artificial de laboratorio, aún esquema que "operacionalice" conceptos, a una confirmación de procedimientos interpretativos. Las premisas son bastante simples. Pienso que pueden ser rápidamente corroboradas y validadas sólo con observar lo que sucede en la vida social ante nuestros propios ojos. Con cierto espíritu contencioso quisiera invitar a los sociólogos a que efectúan este tipo de prueba sobre las premisas subyacentes de otros esquemas, actualmente en boga, para el estudio de la sociedad humana y de la acción social.

Admitiendo que la vida humana del grupo posee el carácter consignado por las premisas de interaccionismo simbólico, quisiera abordar el tema general de cómo se estudian la vida de

un grupo humano y la acción social. No me refiero a la determinación y al análisis de los numerosos procedimientos individuales que pueden emplearse en una u otra fase de la exploración y la inspección. Existe una extensa literatura, demasiado discrepante para ser verosímil, sobre muchos de éstos procedimientos individuales, tales como la observación directa, estudio sobre el terreno, observación participante, análisis de casos, entrevistas, empleo de cartas y diarios, historia sociales, documentos públicos, discusión de tablas y conversaciones. Puedo añadir que existe una gran necesidad de estudios concienzudos y circunspectos sobre tales procedimientos, no para conferirles un formato normalizado, sino para mejorar su capacidad como instrumentos aptos para descubrir lo que acontece en la vida real de grupo. Mi actual preocupación, sin embargo, se orienten una dirección distinta: el señalar alguna de las consecuencias metodológicas más importantes del punto de vista del interaccionismo simbólico a propósito de la vida humana del grupo y de la acción social. Deseo examinar estas consecuencias en el marco de cada uno de los cuatro conceptos centrales del interaccionismo, a saber: (1) individual o colectivamente, las personas están preparadas para actuar en función del significado de los objetos que configuran su mundo. (2) La asociación de las personas adoptan necesariamente la forma de un proceso en el curso del cual cada uno fórmula indicaciones a las demás interpretan las que recibe de estas. (3) Los actos sociales, tanto individuales como colectivos, surgen de un proceso en el que el agente advierte, interpreta y enjuicia las situaciones con las que tropieza. (4) La compleja concatenación de los actos que configuran las organizaciones, instituciones, división del trabajo y redes de interdependencia no constituye algo estático, sino dinámico. Ahora quisiera comentar cada uno de estos puntos.

(1) La aseveración de que el agente actúa en función del significado de sus objetos tiene profundas implicaciones metodológicas. Una de las más evidentes es que si el especialista desea comprender los actos de las personas, es preciso que vea los objetos como ellas los ven; ya que de lo contrario a sus pinturas los significados de dichos objetos por sus propios significados, incurriendo con ello en el error más grave que un sociólogo puede cometer. Llegará a plantearse un mundo ficticio, dicho de un modo más sencillo, las personas actúan con respecto a las cosas basándose en el significado que éstas encierran para ellas, y no sobre el que poseen para el especialista en ruso. A pesar de ello, por todas partes vemos estudios de la vida de grupos humanos y del comportamiento de las personas realizado sin que el especialista se haya esforzado en descubrir de qué manera considera la agente en la finalidad de su propia actuación. Dos perniciosas tendencias de la metodología actual alientan oficialmente esta negligencia: (1) el convencimiento de que la sola pericia en el uso de las técnicas científicas, unida a la facilidad para aplicar una determinada teoría, es suficiente para el uso de un área poco conocido; y (2) el desempeño que se pone en ser objetivo, lo que con excesiva frecuencia conduce a enjuiciar las cosas desde la perspectiva de un observador imparcial externo. Poseemos infinidad de estudios sobre grupos, tales como los costos oídos por delincuentes, la policía, las élites militares, los estudiantes inquietos, las minorías raciales y los sindicatos, en los que los investigadores no estaban familiarizados con la vida de estos grupos y se esforzaron poco o nada por penetrar en sus mundos de significados. Me temo que hemos de reconocer que esta actitud es una práctica muy difundida en las ciencias sociales.

Para el estudioso que nuestra fama nuclearizado con el mundo de un individuo o una actividad más fácil reconocer los objetos comprendidos en dicho mundo. Ante esto se requieren unas actitudes especiales para situarse en el puesto de una persona o comunidad. Para que sea eficaz es preciso cultivar esta capacidad de asumir los papeles ajenos, al igual

que sucede con cualquier otra vida potencial. Por lo general, los centros de formación de expertos en ciencias sociales no se preocupan en la actividad por cultivar esta aptitud, ni tampoco las prácticas usuales de los estudios de investigación fomentan su desarrollo. En segundo término, para identificar los objetos de interés primordial es preciso disponer de un conjunto de observaciones adecuadas. Estas, a pesar de ser indispensables, no las proporciona sino muy raramente los procedimientos investigación normalizados como, por ejemplo, los cuestionarios, encuestas, escalas, elementos de estudio estadístico o planteamiento de variables predeterminadas. Pueden obtenerse fácilmente por el contrario, en los informes descriptivos emitidos por los propios agentes sobre la manera en que estos ven los objetos, el modo en que actúan con respecto a los mismos en distintas situaciones y la forma en que aluden a ellos en sus conversaciones con otros miembros de su grupo. Un grupo de participantes bien informados en un mundo cualquier deberá, a su vez, someter a verificación y discusión crítica colectiva el cuadro de objetos clave obtenido por medio de los referidos informes. Este último procedimiento constituye una "garantía" contra las deficiencias reconocidas de los informes individuales. En tercer lugar, como ya sea dicho antes, los investigadores, como cualquier otro ser humano, son siervos de sus propias imágenes prefabricadas y, en consecuencia, propuestos a considera que los demás ven los objetos en cuestión como ellas los ven. El investigador a de poner en guardia contra esta inclinación y conceder una prioridad absoluta a la deliberada verificación de sus imágenes. Si se considera seriamente la proposición de que las personas actúan con respecto a los objetos en función del significado que estos encierran para ellas, todas estas observaciones ponen de manifiesto la necesidad de un enfoque metodológico distinto. La mencionada proposición exige un tipo de investigación considerablemente distinto de los cómo mente aceptados y fomentados en la actualidad. Puesto que en todas partes y en todo tipo de grupos humanos los individuos viven en mundos de objetos y acomoda su actuación al significado que estos poseen para ellos, la necesidad de reconocer los objetos y su significado es una mera cuestión de sentido común. La postura investigadora del interaccionismo simbólico se basa en esta afirmación.

(2) el interaccionismo considera la vida del grupo como un proceso en el curso del cual las personas, al afrontar diferentes situaciones, señalan líneas de acción a los demás interpretan las indicaciones que otros deshacen. Esto significa, evidentemente, que sus respectivas líneas de comportamiento ante ser elaboradas con arreglo a las líneas de acción de aquellas otras personas con las que entablan una interacción. Esta adecuación del desarrollo de los actos propios a los ajenos se da, no sólo en las relaciones personales en individuos, sino también entre colectividades, tales como sociedades industriales o naciones que entablan relaciones con otras, y también en el caso del individuo que presta oídos a la opinión de un auditorio o comunidad ajenas a él, a la hora de elaborar su línea de acción. Esta necesidad acomodación a las líneas de acción ajenas resulta tan evidente, incluso en las observaciones más sencillas, que me resulta difícil comprender por qué es ignorada o descartada tan a menudo por los investigadores científicos.

Las implicaciones metodológicas de la personas son muy ilustrativas. Ante todo, suscita la importantísima cuestión acerca de la dudosa validez de la mayoría de los enfoques que hoy día se utilizan en el estudio y análisis de la vida humana del grupo; estos enfoques consideran que la interacción social no es más que el medio a través del cual los factores determinantes generan el comportamiento. Así, los sociólogos atribuyen la conducta a factores tales como el papel y la posición social, preceptos culturales, normas, valores, afiliación a grupos de referencia y mecanismos de equilibrio social. Por su parte, los

psicólogos la atribuyen a factores como las configuraciones de estímulos, impulsos orgánicos, necesidad-disposición, emociones, actitudes, ideas móviles conscientes e inconscientes y mecanismos de organización personal. La interacción social se considera simplemente como el ámbito en el que dichos factores determinantes incluyen en la acción humana. Tales enfoques olvidan incomprensiblemente el hecho de que la interacción social es por sí misma un proceso formativo, e ignoran que los individuos vinculados por la interacción no sólo dan expresión a esos factores determinantes al formar sus líneas de acción respectivas, sino que las dirigen, verifican, modelan y transforman a tenor de lo que observa en los actos ajenos. Al planear un estudio de la vida humana del grupo y de la acción social no es necesario tomar en serio la interacción social. Hay que considerar que la esfera de vida en estudio es un proceso dinámico en el cual cada uno de los individuos participantes define e interpreta los actos de todos los demás. Es importante observar cómo este proceso de indicaciones interpretación va respaldando, modificando, remodelando y transformando el modo en que los participantes ensamblan sus líneas de acción. Este tipo de estudio no puede llevarse a cargo si se parte de la premisa de que la vida del grupo no es más que el resultado de los factores determinantes que se manifiestan a través del interacción de las personas. Más aún, los enfoques basados en esta última premisa son inadecuados para estudiar el proceso de la interacción social. Dicha estudio requiere una perspectiva, un conjunto de categoría sin procedimientos investigación distinto.

Una segunda implicación metodológica importante derivada del aserto según el mal le interacción humana es un proceso de indicaciones interpretación, es la ausencia de garantías en el intento de conferir una forma especial al proceso de la interacción social. Esta tentativa es uno de los peores hábitos de la sociología, tanto antigua como actual. Lo vemos reflejado en la curiosa noción de que la interacción social es un proceso consistente en desarrollar "espectativas complementarias", noto que Talcott Parsons a fomentados notablemente y que les sirve de base para su esquema de la sociedad humana considerada como un sistema social armoniosamente dispuesto. También lo vemos representado en la premisa contraria, que afirma que la sociedad está básicamente organizar en forma de un proceso conflictivo. Una vez más lo vemos en opinión actualmente tan generalizada de que la interacción humana sigue los principios de la "teoría del juego". Cualquiera que observa atentamente la interacción social reconocerá enseguida que los participantes humanos, tanto a nivel individual como colectivo, reaccionan ante los actos ajenos de distintas y diversas formas. A veces cooperan entre sí: otras entran en conflicto, en ocasiones son tolerantes con los demás, otras indiferentes, a veces su interacción obedece a normas rígidas, y otras entablan un juego libre y recíproco de comportamiento expresivo. Considera que toda la interacción humana (y consecuentemente, la sociedad) está organizada con arreglo algún tipo especial interacción, equivaldría negar la variedad de formas que se advierte si se está dispuesto a observar. El hecho mismo de que cada ser humano fórmula indicaciones a los demás e interpreta las que estos se expresan en función de la situación en las que se halla inmerso, debería evidencia que el proceso de interacción social no se limita a ninguna forma en particular. La tarea del investigador que estudia una esfera cualquiera de la vida social consiste en averiguar qué formar interacción está en juego en lugar de imponer una determinada. Identificación del tipo interacción del juego no se consigue, sin embargo, salvo por azar, cuando el propio estudio presupone una forma determinada interacción. Se requiere un procedimiento de investigación distinto. Se por experiencia que le interacción se desplaza habitualmente de una a otra forma, según la situaciones que las partes "impera actantes" van afrontando. En cualquier caso, la forma que reviste una interacción social

determinada es una cuestión de descubrimiento empírico y no algo que pueda fijarse de antemano.

(3) el punto de vista sobre la acción social que defiende el integracionismo simbólico implicó una serie de consecuencias metodológicas significativas. El internacionalismo estima que la acción social consiste en las actividades individuales y colectivas de las personas que intervienen en la interacción social, es decir, aquellas actividades cuya propia formación es fruto de las actividades recíprocas de los individuos. Dichas actividades estructura la incesante vida social de todo grupo humano, tanto si se trata de uno pequeño (una familia) o de uno grande (una nación). De la observación del acción social extraemos las categorías utilizamos para asignar un orden conceptual a la escritura y a la vida social de un grupo humano determinado. Cada una de estas categorías representa una forma o aspecto de la acción social. Por lo tanto, un jefe, un sacerdote, un papel social, un orden estratificado, una institución o un proceso social representa otras tantas formas o aspectos de la acción social; la categoría carece de significado a menos que se la considere y moldee, en última instancia, en función del acción social. En un sentido válido, la acción social es la materia primordial de la sociología, aquellas que constituye el punto de partida y el de retorno de sus esquemas analíticos. De ahí la enorme importancia que reviste una descripción completa y exacta de la acción social.

En la discusión inmediatamente precedente hemos esbozado ya una parte de esta acción social según los principios del interaccionismo simbólico, a saber: la necesidad de considerar que la acción social tiene lugar ineludible en el seno del proceso de interacción social. La otra parte se refiere a la actividad del participante en la interacción social, tanto si se trata de un individuo como de una colectividad. En otras palabras, es preciso enjuiciar la acción en función de la gente, puesto que son sólo los agentes quienes actúan. La postura de interaccionismo simbólico sostiene que el propia gente construye su acción, y que ésta no es el mero desencadenamiento del actividad producida por la influencia de los factores determinantes sobre su organización. En este sentido, como ya se ha dicho antes, la perspectiva desde la cual el interaccionismo simbólico enjuicia la acción social, difiere notablemente de la utilizada por la psicología y sociología actuales. Estima que la gente (primero trataremos de la gente individual) es una persona enfrentada a una situación en la que se ve comprometido a actuar. Ante esta situación, advierte, interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su acción. Esto puede hacerlo gracias a que es capaz de establecer una comunicación o interacción consigo mismo. Por medio de esta autointeracción elabora su línea de acción, percibiendo lo que desea o lo que le exigen, fijando sea una meta, evaluando las posibilidades que encierra la situación y prefigurando su línea de acción. En el curso de esta interacción puede dejar en suspenso el acto premeditado, abandonarlo, verificarlo en alguno de sus puntos, revisar lo poco considerado la convivencia de sustituido por otro. El interaccionismo simbólico sostiene que ésta es la manera en que el ser humano realiza su acción social. Invito, suplico más bien a sociólogos y psicólogos a observar su propia acción y a comprobar si es o no cierto lo que digo. El ser humano no es sólo un organismo que reacciona, y que sólo responde el influencia de los factores de su mundo o de sí mismo, es un organismo activo que ha de afrontar y manejar dichos factores y que al hacerlo así debe forjar y orientar su línea de acción. Como antes he indicado es posible que no sepa construir su acción con mucho acierto, pero no tiene más remedio que construirla.

La misma clase de imagen está presente en el caso de la acción social de una colectividad, como una sociedad mercantil, un sindicato, un ejército, una iglesia, una pandilla de

muchachos o una nación. La diferencia reside en que la colectividad dispone de un grupo dirigente o de un individuo facultado para enjuiciar la situación confrontada, decidir los diversos aspectos a tener en cuenta y planear una línea de acción. La interacción en el seno de una colectividad adopta la forma de deliberación, asesoramiento y debate. La colectividad se encuentra en el mismo caso que un individuo ahora de afrontar una situación, interprétala y decidir la línea de acción a seguir.

La premisa según la cual la acción social es elaborada por un agente coopera a través de un proceso en el que advierte, interpreta y valora las cosas, elaborando un plan de acción premeditado, configura en gran medida el enfoque de adoptar para el estudio del acción. Básicamente hablando, esto significa que para abordar y analizar la acción social al observar el proceso mediante el cual se lleva a cabo. Esto por supuesto, no se hace ni es factible utilizando un esquema basado en la premisa de que la acción social es un mero producto de los factores preexistentes que influyen en el agente. Se requiere una postura metodológica distinta. Al contrario del enfoque que considera al acción social como un producto y que a continuación trata de identificar los factores determinantes o causativo de la misma, se precisa uno que estime que la gente individual se enfrenta una situación concreta, que debe actuar ante ella y, en función de la misma, trazar una línea de acción. De este modo, desde la posición en la que es medio neutral a merced de los factores determinantes, el agente es promovido a la categoría de organizador activo de su acción. Esta postura distinta implica que el investigador interesado en la acción de un grupo o individuos dados, o en un hipo concreto de acción social, debe estudiar la desde la perspectiva del autor de la acción, sea quien sea. Debe seguir el rastro a la formación de la misma tratando de averiguar el modo en que se forma naturalmente. Esto significa que observar la situación con los ojos de la gente, en los aspectos que éste tiene en cuenta, y como interpreta dichos aspectos, anotar los actos alternativos programados antemano y tratar de seguir la interpretación que conduce a la selección y ejecución de uno de estos actos prefigurados. La determinación y análisis de la trayectoria de un acto es esencial para la comprensión empírica de la acción social, ya se trate de la delincuencia juvenil o el suicidio, la conducta revolucionaria o el comportamiento de los negros militantes, el modo de actuar de los grupos reaccionarios de derechas o cualquier otra cosa.

La resistencia, y de hecho la renuncia, de sociólogos y psicólogos a prestar atención a la formación del acto social por parte de una gente, es incomprensible si se tiene en cuenta que dicha formación acaece realmente en el mundo empírico actual. Este desinterés es un interesante ejemplo de cómo los expertos se aferran a un punto de vista colectivo, en este caso un punto de vista que considera a la acción social como un producto y que recurre a factores antecedentes como causas explicativas.* La posición metodológica del

* Si nos observa en rastreo el proceso de formación de la acción social, de correr el riesgo de cometer conscientemente numerosos errores graves. Un ejemplo es cuando se agrupan casos de acción social en una misma categoría por tener un aspecto parecido como productos y a continuación deduciendo que deben de tener causas comunes puesto que existe tal semejanza. Esto se hace con especial asiduidad en lo que constituye una de las ocupaciones favoritas de muchos sociólogos, la de estudiar "porcentajes" cualitativos al comportamiento social, como por ejemplo, el índice de su exilio si después de lo cual se comienzan en explicar el tipo de conducta en cuestión apelando a las manifestaciones en el porcentaje. Los agentes que intervienen en la proporción de un determinado patrón de comportamiento humano son casos de acción social, cada uno de los cuales han sido formados siguiendo su propia trayectoria por el agente directo. Dar de todo el estudio de este proceso central de formación y suponer que una explicación de modificaciones sufridas por un porcentaje engloba el proceso de formación, es algo totalmente graves. Un conocimiento del proceso

interaccionismo simbólico es que la acción social debe estudiarse atendiendo al modo en que se forma. Dicha formación es algo muy distinto de las condiciones precedentes que se consideran como "causas" de la asma, y ninguna especificación de estas causas pueden abarcarlo.

(4) Por último, quiero decir algo acerca de las consecuencias metodológicas que derivan del modo en que el interaccionismo simbólico contempla las partes o aspectos más amplios de la sociedad humana. Estas partes o aspectos constituyen aquello que tradicionalmente capta en mayor medida el interés sociológico, instituciones, estratificación social, sistemas de clases, división del trabajo, unidades colectivas a gran escala y otras grandes formas de organización social. El sociólogo tiende a considerar éstos vastos complejos como entidades que cooperan por sí mismos, con la propia dinámica. Se estima que cada uno de ellos es un sistema completo, compuesto por determinadas partes dispuestas en una ordenación interdependiente y sujeto a la influencia de los mecanismos intrínsecos del sistema. El funcionamiento estructural, tan popular actualmente, es un buen ejemplo (aunque sólo un ejemplo) de este punto de vista. Desde esta perspectiva, los individuos participantes en una determinada unidad de organización societaria son lógicamente simples medios para la actuación y expresión de las fuerzas o mecanismos del sistema, y se recurre a estos últimos para explicar lo que sucede. La organización social en cuestión se asemeja un organismo, tiene enorme (no lo digo injustamente) cuyo comportamiento y el de sus piezas al explicarse atendiendo sea los principios de funcionamiento de la propia organización.

El interaccionismo simbólico considera de modo distinto estas grandes organizaciones sociales, enfocandolas cómo una ordenación de personas vinculadas recíprocamente en sus aspectos respectivos. La organización e interdependencia tiene lugar entre los actos de individuos ubicados en diferentes puntos. En cualquiera de ellos los participantes se enfrentan a las actividades organizadas de otros individuos, a las cuales, deben amoldar sus propios actos. La concatenación de tales actos, localizados en distintos puntos, constituye la organización en cuestión o el *aria* a gran escala considerada. La descripción esquemática de dicha organización basada en el interaccionismo simbólico será igual a la confeccionada con arreglo a otros enfoques, pero el primero adopta otro punto de vista al considerarla como una serie de acciones organizadas. El lugar de describir la actividad de la organización y de sus elementos atendiendo a principios organizativos o de sistema, busca la explicación en el modo en que los participantes definen, interpreta y afrontan situaciones a su nivel respectivo. El ensamblamiento de este conocimiento de las acciones concatenadas permite formar una imagen del complejo organizado. Los principios organizativos o de sistema pueden de hecho determinar los límites más allá de los cuales no podría existir una concatenación de acciones, pero no aclaran la forma o naturaleza de dicho encadenamiento. Ciertamente, una organización cualquiera concebida en base a principios organizativos puede imponerse a una unidad o área colectivas, como en el caso de la reorganización de un ejército o de un sistema industrial, pero supone aplicar alguna definición acerca de cómo debería ser la organización. Lo que sucede como consecuencia de dicha aplicación es algo distinto, como bien sabemos a través de recientes y sorprendentes ejemplos. El punto de vista del interaccionismo simbólico es que la organización a gran escala debe observarse, estudiarse y explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los agentes participantes, a medida que van afrontando la

de formación de los casos en litigio, tendría repercusiones muy interesantes sobre la imagen elaborada acerca de lo que el porcentaje representa realmente.

situaciones desde sus lugares respectivos en el seno de la organización. Debe señalarse que un estudio de este tipo arrojaría bastante luz sobre multitud de asuntos de interés para el teórico de la organización o el analista de sistemas, problemas tales como la moral, el funcionamiento de la burocracia, el bloqueo de la comunicación eficaz, la corrupción y los tipos de soborno, "la explotación del sistema", el favoritismo y el estilo civismo, el auge (y el declive) del control oligárquico, la desintegración de la organización o la inyección del nuevo vigor en la misma. El conocimiento de las organizaciones a gran escala y de las áreas de compleja organización debe obtenerse en el examen de la vida de las mismas en función de lo que tomen los participantes. Esto no significa, como pretendía de la fraseología actual, un desplazamiento de lo capital a lo minúsculo, sino el estudio de lo primero a la luz de su carácter empírico, que se manifiesta por un "encadenamiento" de la acción.

ELLIOT, J. "El cambio educativo desde la investigación-acción" En: Las características fundamentales de la investigación-acción. Madrid, España. Pp. 67-74.

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

Las características fundamentales de la investigación-acción.

Este capítulo estudia sistemáticamente las características fundamentales de la investigación-acción y pone de manifiesto como ésta unificada actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. En el muestreo que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción. Indico que el tratamiento de distintas actividades como funciones muy independientes constituye una característica del incesante crecimiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control bajo la apariencia de reforma curricular. No obstante, afirmó que este crecimiento genera y estimula la aparición de una cultura profesional de oposición en forma investigación-acción. Pero ésta no es sólo una respuesta reaccionaria y defensiva el cambio tecnológicamente controlado, sino que constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

El objetivo fundamental del investigación-acción consiste en mejorar la práctica en desde generar conocimientos. La producción utilización de conocimientos se subordina este objetivo fundamentalista condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implementar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la "justicia" en la práctica legal; la "atención a pacientes" en la medicina; la "conservación de la paz" en la política; la "educación" en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza de influir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, era manifestar esas cualidades como "apertura ante sus preguntas, ideas y formas de pensar", "compromisos respecto al diálogo abierto y libre", "respeto hacia las pruebas", "preocupación por la promoción del pensamiento independiente" e "interés por la materia". El enseñanza actúa como mediador en el proceso

de los alumnos al currículum y la calidad de ése proceso iniciado no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que a ser el enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de los resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre los ése producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de estos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. El hecho de que un aprendizaje de mala calidad dependa causalmente de una enseñanza deficiente debe determinarse en los casos concretos. No podemos presumir sin más una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes como fundamento para su evaluación. La práctica del enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tener en cuenta la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión sin daña sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción.

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los prácticos. Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción de valores estamos relacionado con el contexto. Parejos gases siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, quien no la sustituye. Lo que, en último término, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles, los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos in situ. Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con los puntos de referencia fijo e inmutable que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica. La comprensión que profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar a la práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de reflexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión.

Estudiaré a continuación con mayor detalle la naturaleza de este proceso continuado de reflexión. Tras la publicación de los trabajos de Donald Shön sobre "práctica reflexiva" (1983 y 1987), esta expresión se ha hecho muy popular en el discurso relativo al desarrollo profesional. Pero existen diversos tipos de reflexión práctica que suponen distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a la práctica. El movimiento de investigación-acción educativa que surgió hace 20 años en el Reino Unido hizo esto mismo poniéndose al desarrollo de una tecnología curricular que insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (STANHOUSE, 1975, capítulos 5-7). El movimiento defendía la importancia de los valores del proceso para estructurar el

currículum. Pretendo situar la investigación-acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.

Cuando los valores determinan los fines de una práctica, éstos fines no deben tomarse como objetivos concretos que pueden llevarse a la práctica sin dificultad en algún punto futuro del tiempo. Si así fuera, constituirían fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano. En la medida en que está implicada la reflexión, constituye un razonamiento técnico sobre cómo conseguir un producto final previsto. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad ésta.

El tipo de reflexión al que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone el interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no pueden separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida a la puesta en práctica de los valores puede describirse como filosofía práctica (véase ELLIOT, 1987). Esa descripción dirige nuestra atención hacia el papel que las críticas reflexivas de las interpretaciones de valor incluidas en la práctica pueden desempeñar para mejorar la punto esas críticas filosófica capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera ilumine progresivamente los problemas y posibilidades prácticos. La filosofía no es sólo una disciplina académica disociada de la realidad de las prácticas sociales cotidianas y cultivada por especialistas cooperan fuera de ellas.

La investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética mencionado. En contraste con la "filosofía práctica", le expresión llama la atención sobre el importancia que tienen los datos empíricos en cuanto fundamento de una mejora reflexiva de la práctica. No obstante, esto no es más que una cuestión de énfasis en distintos contextos comunicativos. Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión sobre los fines en perspectiva incluidos en ella depende de la calidad de los datos de la misma que podamos recopilar. Sin embargo, una reflexión filosófica de este tipo modifica las concepciones de los fines de un modo que cambia la propia comprensión de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica. Por tnató, no podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. Las dos descripciones toman dimensiones de la reflexión ética sobre la práctica que se entrecruzan y son dependientes entere sí. Ambas descripciones llevan consigo una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al situarlas en el campo práctico de quienes están en el interior del sistema, pasan a formar parte de la tentativa de organizar la expresión de la reflexión ética que pueda defender ese campo contra la incursión de la racionalidad técnica en la forma de pensar de las personas sobre la práctica. Si la reflexión práctica se estructura únicamente como una forma del razonamiento técnico o instrumental, no sólo no habrá posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales. La ética se proyecte en un ámbito de fines que pueden determinarse con independencia de la práctica y antecediendo a la misma.

En el campo de la educación, la expresión "investigación-acción" fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyará la reflexión ética en el dominio de la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido sobre la base de que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación como el fundamento de reglas técnicas que reflejaran una relación causal entre medios y fines para controlar y configurar las prácticas de los profesores. No obstante, hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada el servicio de la racionalidad técnica. Se estimulan los profesores para que consideren la investigación-acción como un investigación de la forma de controlar el aprendizaje del alumno, para obtener objetivos definidos de aprendizaje sin tener en cuenta es la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. Prevea o el investigación-acción acabará siendo recomendada en que agresivamente, estrategia que ayude a los profesores elevar al máximo el aprovechamiento de los alumnos respecto a los objetivos del Currículo Nacional.

Puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva de gente utilizar la expresión "investigación-acción". Yo mismo intenta expresar esta idea con ideas diferentes. Empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como "ciencia moral" (véase ELLIOTT, 1989a).

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas. No conozco mejor declaración sobre la naturaleza de la prudencia práctica que la oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor de modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia. Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una formar investigación que reconoce por completo la "realidad" a la que se enfrentan los prácticos por su carácter concreto es engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza incluso genera teoría para iluminarte forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto.

Por lo tanto, de investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta formar investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de las experiencias reflexivas, su subordinación a la comprensión y juicio prácticos asegura sus indicios y acción de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como "alejadas". No obstante, ¿desaparece su carácter amenazadora al está controlada por la búsqueda de la comprensión práctica? Más adelante aclarar en que, para los profesores apegados a la cultura tradicional de las escuelas, la investigación-acción resulta aún más amenazadora de la investigación tradicional a cargo de extraños.

En cuanto forma del conocimiento profesional del práctico, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva. Los conocimientos teóricos están incluidos en muchos casos, pero, al tratar de comprender las circunstancias concretas actuales, se utilizan ante todo los casos como tales. Las comparaciones con casos antecedentes ilustran de forma práctica las características importantes de la situación actual. En la medida en que esas comparaciones no sean suficientes para proporcionar una comprensión gratuita pertinente de una situación, convendrá efectuar algún análisis teórico explícito y las perspectivas que surjan del mismo informarán y fundamentarán la posterior descripción narrativa del caso.

Condición necesaria antecede de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de y no. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. Decía en el Capítulo Primero la investigación-acción educativa surgió en el Reino Unido en un contexto en que los profesores estaban insatisfechos con las aportaciones del currículum tradicional y comenzaron a realizar cambios radicales tanto los contenidos curriculares como los procesos mediante los cuales se estructura va y operaba como mediador en relación con los alumnos de las escuelas. Al menos en estado embrionario, la investigación-acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta. Los universitarios, como STENHOUSE y yo mismo, comenzaron a discernir y organizar su lógica subyacente. Pero que, para los teóricos universitarios de la educación, constituye una tarea importante, pero depende de los intentos reflexión a dos de los profesores para cambiar sus prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas. Al organizar la lógica de investigación implícita en esos intentos, los teóricos universitarios de la educación pueden ayudar a alimentar, proteger y mantener la cultura profesional que surge frente a las poderosas fuerzas conservadoras y tecnocráticas que actúan en el sistema educativo y en la sociedad en general.

La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículum, el evaluación, el investigación educativa y el desarrollo profesional. En primer lugar, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y las hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. En segundo lugar, como se trata de comprobar las hipótesis de acción sobre la forma de traducir a la práctica los valores, no podemos separar el proceso de investigación de comprobación hipótesis del proceso de evaluación de la enseñanza. La evaluación constituye una parte integrante de la investigación-acción. Tercero, el desarrollo del currículum no es un proceso antecedente a la enseñanza. El perfeccionamiento de ésta no es tanto una cuestión sobre mejor modo de implementar un currículum diseñado fuera de la escuela, sino desarrollarlo, con dependencia de que se haya iniciado por los mismos profesores o por agentes externos.

Podemos considerar que los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado, desde el punto de vista educativo. Esas hipótesis se comprueban y reestructuran en la parte de enseñanza mediante la investigación-acción. Desde la perspectiva de la investigación-acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del currículum. De ahí que "no puede haber

desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor". Esto no significa que los docentes tengan que desarrollarse antes de que puedan implantarse de forma adecuada los currícula, por ejemplo, asistiendo a cursos de formación permanente. Significa, en cambio, el desarrollo del currículum constituye asimismo un proceso de desarrollo del docente.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Esta concepción unificada tiene consecuencias de poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde las tareas y roles especializados se distribuyen en actividades organizadas desde un punto de vista jerárquico. La práctica educativa unificada refuerza quienes "están dentro": los profesores. En la medida en que se justifiquen las tareas y roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto sólo puede ocurrir si las actividades más especializadas tienen la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos cooperan de forma independiente autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes internacionales. Esta configurada por estructuras cuyo poder para realizar el caso trasciende la capacidad de cualquier individuales lado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescribe en la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos. Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículum configuran la pedagogía. La investigación-acción "educativa" supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura desplegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso.

Los profesores investigadores que dejan de lado la influencia de las estructuras curriculares reducen la investigación-acción a una forma de racionalidad técnica orientada al perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Es más probable que ocurra esto cuando los docentes reflexionan aislados de los demás. El individuo aislado que se plantea de que modo las estructuras curriculares configura su práctica, se daría cuenta de su impotencia para efectuar el cambio. Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar habilidades técnicas. Sin embargo, no caerá en la cuenta de que esa ilusión es producto de la influencia de unas estructuras poderosas sobre la práctica de los docentes aislados. No sólo enmascara su impotencia, sino que también le compensa con una sensación de poder muy circunscrita: las mejoras técnicas que realice en su práctica. Estas circunstancias, los docentes disocian su desarrollo profesional del curricular y de la evaluación investigación y, en consecuencia, permiten que otros utilicen esas actividades como formas de vigilancia y control jerárquico sobre sus prácticas.

La aparición de funciones jerarquizadas, especializadas para controlar y regular la práctica primaria constituye una característica de los sistemas de enseñanza muy centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento experimentado reciente en Inglaterra y Gales puede explicarse por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional desarrollada al amparo del anterior sistema descentralizado. Ésta cultura apoyada en una forma y reflexiva, intuitiva y muy rutinaria de práctica que se llevaba a cabo en el mundo privado del aula, en relación con los demás colegas. El crecimiento de un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre la práctica es difícil de resistir para los miembros de una cultura individualista y esotérica. Una forma de resistencia consiste en entender diversos tipos de conductas de oposición para proteger la sensación de maestría esotérica propia de la cultura. Es un escenario proteccionista opuesto al cambio que suscita el apoyo de los alumnos, los padres y el público en general. En ausencia de ese apoyo, la conducta de oposición legítima lo mismo que se pretende rechazar, es decir, el sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquico sobre la práctica de los docentes. La resistencia basada en el conservadurismo y proteccionismo profesionales no conduce a ninguna parte.

Sin embargo, hay otra forma de resistencia creadora y no sólo depura oposición. Supone la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica ni tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, empleadores) en el proceso. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configura sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que la sustenta. El sistema necesita la cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado.

La aparición a gran escala de la investigación-acción cooperativa como forma de evaluación y desarrollo del currículum centrada en el profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquico sobre las prácticas profesionales de los docentes. De las ascuas de la cultura tradicional, todavía pipas, surge el Fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esa situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos a una serie de dilemas que describiría a continuación. Señalaré diversas tentaciones que tendrán que superar para poder resolver dichos dilemas.

WEISS, Eduardo. "Hermenéutica crítica y ciencias sociales" En: Técnicas y recursos de investigación. (Antología plan 1985) México DIE-CINVESTAV-IPN, 1963 párrafos 1 y 4-7

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

Hermenéutica crítica y ciencias sociales

1 INTRODUCCION

La investigación empírica en ciencias sociales no debiera limitarse únicamente al levantamiento de datos a través de técnicas que tratan directamente con el sujeto en una

situación dada: encuestas de opinión, observaciones o experimentación. Gran parte del material primario para la investigación social se presenta también en forma de documentos, textos, libros o discursos. En el caso de la investigación educativa, por ejemplo, son fuente importante de datos los discursos políticos, las leyes, fundamentaciones, planes, programas y textos de las diferentes instituciones educativas. Sin embargo, ¿cómo manejar adecuadamente este tipo de material?

En la área de analizar e interpretar textos predominan actualmente dos métodos, en "análisis de contenidos" desarrollado en Estados Unidos que se inserta en el método dominante de investigación social empírica por un lado y la semiótica estructuralista desarrollado en Francia por el otro. Existe un tercer método, empero, que los filólogos e historiadores han desarrollado por más de 200 años, se trata de la hermenéutica.

Lamentablemente este método de interpretación de textos, originado de las humanidades se ha desprestigiado. Con éstas. No sin razón, ya que en Alemania, donde alcanzó su máximo desarrollo, la hermenéutica fundamentó la separación tajante entre "ciencias de la naturaleza" y "ciencias del espíritu", y el desarrollo particular de estas últimas las encerró en una torre de marfil. Por ello la investigación social empírica, al estilo estadounidense desarrollado en un ambiente en el neo-positivista, encontró pocos adversarios serios a postularse como el método más adecuado para resolver los problemas de investigación social en la reconstrucción de la república federal de Alemania. En la pedagogía académica alemana de la hermenéutica había contribuido a que generaciones de pedagogos delimitarán interpretar los escritos de sus antecesores y de los filósofos, perdiendo cada vez más de vista la realidad educativa. No fue hasta los años sesenta y setenta ésta pedagogía academicista fue seriamente cuestionada es sacudida.

En México, la hermenéutica, nunca logró tal fuerza. Apenas reforzada por Gaos en los años cuarenta, sus alumnos sufrieron el embate del funcionalismo y del método empírico estadounidense, que se presentó como la modernización adecuada el nuevo estilo de desarrollo, tirando la investigación previa como estudios de los "pensadores" y regalándola a las facultades de filosofía y letras.

Estamos convencidos que el contacto entre humanidades se investigación social empírica resultaría fructífero para ambos. Asimismo pensamos que el método hermenéutica, liberado de su idealismo filosófico puede constituir una orientación valiosa para múltiples investigaciones sociales. No sólo fundamenta un procedimiento de análisis e interpretación de textos, también podría clarificar algunas dudas surgidas últimamente alrededor de los métodos alternativos a la investigación empírica dominante, especialmente respecto al enfoque etnográfico. No por último, este artículo intenta contribuir a superar la ruptura que presentan muchas investigaciones sociales empíricas en México hoy en día: la ruptura entre un marco teórico marxista por un lado y procedimientos investigativos enteramente inscritos en el método "cientificista" dominante, difundido por la ciencias sociales estadounidenses.

Como hemos dicho antes, para volverse fructífera la hermenéutica tiene que liberarse del idealismo filosófico, tiene que entrar en contacto con una teoría social. La escuela de Frankfurt ha desarrollado por décadas un marxismo, que vincula la tradición dialéctica hegeliana y la tradición hermenéutica. El presente escrito parte fundamentalmente de las nociones desarrolladas por Adorno y Habermas durante los años cincuenta y sesenta, y trata de fundamentar las posibilidades de una colaboración entender dialéctica marxista y hermenéutica en el campo de la investigación social empírica.

4. LA DISCUSION HERMENEUTICA

Los indicios de la hermenéutica datan la exégesis de las Escrituras por un lado y del descubrimiento de la literatura clásica griega y romana por el humanismo por el otro. Tanto en la hermenéutica teológica como en la filosófica se trataba de traducir textos clásicos a lenguas (y culturas) contemporáneas y de redescubrir el sentido original de los textos mediante un procedimiento sistematizado. En ambas versiones regía un interés de tipo moral, el procedimiento: el interés por descubrir las normas contenidas en los textos clásicos para traducirlas adecuadamente a un lenguaje contemporáneo.

Durante el siglo XVIII y XIX la hermenéutica se constituyó en un procedimiento auxiliar indispensable para la jurisprudencia y la historiografía y se convirtió en el método central de la filología. Schleiermacher, Droysen y Dilthey levantaron la hermenéutica al rango de una filosofía, y Dilthey fundamentó en la hermenéutica su famosa distinción entre “Ciencias del espíritu” y “ciencias naturales”.

El concepto clave de la hermenéutica es la “comprensión”. El punto de partida fundamental para esta “comprensión” es la siguiente consideración; El comportamiento-humano “lenguaje” tiene la característica de ser comprensible por otros humanos y de poder comprender a estos. Alrededor de este punto de partida ha habido fuertes discusiones. Los diferentes enfoques de la hermenéutica se distinguen precisamente por sus diferencias en cuanto a la forma de comprensión por un lado y la necesidad de distanciamiento por el otro. En su fundamentación filosófica de la hermenéutica durante el siglo XIX, Scheiermacher y Dilthey postularon la posibilidad de la comprensión de la psyche. A principios del siglo Scheiermacher visualizada el problema de la comprensión como un problema filosófico general y lo resolvía –trabajando sobre todo un contexto de las obras de arte- mediante una teoría “psicológica” de la individualidad: El intérprete, en concordancias artística con el autor puede lograr entender la forma interna de una obra mejor que el propio autor. Esta concordancia le permite reproducir la obra. A finales del siglo Dilthey retoma la hermenéutica para basar en ella su rechazo al positivismo histórico de Ranke quien había postulado la historia como sucesión de hechos. Ambos, Scheiermacher y la Dilthey, veían la hermenéutica como un procedimiento que revivía la vida y la pyque del autor original.

Para lograr esta reconstrucción Dilthey, sin embargo, postuló una ruptura importante respecto a la hermenéutica precedente: la liberó de su carácter normativo, de la tarea de transmitir el sentido normativo a los contemporáneos, de la búsqueda de la verdad. Mientras el positivismo de Ranke había eliminado por completo el sujeto, Dilthey lo conservaba intentando fundamentar la “objetividad del procedimiento en el distanciamiento de los juicios normativos. Según Dilthey el hermenéutico debe distanciarse de su propio tiempo, eliminar sus juicios y prejuicios para poder hacerse “contemporáneo” con el autor y el texto. El historiador debe interpretar la historia según el espíritu de la época investigada y rehusar cualquier intención normativa o conclusión desde la óptica de la época contemporánea. La historia misma se convertía en un texto espíritu a descifrar. (Las consecuencias de esta posición son conocidas: El historicismo encerró la historia en los museos y gran parte de las ciencias sociales alemanas se restringieron a historias del espíritu.)

Dentro de la corriente hermenéutica esta posición ha sido criticada. La crítica culmina en los años sesenta de este siglo con el libro “Wahreit und Methode” (Verdad y Método) de H. G. Gadamer quien pugna por una fundamentación de la hermenéutica de textos en una hermenéutica de la vida basada en gran parte en la fenomenología de Heidegger. Gadamer

demuestra lo inevitable de la posición propia del intérprete y enfatiza de la una comunicación práctica con el pasado. El intérprete y enfatiza la necesidad de una comunicación práctica con el pasado. El intérprete debe distanciarse reflexivamente del texto original a la vez que debe comprometerse con el texto; debe interpretar el tiempo y la situación del texto original y a la vez interpretar su propio tiempo; asimismo debe interpretar la desigualdad entre los dos tiempos. Gadamer postula la comunicación con la tradición en un sentido práctico; la interpretación no debe normar, pero debe contribuir a la reflexión de los problemas de nuestro tiempo. En este sentido propone tres modelos para el hermenéutico: el modelo del buen juez, el modelo del director de la obra de teatro y el modelo del traductor. El intérprete hermenéutico debe actuar como el buen juez que aplica las normas del derecho y las teorías jurídicas a un caso concreto, debe actuar como el director de una obra de teatro quien hace revivir el mensaje central de una obra (muchas veces escrita en una época y cultura distinta) para el público contemporáneo y debe actuar como el traductor de una lengua y cultura a otra. Es decir, mientras la hermenéutica clásica de Dilthey intentaba lograr un distanciamiento objetivo mediante la eliminación del presente del sujeto interpretado, la nueva hermenéutica recupera este presente. Consciente de la diferencia entre la situación del texto (autor) original y la situación del intérprete, propone incluir la reflexión sobre la distancia que media entre los dos, en lugar de eliminarla. Con ello se evita, como señala Apel, un problema característico de muchas interpretaciones hermenéuticas clásicas que pretendían excluir el inevitable condicionamiento histórico de su propia comprensión y de su propio compromiso en el presente, pero que lo hicieron entrar por la puerta trasera, es decir, de manera no reflexionada, contribuyendo así –en lugar de la pretendida desdogmatización- a una ideologización velada.

Para los autores de la escuela de Frankfurt la hermenéutica de la vida y con ello la hermenéutica de textos como método de investigación sigue siendo de importancia fundamental.

Muchos de esos implícitos en el enfoque del escuela de Frankfurt fueron explicitados por Habermas en la famosa disputa del positivismo en la sociología alemana que sostuvieron inicialmente Adorno y Popper y posteriormente sus discípulos Habermas y Albert. Habermas en su artículo "teoría analítica de la ciencia y dialéctica" habla explícitamente de una "hermenéutica natural del mundo social de la vida" y reivindica un lugar central para la hermenéutica dentro de la teoría marxista. En este sentido afirmó en ocasión del debate sobre "leyes históricas" lo siguiente:

"Las legalidades históricas de este tipo designan movimientos que, mediados por la conciencia del sujeto agente, se imponen tendencialmente. Al mismo tiempo se propone expresar el sentido objetivo de una trama vital histórica. Desde este ángulo, una teoría dialéctica de la sociedad procede hermenéuticamente. La intelección del sentido, al que las teorías empírico-analíticas sólo conceden un valor heurístico, le es constitutiva. Comienza por obtener ya sus categorías a partir de la propia conciencia situacional de los individuos que actúan; en el escrito objetivo de un mundo social de la vida se articula el sentido al que la interpretación sociológica viene refiriendo, de manera identificadora y crítica a un tiempo".

Incluso trazó ciertas analogías entre el procedimiento hermenéutico y el dialéctico:

"La exigencia, sin embargo, de que la teoría en su constitución y el concepto en su estructura se adecue en a la cosa y que la cosa se imponga en el método por su propio peso, no puede, en realidad, ser hecho efectivamente más allá de toda teoría modelizadora sino dialécticamente. El aparato científico tan sólo arroja luz sobre un determinado objeto, de cuya estructura debe haber entendido algo previamente, en el supuesto de que las categorías escogidas no queden fuera de él mismo. Este círculo no puede ser exaltado mediante inmediatez apriorística o empírica alguna de la vía de acceso; sólo cabe realizarlo y remeditarlo dialécticamente a partir de una hermenéutica natural del mundo social de la vida. La interrelación hipotética deductiva de enunciados es sustituida por la explicación hermenéutica del sentido; en lugar de una correspondencia biunívoca entre símbolos y significados, unas categorías previamente comprendidas que obtienen sucesivamente, y de manera inequívoca, su determinación en virtud del valor de su posición en el conjunto desarrollado; los conceptos de forma relacional ser en su puesto a otros capaces de expresar a un tiempo substancia y función. A las teorías de equipo más ágil, le es posible aprender reflexivamente la organización subjetiva del aparato científico, de tal modo que ellas mismas pueden seguir siendo consideradas como un momento del conjunto objetivo que someten a su vez a análisis."

Y en 1971, en la introducción a su libro "Teoría y Práctica" repite en relación al problema metodológico lo siguiente:

"En contra del objetivismo de las ciencias rigurosas de la conducta, la sociología crítica se cuida de la reducción de la acción intencional al concepto de comportamiento. Si el objeto consiste de cuestiones simbólicamente estructuradas y generadas según un sistema de reglas subyacentes, nuestro marco categorial no puede permanecer indiferente frente a las especificidades de la comunicación cotidiana. Los datos deben poder entenderse como comprensión del sentido. De ahí resulta el problema de la medición, típico para las ciencias sociales. En lugar de la observación controlada que garantice la anonimidad (intercambiabilidad) del sujeto observador y con ello la posibilidad de reproducir la observación, entra la relación participativa del sujeto comprensivo hacia el otro (alter ego). El paradigma no es el de la observación, sino en el cuestionamiento, una comunicación en la cual el que quiere comprender tiene que introducir partes de su subjetividad -claro es, de manera controlada- para poder encontrar al otro en el nivel de la comunicación intersubjetiva posible. Eso requiere (como muestra la regla analítica para la conservación psicoanalíticas) de una disciplina muy fuerte"... pero distinta de los controles clásicos en las ciencias naturales.

Se ve claramente como Habermas retoma tanto el momento de la comunicación de la hermenéutica clásica como el momento del distanciamiento necesario introducido por Gadamer. Sin que esto signifique un regreso al idealismo de la hermenéutica.

Tanto Habermas como Apel han enfatizado reiteradamente las razones sociales objetivas que impiden la reconstrucción hermenéutica del mundo: la clásica comunicación y tradición del sentido ya no es posible en sociedades como las industriales que ha roto con la tradición en la comunicación de voluntades posibles orientadas hacia el futuro es impedida por las estructuras de dominación y enajenación.

5 ESBOZO DE UNA POSICIÓN: HERMENÉUTICA CRÍTICA

Resulta que una ciencia social crítica no puede prescindir de momentos subjetivo de comunicación a la vez que la hermenéutica requiere del análisis de los fenómenos de dominación y enajenación. Pero la relación entre el marxismo y la hermenéutica no puede ser la del análisis objetivo en un primer paso y de la comunicación hermenéutica en un segundo tiempo, como alguna vez propuso Apel en analogías del modelo psicoterapéutico, en analogías impregnada de elitismo académico, ya que restringe el papel del analista al teórico y pone al pueblo en el rol del paciente. Más bien, como indican las citas de Habermas, la consideración hermenéutica es constitutiva para una teoría marxista que conceden importancia de modelo de la conciencia subjetiva y por ende constituye también un momento metodológico importante en la construcción de la teoría.

La hermenéutica moderna ha alcanzado a Gadamer un criterio de objetividad fructífero, un criterio incluye la reflexión sobre la subjetividad propia del intérprete y la distancia entre ella y el interlocutor (alter ego, texto, etcétera.). Una hermenéutica crítica tiene que referir está reflexión a procesos y estructuras sociales objetivas.

Eso significa en primer lugar del intérprete tiene que incluye el análisis de los fenómenos de dominación y enajenación (desde las consignas institucionales más evidentes hasta los mecanismos más inconscientes) en la reflexión de su propia posición, y en la del interlocutor (texto, autor).

En segundo lugar implica que intérprete tiene que incluir la reflexión sobre su propia situación histórico-social, sobre la del interlocutor (autor, texto) y sobre la distancia entre ambos. La teoría marxista que permite ampliar el concepto clásico hermenéutica del "espíritu de un tiempo" hacia el concepto de la realidad social objetiva es un apoyo imprescindible en esta tarea, a la vez que esa teoría misma se vera enriquecida por esta reflexión.

Eso significa que ya no se trata como en la vieja hermenéutica de comprender el interlocutor (autor, texto) mediante una intuición psíquica, sino de reconstruir su comprensión del "mundo" y su auto-comprensión, y de superarla por medio de la reflexión, pero cómo postuló Hegel. Los estudios del arte de adorno,-pensamos por ejemplo en su "estudios sobre el jazz"⁷ son un modelo claro de esta posibilidad.

Cuestionable queda en todo caso si esta reflexión se puede postular en nuestro tiempo con él mismo optimismo de Hegel y Marx, como comprensión más alta y más objetiva. La pluralidad de las posibles interpretaciones (incluso dentro de la teoría marxista) deban tal vez conservarse. En este sentido entiendo la reivindicación de Barthes de que la interpretación (para él la crítica literaria) tiene que vincularse con una de las grandes teorías de nuestro tiempo. Hecha esta decisión queda la obligación del hermenéutico o crítico de comunicar su marco de referencia, de hacer visible sus procedimientos de distanciamiento reflexivo, para que el lector pueda discutir sus implicaciones.

⁷ Adorno comprende este tipo de música como expresión de la situación de los negros en la sociedad capitalista estadounidense: la estructura del jazz es una ratificación simbólica en la que el sujeto fracasa, tropieza y caer fuera de las exigencias colectivas representadas por el ritmo de fondo; cayendo sin embargo se descubre una especie de ritual como idéntico a cuantos como el se sienten importantes y acaban integrando su en la colectividad al precio de culminar su propia desaparición. Por cierto Adorno mismo reconocido más tarde que esta interpretación era demasiado negativa-pesimista y que no comprendía los momentos de resistencia por un lado y de colectividad positiva por el otro.

6 EL PROCEDIMIENTO DE LA HERMENÉUTICA DE TEXTOS

A diferencia del proceder del análisis de contenido neopositivista, que relegar los momentos subjetivos a la fase de interpretación a "artística sea" de los resultados y someter el texto a un marco de referencia pre-establecido, a operacionalizaciones cuantitativas según estándares rigurosos para subsumir las unidades del texto a conceptos disociados invariables, la hermenéutica permite modificaciones de la anticipación del sentido y adecuaciones sucesivas al texto.

Guiado por determinar de interés teórico la ha "anticipación del sentido sea" hermenéutica incluye conocimientos previos de índole diversa (desde empírico-sociales hasta teóricos) que forman cierto patrón de preguntas e hipótesis posibles respecto al texto. Está anticipación se modifica y se precisa en el encuentro con el texto en varias vueltas. Es decir, el proceder se somete al objeto del conocimiento y no al revés. Este procedimiento permite construir un marco de referencia teórico más fino, una red hipótesis parciales más adecuadas y estándares de atribución de elementos del texto a categorías cada vez más claros. En la "espiral hermenéutica" varios encuentros de la anticipación del sentido con el texto surge finalmente un "patrón de sentido satisfactorio".

"Los estándares y las descripciones... se encuentran en una relación dialéctica", no tan Habermas:

"Es característico por la consideración hermenéutica de que comprendamos los enunciados a partir del contexto antes de poder definir las expresiones individuales y dar un patrón general de medida... la intelección previa que con anterioridad a cualquier definición viene a guiar a la interpretación... incluye siempre, de modo táctico, unos determinados "standards"... la renuncia precisamente de la definición, permite el curso progresivo de la explicación de tales o cuáles textos una continuada a auto-corrección de una intelenciación inicialmente difusa. Con el foco de una comprensión creciente del texto se aclaran y se precisan los criterios que sirvieron inicialmente para penetrar en el texto.

Con la adaptación de los "standards" inicialmente aplicados el proceso hermenéutico de la interpretación procuran la justificación de estos criterios."

Un momento dialéctico se muestra también en la figura del "círculo hermenéutico", en la noción de que los elementos individuales sólo resultan comprensibles en el contexto de un patrón mayor: la palabra en el contexto de la frase, la frase del contexto del capítulo, el capítulo en el contexto de la obra, la obra del contexto de su tiempo. Pero la vez el elemento aclara el contexto. Para el círculo hermenéutico el todo es más de la suma de sus partes. Esta noción está mi característica de la dialéctica marxista, cuando menos para un marxismo que no intenta negar su procedencia de Hegel, como se puede ver claramente en los textos de Adorno:

"La totalidad social no mantiene ninguna vida propia por encima de los componentes que aúna y de las que consiste. Se produce y se reproduce en virtud de sus elementos particulares. (...)... no cabe entender uno solo de estos elementos, ni siquiera simplemente en su funcionamiento, fuera de la intelección del todo que tiene su esencia en el movimiento particular. Sistema y particularidad son recíprocos y son comprensibles en su reciprocidad".

Creo que éstas cintas indican de que no hay ninguna dificultad metodológica del ampliar la noción clásica del todo hermenéutico que se restringe al autor y el "espíritu de su época" hacia la concepción marxista de la totalidad social.

Pero sigamos con la explicitación del proceso hermenéutico. El objetivo de este proceso es relacionar los elementos en un "patrón" o en una "configuración en un contexto", indica Ritsert:

“Para el análisis crítico de contenido será decisivo su capacidad de descubrir síndromes ideológicos (patrones en el contexto) que comprendan estructuras de sentido latentes, pueden dar relevancia a singularidades y sopesar incluso lo no dicho.”

Por cierto, Barthes habla de manera muy parecida de la necesidad del crítico literario de "generar" un "sistema" de significados unificados:

"Un sistema de significados no es completo, sino tiene un lugar previsible para todos los signos. Si un solo elemento es superfluo, la descripción no es buena. Esta regla de exhaustación, bien conocida por los lingüistas, tiene sin embargo otro alcance el control estadístico..."

Esto no quiere decir que el patrón contenga realmente todos los signos y significados, pero si que sea capaz de contenerlos. En este sentido el metodólogo Abraham Kaplan formuló un criterio de objetividad para la interpretación:

"Para el modelo del patrón la objetividad consiste esencialmente en lo siguiente: el patrón puede ser ampliado y rellenado indefinidamente; aún si se alcanza más y más conocimientos nuevos, éstos caen en su lugar en el conjunto."

Es decir, en el procedimiento hermenéutico se tiene que desechar el patrón alegado en el momento en que el interprete se encuentra con un elemento nuevo (o hasta ahora no considerados), si este elemento no es integrable al patrón. Si su patrón, al contrario, es capaz de integrar elementos hasta ahora no considerados, se puede considerar por terminada su interpretación.

En la presentación del trabajo final, el lector muchas veces tiene la impresión de estar frente a una simple lectura del texto con citas que corroboran o ilustran ciertas afirmaciones. Pero esta lectura es producto de un largo proceso. La presentación en forma de lectura tal de choque con los estándares científicistas de algunos esperan encontrar por separado la teoría, los conceptos claves, los criterios de categorización y subsunción, etcétera., pero la forma de la lectura anotada es un procedimiento mucho más ágil que permite relacionar en el momento preciso y en el punto del análisis concreto las dimensiones arriba señaladas.

Si dijimos anteriormente que el procedimiento hermenéutico intenta alcanzar un patrón de sentido coherente y que podrá ser necesario rehacer el patrón por una reconsideración de elementos nuevos, eso implica primordialmente un postulado de no contradictoriedad lógica. Esta exigencia sin embargo, no significa que el patrón de sentido mismo no contenga contradicciones. Al contrario muchos elementos de un patrón de sentido se entienden precisamente por su negación mutua. Además la contradicción de significados muchas veces constituye una expresión de la realidad social contradictoria. En este sentido

no se trata de armonizar contradicciones sino de comprenderlos, expresiones de la realidad social. Los discursos dominantes, por ejemplo, los discursos del estado, si bien intentan armonizar los intereses y articular los intereses de los grupos subalternos con la ideología dominante, no lograron la articulación perfecta. La ideología siempre mantiene una potencia de ruptura. Una de las tareas de la hermenéutica crítica es descubrir este proceso a comunicarlo.

Indudablemente la hermenéutica utiliza también procedimientos de cuantificación, por ejemplo, cuando constata que determinado concepto tema es "predominante" u otro "secundarios", muy bien puede valer la pena contar numéricamente para confirmar una primera impresión. Pero éstos es sólo uno de múltiples momentos auxiliares del proceso y no constituye un paso decisivo como en los métodos científicas.

En cuanto a los usos y limitaciones de la hermenéutica ya señalamos arriba, que el fuerte de la hermenéutica es la interpretación del contenido. Si bien la posición hermenéutica permite cierto acceso a las formas de estructuración del texto (como demuestra el estudio de Adorno "Sobre el jazz"), el análisis semiótico estructuralista provee de conceptos más asignados para esta tarea. Admitimos en consecuencia que el análisis ideológico de contenido hermenéutica o bien puede combinarse con el análisis de la ideología que se expresa en la forma mediante análisis del tipo semiótico estructuralista. Pero esto vale también al revés. Los postulados cuasi-positivistas del estructuralismo que quieren desligar ser del contenido histórico del objeto y exigen un sujeto-analista neutro, despojado de sus conocimientos hermenéuticos, tienen dos consecuencias prácticas: o son olvidados en el paso de la teoría general al trabajo empírico concreto, muestran los trabajos más prósperos de Verón, o se mantienen y llevan a combinatorias "sin-sentido".

Todo este énfasis en la hermenéutica del texto no quiere decir que cualquier estudio con textos y de textos deba ser una interpretación hermenéutica. Obviamente haya otras formas de acercarse a textos, enviadas por intereses distintos. En 13 por ejemplo en la lectura sistemática o teórica. Obviamente sería ridículo postular la necesidad de la elaboración de un "patrón de sentido" acabado antes de proceder al utilización sistemática o teórica de elementos del texto. Pero... algún momento hermenéutica siempre subsiste en cualquier tipo de lectura, trátase de la relectura en espiral hacia una mayor comprensión o de la comprensión del capítulo en el contexto de la obra o de la contextualización.

Por otro lado, el procedimiento de la hermenéutica de textos no se limita a textos escritos. Como se puede ver en los trabajos de Benjamín y de Adorno, la hermenéutica resulta su diestra en el análisis de la música, del teatro, de obras de arte, etcétera; en breve, en todas las expresiones de la comunicación simbólica humana. He ahí donde se vinculan la hermenéutica de textos con la hermenéutica de la vida, es decir con los momentos siempre presentes de comunicación en nuestra vida.

He ahí también un campo de aplicación han choques se abre de nuevo por el cambio de paradigma en investigación sociológica que conduce cada vez más importancia el análisis micro sociológico y que rechaza crecientemente la metodología científica y cuantificadora que por razones similares a los de arriba esbozados. Especialmente la etnografía guarda parentesco con la hermenéutica. Este parentesco se puede establecer sobre todo en dos momentos de su procedimiento: en las observaciones y comunicaciones que se anotan en el diario de campo tienen la análisis de estas notas de campo.

En cuanto a la primera instancia algunos escenógrafos escolares rechazarán la pretensión hermenéutica. El querer o explícito de algunos postular la observación, libre de cualquier preconcepción, tanto de categorías sociales que maneja el observador como de

concepciones teóricas. Si bien este postulado -fundamentado muchas veces con argumentos "fenomenológicos"-puede resultar interesante, ya que permite "ver con nuevos ojos", y percibir elementos nuevos, es decir permite despojar seré prejuicios teóricos y sociales, no me parece del todo sostenible. El observador en no gráfico requiere de mínimo de elementos comunes entre la cultura (subcultura, etcétera" observada y la suya propia para poder establecer el puente desde el cual comienza la comunicación observación algo dialogada. (En caso contrario todo le parecería forzosamente absurdo y sin sentido). El postulado de algunos etnográfico sacó más de olvidar la cultura propia y de aprender a vivir en el "mundo" observado, repite el postulado de Dilthey respecto al historiador: de hacerse contemporáneas de la época estudiada. Las críticas al historicismo puede repetirse también. ¿No valdría la pena que los etnográfico se escolares se tomen la posición de Gadamer? ¿Que reconozcan la necesidad de comprender tanto "el mundo" observado como su "propio mundo" incluir la reflexión sobre la distancia entre ambos? El segundo lugar -y este argumento está íntimamente vinculado con el primero- ¿hay descripción sin teoría? ¿No sería más pertinente reconocer explícitamente el interés de conocimiento y su conceptualización es vía el reconocimiento de la anticipación de sentido y hacerlo de manera accesible a la reflexión? Los mismos argumentos valen para la segunda etapa del procedimiento etnográfico, el análisis de las notas de campo. Ahí resulta por demás sorprendente la similitud en el producto final entre etnografía y hermenéutica: en ambos casos se busca cómo comprensión de significados que de cuenta de los elementos; diga en ambos la representación adquiere carácter de un relato con citas esporádicas (del texto o diario de campo) para ilustrar los conceptos elaborados y el análisis mejor logrado parece como la lectura más simple y "obvias"... una vez que ha sido construida.

La vinculación de la hermana óptica con el procedimiento etnográfico abre una dimensión - que fuera de los trabajos de Adorno y Benjamín dentro de la tradición marxista- ha sido relegada por mucho tiempo. Ella permitirá también evitar un viejo riesgo de la hermenéutica, la tentación de quedarse -por la disponibilidad de un procedimiento aparentemente fácil y de fuentes accesible- en el análisis del texto y discursos y de olvidar el análisis de la realidad como hemos señalado en la "introducción" a este artículo respecto a la tradición alemana, de la hermenéutica se olvidó la "realidad de la vida".

Hermeneútica crítica y ciencias sociales

7. USOS Y LIMITACIONES DE LA HERMENEUTICA

E como hemos señalado arriba la hermenéutica no es el único método disponible para el interpretación de textos. Durante los años sesenta el análisis de contenido norteamericano rivalizaba fuertemente con la hermenéutica y otros métodos cualitativos. Hemos establecido la superioridad de la hermenéutica sobre éste método positivista, cientificista y objetivo vista cuyos instrumentos burdos no logran captar el sentido latente de un texto y cuyos postulados relegan los momentos subobjetivos del análisis a una fase extra-científica no controlada.

Por otro lado, estoy convencido que los buenos análisis de contenido incorporan momentos hermenéutica os en el operacional y sanción de sus conceptos y en la asigmación de unidades del texto o a los indicadores, ya que se requiere de una buena interpretación previa para lograr operacional y sanciones válidas y subsunciones confiables. En los análisis malos inevitablemente se cuele el sentido como un institucionalizado, ya que las

características de estos momentos medulares de su propio procedimiento caen fuera de la atención del cientificismo social corriente.⁸

Desde su propia definición, estos métodos, construido supuestamente en analogía al procedimiento nomológico-deductivo, se centran exclusivamente en la comprobación de hipótesis. He ahí que "por definición" no sirven para una tarea fundamental del quehacer científico, la construcción y modificación hipótesis y teorías.⁹

El fuerte de la teoría hermenéutica es precisamente lo contrario; la construcción de una red de especies adecuadas al texto. Indudablemente éstas tesis se podrían convertir en hipótesis y operacionalizadas, en una red compleja ya que el método hermenéutica produce en su etapa final tanto las categorías como las normas de subsunción del texto, pero este ejercicio resulta tedioso para él hermeneuta quien ha comprobado en el transcurso del procedimiento (la espiral hermenéutica) la validez de los conceptos y criterios que ha construido. Resultaría en todo caso útil para convencer un público acostumbrado a conceder palidez sólo a los procedimientos científicistas.¹⁰

Esto no quiere decir que algunos procedimientos del análisis de contenido norteamericano no resulten útiles para el hermeneuta. Así, por ejemplo resulta veces interesante empezar ciertos esquemas de categorización clasificatoria.

Taylor S. J. y R. Bogdan (1990). "Introducción. Ir hacia la gente" En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós; 15-27.

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de Investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

Capítulo 1

INTRODUCCION IR HACIA LA GENTE

El término metodología designa en modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.

⁸ Lo mismo pasa analógicamente y procedimientos como la encuesta, donde la hermenéutica de la vida, forzosamente presentan las preguntas del cuestionario y en la situación de la entrevista, quedan sin reflexión.

⁹ Por cierto si aún no leen los trabajos empíricos en el campo sociológico que siguen esta metodología se ve que rara vez logran lo que se proponen: la comprobación o falsificación nítida de sus hipótesis iniciales. Normalmente uno encuentra toda clase de consideraciones y reinterpretación es en las conclusiones, que caen por definición fuera de la vigilancia metodológica y epistémico.

¹⁰ Algo así hicieron Horkheimer y Adorno con su estudio La Personalidad Autoritaria durante su emigración a Estados Unidos. Por cierto, reducciones de los conceptos hermenéutica os a técnicas, se enseñan al inicio de las carreras humanísticas bajo la forma de las técnicas de lectura e investigación bibliográficas

Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva.

En las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales (Bruyn, 1966; Deutscher, 1973). La primera, el positivismo, reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938, 1951). Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim (1938, pág. 14) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales, "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas.

La segunda perspectiva teórica principal que, siguiendo a Deutscher (1973), descubrimos como fenomenológica, posee una larga historia en la filosofía y la sociología (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Pastas, 1973; Schutz, 1962, 1967).¹¹ El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Jack Douglas (1970b, pág. ix) escribe:

Las "fuerzas" que mueven a los seres humanos como seres humanos sino simplemente como cuerpos humanos... son "materia significativa". Son ideas, sentimientos y motivos internos.

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones existen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivistas buscan las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. En contraste con lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

El libro trata sobre la metodología cualitativa: sobre cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación. Su tema es el estudio fenomenológico, de la vida social.

No estamos afirmando que los positivistas no puedan emplear métodos cualitativos para abordar sus propios intereses investigativos. Así, Durkheim (1915) utilizó abundantes datos descriptivos recogidos por antropólogos como base para su tratado *The Elementary Forms of Religious Life*. Lo que decimos es que este libro no se propone la búsqueda de las causas sociales y que en ese tema no reside nuestro interés investigativo.

Volveremos a considerar la perspectiva fenomenológica en este capítulo, pues ella está en el núcleo de esta obra. Es la perspectiva que guía nuestra investigación.

¹¹ Lo mismo que Deutscher (1973), empleamos el término fenomenología en sentido amplio para designar una tradición de las ciencias sociales preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social. Pastas (1973) y Bruyn (1966) proporcionan una buena visión general de los orígenes de esta tradición. Algunos sociólogos utilizan la palabra con un sentido más estrecho, con relación a la escuela europea de pensamiento filosófico representada por los escritos de Alfred Schutz (1967). Heap y Roth (1973) sostiene que se ha perdido el significado original de la palabra.

UNA NOTA SOBRE LA HISTORIA DE LOS METODOS CUALITATIVOS

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita (Wax, 1971). Wax señala que los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que grandes del griego Heródoto hasta Marco Polo. Pero sólo a partir del siglo XIX y principios del XX lo que ahora denominamos métodos cualitativos fueron empleados conscientemente en la investigación social.

El estudio de Frederick Leplay de 1855 sobre familias y comunidades europeas representa una de las primeras piezas auténticas de observación participante (Bruyn, 1966). Robert Nisbet (1966) escribe que el trabajo de Leplay constituye la primera investigación sociológica "científica":

Pero *The European Working Class* es una obra que pertenece sin dudas al campo de la sociología, la primera obra sociológica auténticamente científica del siglo.. Por lo general se considera que *Suicide* de Durkheim la observación de que en los estudios de LePlay sobre parentesco y tipos de comunidad europeo se encuentra un esfuerzo muy anterior de la sociología europea por combinar la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales, y por hacerlo reconocidamente dentro de los criterios de la ciencia.

En antropología, la investigación de campo hizo valer sus métodos hacia principios del siglo. Boas (1911) y Malinowski (1932) establecieron el trabajo de campo como un esfuerzo antropológico legítimo. Como lo señala Wax (1971, págs. 35-36), Malinowski fue primer antropólogo profesional que proporcionó una descripción de su enfoque investigativo y un cuadro del trabajo de campo. Quizás debido a la influencia de Boas y Malinowski, en los círculos académicos la investigación de campo o la observación participante ha continuado siendo asociada con la antropología.

Sólo podemos especular acerca de las razones por las cuales los métodos cualitativos fueron tan prontamente aceptados por los antropólogos y tan fácilmente ignorados por los sociólogos. El *Suicide* de Durkheim, equiparó análisis estadísticos con sociología científica, ha tenido gran influencia y proporcionó un modelo de investigación a varias generaciones de sociólogos. Habría sido difícil para los antropólogos emplea técnicas de investigación tales como los cuestionarios de relevamiento y las estadísticas demográficas que desarrollaron Durkheim y sus predecesores. Es obvio que no se pueden entrar en una cultura tribal y pedir el registro de entradas de una seccional de policía o administrar un cuestionario. Además, mientras que los antropólogos no han estado familiarizados con la vida cotidiana de las culturas que estudiaban, y por lo tanto ella les interesaba profundamente, con toda probabilidad de los sociólogos daban por sobre entendido que ya sabían lo bastante sobre la vida diaria de las personas de su propia sociedad como para decidir qué mirar y que preguntas hacer.

Pero los métodos cualitativos tienen una requisitoria en la sociología norteamericana, incluso aunque hasta el momento no hayan sido objeto de una amplia aceptación. El empleo de métodos cualitativos edil publicó primero en los estudios de la "Escuela de Chicago" en el periodo que va aproximadamente de 1910 a 1940. Durante ese lapso, investigadores asociados con la Universidad de Chicago, produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana (Anderson, *The Hobo*, 1923; Cressey, *The Taxi-Dance may*, 1932; Thrasher, *The Gang*, 1927; Wirth, *The Ghetto*, 1928; Zorbaugh, *The Gold COSAT and the Slum*, 1929); ricas historias de vida de criminales y delincuentes

juveniles (Shaw, *The Jack-Roller*, 1966; Shaw, *The Natural History of a Delinquent Career*, 1931; Shaw y otros, *Brothers in Crime*, 1938; Sutherland, *The Professional Thies*, 1937) y un estudio clásico sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos basado en documentos personales (Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and América*, 1918-1920). Antes de la década de 1940, quienes se consideraban estudiosos de la sociedad ya estaban familiarizados con la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales.

Por importantes que fueran estos primeros estudios, el interés en la metodología cualitativa declinó hacia el final de la década de 1940 y principios de la de 1950, con la preeminencia creciente de grandes teorías (por ejemplo, Parsons, 1951) y de los métodos cuantitativos. Todavía hoy es posible graduarse en sociología sin haber escuchado nunca la expresión “documentos personales”.

Es de la década de 1960 resurgió el empleo de los métodos cualitativos. Se han publicado tantos estudios vigorosos y profundos basados en estos métodos (por ejemplo Becker, 1963; Goffman, 1961) que ha sido imposible restarle importancia. Lo que alguna vez fue una tradición oral de investigación cualitativa, ha quedado registrado en monografías (Lofland, 1971, 1976; Schatzman y Strauss, 1973; Van Maanen y otros, 1982) y compilaciones (Emerson, 1983; 1970; Glazer, 1972; McCall y Simmons, 1969; Zafiro y otros, 1982). También se publicaron libros que examinan los fundamentos filosóficos de la investigación cualitativa (Bruyn, 1966), relación a los métodos cualitativos con el desarrollo de la teoría (Glaser y Strauss, 1967) y contienen relatos personales de las experiencias de los investigadores en el campo (Douglas, 1976; Jonson, 1975; Wax, 1971). Allí incluso periódicos dedicados a la publicación de estudios cualitativos (*Urban Life*, *Qualitative Sociology*).

Los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos dedicados al investigación cualitativa actualmente son sorprendentemente similares (Emerson, 1983). Por cierto, a veces es difícil, si no imposible, distinguir entre la antropología cultural y la sociología cualitativa. Así, la sociología emplea términos como etnografía y cultura, que poseen una clara resonancia antropológica; antropólogos como Spradley (1979, 1980) adoptan el interaccionismo simbólico (una perspectiva sociológica) como marco teórico. El estudio "antropológico" de Liebow (1967) titulado *Tally's Corner*, no difiere de los estudios "sociológico" de Whyte (1955), *Street Corner Society*, y Sutiles (1968), *The Social Order of the Slum*. Análogamente, Coles (1964, 1971) y Cottle (1972, 1973), ambos psicólogos, podrían ser considerados sociólogos o antropólogos. Nuestra descripción de la investigación cualitativa refleja la tradición sociológica; la mayor parte de las obras que citamos y de los ejemplos que utilizamos provienen de la sociología. No obstante, lo que decimos en los capítulos siguientes aplica en general a la investigación cualitativa, con independencia de la disciplina del investigador.

METODOLOGIA CUALITATIVA

La frase metodológica cualitativa se refieren su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en las que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienza sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. En la metodología cualitativa del investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios son los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia las personas que en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Intereses que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian intentan controlar lo o reducirlo a un mínimo, o por lo menos entender los cuando interpretan sus datos (Emerson, 1983).
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer (1969, pág. 86) lo explica como sigue:

Tratar de aprender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observadora "objetivo" y rechazando el rol de unidad actuante, equivale arriesgarse al prototipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observadora objetivo y tiene con sus propias conjeturas lo que les falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea.

5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Tal como lo dice Bruyn (1966), el investigador cualitativo de las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve cómo a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoia", tanto como la del psiquiatra.
En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los "desviado") a menudo tienen un foro para exponer sus puntos de vista (Becker, 1967). Oscar Lewis (1965, pág. xii), célebre por sus estudios sobre los pobres en América Latina, escribe: "He tratado de dar una voz a personas que raramente son escuchadas".
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reduciendo otras palabras y actos de la gente adecuaciones estadísticas, perderemos de vista el aspecto

humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ella siente en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre "... la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordancia con sus esperanzas e ideales" (Burgess, citado por Shaw, 1966, pág. 4).

8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y así. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchando las hablar sobre lo que tienen en mente, hiriendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977). Tal como lo dice Deutscher (1973, pág. 41), a la confiabilidad se le ha atribuido una importancia excesiva en investigación social:

Nos concentramos en la coherencia sin preocuparnos mucho por si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez hayamos aprendido una enormidad sobre de la manera de seguir un uso incorrecto con un máximo de precisión.

Esto significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente están realizados. En los capítulos que siguen examinaremos alguno de los controles a los que los investigadores pueden someter la precisión de los datos que registran. No obstante, si deseamos producir estudios validos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta. LaPiere (citado en Deutscher, 1937, pág. 21) escribe:

El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante y su éxito depende de la capacidad el investigador... las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparecen más iluminado (Hughes, 1958, pág. 49). Algunos procesos sociales

que aparecen con relieve nítido en ciertas circunstancias, en otras sólo se destacan tenuemente.

10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado aquí a su propio método (Mills, 1959). Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador del esclavo de un proceso o técnica:

Si fuera posible elegir, yo naturalmente preferiría métodos simples, rápidos e infalibles. Si pudiera encontrar tales métodos, evitaría las variantes consumidores de tiempo, difíciles y sospechar desde la "observación participante" con la cual he venido a asociarse (Dalton, 1964, pág. 60).

TEORIA Y METODOLOGIA

La perspectiva fenomenológica si pese esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado.

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprender éste proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

La perspectiva fenomenológica está iniciada una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales.¹² En este lugar no podemos examinarlas a todas. En cambio, nos enteraremos en dos enfoques teóricos principales, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, que se han convertido en fuerzas dominantes en las ciencias sociales y pertenecen a la tradición fenomenológica.

El interaccionismo simbólico parte de las obras de Charles Horton Cooley (1902), John Dewey (1930), George Herbert Mead (1934, 1938), Robert Park (1915), W. I. Thomas (1931) y otros . La formulación de Mead (1934) en *Mind, Self and Society* fue la más clara e influyente presentación de ésta perspectiva. Los seguidores en Mead, entre ellos Howard Becker (Becker y otros, 1961; Becker y otros, 1968). Herbert Blmer (1962, 1969) y Everett Hughes (1958) han aplicado sus perspicaz es análisis de los procesos de interacción a la vida cotidiana.¹³

¹² Durante los últimos veinte años aproximadamente ha habido una proliferación de perspectivas teóricas y escuelas de pensamiento asociadas con la fenomenología. Entre ellas se cuentan el modelo dramaturgo de Goffman. (1959), la sociología del conocimiento tal como la definieron Berger y Luckmann (1967), la teoría de la rotulación (Schur, 1971), la sociología existencial (Douglas y Jonson, 1977), la sociología formal (Schwartz y Jacobs, 1979) y una sociología del absurdo (Lyman y scout, 1970), además de interaccionismo simbólico y la etnometodología. Con frecuencia resulta difícil percibir en que difieren estas perspectivas, si es que difieren en algo.

¹³ Véase Kuhn (1964) para un examen de las tendencias de interaccionismo simbólico.

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

La segunda premisa de Blumer dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata" (Blumer, 1969, pág. 4). Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, según Blumer, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Blumer (1969, pág. 5) escribe:

Éste proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el acto se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalar se han sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de éste proceso de comunicación consigo mismo, interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.

Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar es cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Podemos ver porque diferentes personas dicen y hacen cosas distintas. Una razones que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales. Por ejemplo, cada persona ocupó una posición dentro de una organización, y ha aprendido a ver las cosas desierta manera. Tomemos el ejemplo del estudiante que rompe una ventana en la cafetería de la escuela. El director podría definir la situación como un problema de conducta; el consejero lo ve como un problema familiar; para el bedel es un problema de trabajo; para la enfermera, un problema de salud; el alumno que rompió la ventana no percibe ningún problema en absoluto.

Una segunda razón que hace que las personas actúan de mundos diferentes reside en que ella se hallan en situaciones diferentes. Si queremos entender por qué algunos adolescentes se convierten en "delincuentes" y otros no, tenemos que considerar las situaciones que enfrentan.

Finalmente, el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en una persona interpreta algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecia una situación.

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, toda las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.

Abundantes controversias han arrodillado los influyentes escritos de Harold Garfinkel (1967) y sus colegas etnometodológicos (Mehan y Word, 1975; Turner, 1974; Zimmerman y Wieder, 1970).

Para algunos, la etnometodología se adecua perfectamente la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 1970). Para otros, representa un desprendimiento radical respecto de las otras tradiciones sociológicas (Zimmerman y Wieder, 1970). Mehan y Word (1975) caracterizan a la etnometodología respecto como una empresa separada de la sociología.¹⁴ En este examen, nosotros bosquejaremos ciertos antecedentes intelectuales comunes que se encuentran en las obras de los etnometodólogos.¹⁵

La etnometodología no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objetivo de estudio: como (mediante quien metodología) que las personas mantienen un sentido de la realidad externa (Mehan y Woods, 1975, pág. 5). Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los métodos entre las personas aplicando reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicarles y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un lóbulo práctico por parte de los miembros de la sociedad.

Un estudio de D. Lawrence Wieder (1974) ilustra la perspectiva etnometodológica. Wieder explora en modo en que los "adictos" en un hogar de transición utilizan un "código de convictos" (axiomas tales como "no robar" o "ayudar a los otros residentes") para explicar, justificar y dar cuenta de su conducta. Muestra como los residentes "hacen conocer el código", aplicando máximas a situaciones específicas, cuando se les pide que aclaren las causas de sus acciones:

El código, entonces, es mucho más o un método de justificación y persuasión moral que la descripción sustancial de un modo de vida organizado. Es un modo o conjunto de modos que determina que las actividades sean vistas como moral, repetitiva y obligatoriamente organizadas (Wieder, 1974, pág. 158).

Así, los etnometodólogos ponen entre paréntesis o suspende su propia creencia en la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana. Garfinkel (1967) ha estudiado las reglas del sentido común o sobreentendidas que rigen la interacción en la vida cotidiana a través de una variedad de experimentos maliciosos que denomina "procedimientos de fractura" (véase el capítulo 5). Mediante el examen del sentido común, el etnometodólogo trata de entender como las personas "emprender la tarea de ver, describir y explicar el orden en el mundo en el que viven" (Zimmerman y Wieder, 1970, pág. 289).

¹⁴ Esto es típico de los etnometodólogos, que recorren grandes caminos para distancias se de otras perspectivas sociológicas, en especial del interaccionismo simbólico. Por esta razón, han sido acusados de actuar como la camarilla de un club privado, con sus propios héroes (Garfinkel, pero nunca Mead o Blumer), su propio lenguaje ("indexicalidad", "reflexibilidad", "principio etc.") y su propia sede "California". Es difícil evaluar los puntos de contacto entre la etnometodología y las otras perspectivas de la tradición fenomenológica. Como sociólogos que se identifican con el interaccionismo simbólico, encontramos muchas ideas útiles en los escritos de los etnometodólogos. No obstante, sospechamos que la mayor parte de ellos se desvincularían rápidamente del modelo de investigación descriptivo en este libro.

¹⁵ Esto no es tan fácil como parece. En primer lugar, muchos etnometodólogos sostienen que la etnometodología sólo puede ser vivida, y no descripta (véase Mehan y Word, 1975). El segundo término, no siempre está claro quiénes y quien no es etnometodólogo. Douglas parece ser uno de ellos en libros publicados en 1970 y 1971. Sin embargo, se desvincula o de esta perspectiva en su obra posterior (véase Douglas, 1976, págs. 117-118).

En este capítulo hemos intentado proporcionar una cierta idea de alguna de las dimensiones metodológicas y teóricas de la investigación cualitativa. El resto del libro está dedicado a la reunión y análisis de datos, y a la presentación de los descubrimientos de dicha investigación.

La Parte 1 trata sobre el modo de realizarla. Examinamos la observación participante, las entrevistas en profundidad y una multitud de enfoques cualitativos creativos. En la Parte 2 consideramos la presentación de los resultados de la investigación cualitativa y ofrecemos una serie de artículos basados en datos cualitativos. Después de una nota de cierre en el capítulo 13, en el Apéndice incluimos una muestra de notas de campo.

BLOQUE II

Bertely Busquets, María (1994). “Enfoques niveles de generalización y reflexiones metodológicas” En Teoría y práctica etnográfica en educación. México: (en prensa).

***Licenciatura en Intervención Educativa
Elementos Básicos de investigación Cualitativa
Segundo Semestre***

ENFOQUES, NIVELES GENERALIZACION Y REFLEXIONES METODOLOGICAS*

PRESENTACION

Este ensayo tiene por objeto recapitular algunas de las cuestiones tratadas en otros de mis trabajos y en el documento que también se publica en este texto. En ellos se presentan tanto aspectos relacionados con la construcción del objeto de investigación, los niveles de análisis y generalización, y el papel del investigador como sujeto y objeto de conocimiento, así como diversas elaboraciones en torno a la identificación de las corrientes etnográficas, interpretativas o cualitativas y su posible articulación epistemológica.¹⁶, agregando específico, al finalizar esta síntesis, se listan los criterios y características básicas tanto de forma como de contenido de los registros etnográficos. Esto, así introducir ciertos rigores documentar situaciones escolares y docentes específicas.

María Bertely Busquets*

1. ENFOQUES INTERPRETATIVOS, CUALITATIVOS O ETNOGRAFICOS

La problemática educativa ha sido abordada desde distintas posturas disciplinarias: la sociología, en la pedagogía, la psicología y, recientemente, la antropología. Esta diversidad

* Este documento constituye el tercer apartado del libro: Bertely Busquets, María (1994). Teoría y práctica etnográfica en educación. México (en prensa). Autorizado por la autora para esta publicación.

¹⁶ Algunos de estos trabajos le dan cuerpo el libro de María Bertely, intitulado Teoría y Práctica Etnográfica en Educación., en prensa.

** Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social (CIESAS) y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

disciplinarias se deriva de la complejidad de las situaciones estudiadas, de las dificultades que implica el definir "lo educativo" como un campo metodológico y teórico particular, de las múltiples demandas que plantean las contradicciones, transformaciones y coyunturas políticas y, concretamente, de una permanente búsqueda de explicaciones y soluciones a la práctica educativa como campo problemático. Los estudios antropológicos en las escuelas se generan como respuesta a los tratamientos positivistas y psicologistas del desempeño escolar. A través de estos tratamientos predominan la aplicación de pruebas estandarizadas y las explicaciones parcializadas que aíslan el abrir el "diagnóstico" individual del contexto social y cultura es natural en que los alumnos se desenvuelve. Estos estudios están interesados en recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar, subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo, e intentan escapar de los supuestos positivistas incorporando el carácter constructivo del trabajo conceptual y analítico desarrollado en cada caso.

El empleo de la etnografía en investigaciones educativas, también ha mostrado su utilidad potencial en torno a la formación de maestros. El diario de campo, los registros de observación imprevista, así como la activa participación del investigador en la situación estudiada, considerados instrumentos y técnicas de corte antropológico, apoyan la documentación y el análisis de la práctica docente desde la cotidianidad de los maestros. En México, se comienzan a abrir becas interesantes que recuperan este enfoque y sus posibilidades analíticas. Estas palmas allá de la interpretación exclusivamente "pedagógica" "sicológica" o "sociológica", y plantean el análisis del trabajo docente a partir de las múltiples dimensiones y los procesos implicados. Así, tal y como lo haría un antropólogo, el investigador educativo -fundado en una perspectiva etnográfica- considera al "contexto" de la investigación, a la historia, a los valores y a las tradiciones locales y extras locales, de la más alta importancia. La experiencia de los sujetos escolares esta atravesada por la situación política, social y cultural en que se encuentra. El concepto de "cultura" -fundamento del trabajo antropológico- es adoptado, de alguna hubo otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de "culturas" específicas, en las cargas a su vez por los principios culturales generales. Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso".

Al respecto, Dell Hymes (1972) sostienen que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genético se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad". Las corrientes etnográficas de la investigación educativa no pueden ser catalogadas de una sola manera. Más aún, algunos autores como Frederick Erickson (1989), se niegan aceptar que la etnografía es suficientemente abarcativa como para poder ser el centro a partir del cual se clasifican los distintos trabajos de investigación realizados en las escuelas, a partir de la utilización de técnicas antropológicas. Para dicho autor, el término "interpretativos" es el más adecuado para referirse a este enfoque. Dentro de él pueden considerarse las investigaciones "cualitativas" o "etnográficas".

Desde esta perspectiva, el enfoque interpretativo puede clasificarse en dos clases de estudios: los sociolingüísticos y los holísticos. Los primeros tratan de recuperar los estilos de comunicación construidos en interacción maestros-alumnos, e interpretar los conflictos o acuerdos establecidos entre la competencia comunicativa exigida por las escuelas y los

patrones de comunicación familiares a los alumnos. Algunos representantes de la postura sociolingüística son el mismo Frederick Erickson (1989), Susan Philip (1972) y Dell Hymes (1972). Los trabajos holísticos, por su parte, analizan las problemáticas escolares incorporando las dimensiones históricas y sociales involucradas. Desde la postura holística, por ejemplo, las comunidades inmigrantes involuntarios a los Estados Unidos de Norteamérica (caso de las comunidades negras) presentan mayores resistencias históricas a las prácticas escolares que los inmigrantes involuntarios (caso de los salvadoreños). John Ogbu es uno de los representantes de la postura holística (1981).

Otras clasificaciones son la de Evelyn Jacob (1979), y la de Hélice Rockwell (1980). Jacob, al igual que Erickson, busca una denominación más abarcativa que "lo etnográfico" para definir el campo de investigación respectivo y lo denomina "cualitativo". Su clasificación, dentro de este campo, abarca la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico, y la antropología cognitiva. El interés de Jacob al realizar estas clasificaciones mostrar el distanciamiento entre tales investigaciones "cualitativas" y el positivismo psicológico.

Rockwell, tomando como referente generan la "tradición etnográfica", clasifican los trabajos en la nueva etnografía o etnosemántica, la micro-etnografía, la macro-etnografía, y las vías de campo. Su interés por clasificar los trabajos etnográficos es mostrar el carácter funcionalista y/o limitado de la mayor parte de las investigaciones revisadas, a fin de proponer un nuevo planteamiento etnográfico que evite el encierro a situaciones restringidas, y el aislamiento en relación con una concepción más amplia de la estructura social. Para ello recupera el concepto de cotidianidad de Agnes Sëller y la teoría sobre el Estado de Antonio Gramsci.

Así, existen diversas maneras de organizar la producción etnográfica en educación, la base epistemológica del trabajo etnográfico es un campo en construcción igualmente debatido. Al final de cuentas se trata de definir lo que es "la realidad" y "el conocimiento" para quienes desarrollan este tipo de investigación. En este caso se recupera una de las tradiciones epistémicas posibles. Se trata de aquella emanada de la psicología social y el interaccionismo simbólico, de la fenomenología social, de la sociología comprensiva, y de la tradición antropológica.

El interaccionismo simbólico es una derivación de la psicología social, donde tiene un peso particular la obra de George Herbert Mead, y corresponde a una de las corrientes de la sociología norteamericana: la Escuela de Chicago. Cuando escuchamos hablar de interaccionismo simbólico vienen a la mente los nombres de Erving Goffman y Herbert Blumer, así como de Peter Berger y Thomas Luckmann. Algunas de sus premisas son que la realidad es producto de una construcción social, y que la experiencia compartida así como la interacción cara a cara constituyen normas y principios comportamentales y existenciales que son internalizados a través de distintos espacios de socialización familiar en institucional.

Por otra parte, la fenomenología social de Alfred Schutz nos introduce al concepto de "realidades múltiples" y a la posibilidad que tienen los sujetos de construir las, significando de manera particular el mundo del cual forman parte mientras que, para la sociología comprensiva de Max Weber, la acción social se refiere a un tipo de conducta humana en la que los sujetos enlazan un sentido subjetivo. Para Malinowski, de manera similar, todo grupo cultural esté integrado por una organización de pautas, valores e instituciones que dan sentido y significado al comportamiento cultural.

Algunos etnógrafos educativos reconocen la presencia de este marco en sus estudios tratando de subrayar su importancia, mientras otros lo niegan o le otorgan una importancia relativa. Más allá de dichas discrepancias -las cuales pueden ser legítimas- reconocer y delimitar los vínculos del quehacer etnográfico con algún campo epistemológico es necesario para comprender parte de su sentido, de su intencionalidad, y aún de sus límites. A partir de ellos se reconoce, en parte, tanto del porqué del interés mostrado por él en obra o en la documentación de la interacción de los sujetos escolares en su cotidianidad, como la utilidad específica de los instrumentos, técnicas y procedimientos analíticos empleados.

Todos estos enfoques coinciden, entre otras cosas, en el peso otorgado a los significados, al punto de vista de los "otros" y a la intersubjetividad como fundamento de la realidad social. Te hay que puedan integrarse en una base epistemológica como que, por cierto, está lejos de definirse como algo acabado. Esto es importante cuando consideramos que la definición de carácter interpretativo de los estudios cualitativos o en obra gráficas es cuestión de enfoque y no de los procedimientos utilizados en la recolección de datos. Es usual es creer que la definición de un método de dilación está dada por las técnicas y los instrumentos utilizados. Se piensa que al desarrollar cierto tipo de observación participante, al realizar uno o varios registros observación de clase, o al llevar a la práctica una serie de entrevistas no estructuradas, se está haciendo etnografía. Esto no es así.

Para Frederick Erickson una técnica o instrumento de investigación no constituye un método de investigación. La técnica de descripción narrativa puede ser usada tanto por investigadores positivistas o conductistas -excluyendo con ello el interés por la investigación de los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores-, como por investigadores interpretativos -donde los significados de las acciones son de fundamental interés las técnicas e instrumentos cualitativos pueden ser utilizados también en investigaciones no positivistas para mostrar la manera en cooperar ciertos conceptos teóricos, sin que esto signifique que se está haciendo etnografía. De la misma forma, es probable que el uso de tales técnicas e instrumentos de base de campo etnográfico para apoyar acciones de formación docente que pretenden recuperar la práctica cotidiana de los maestros.

II. REFLEXIONES METODOLOGICAS

1. Construcción del objeto de investigación

Para el caso del trabajo etnográfico se reconoce el peso de las prenociones personales y teóricas, así como la presencia de algunas preguntas generales iniciales, pero se intenta controlar y explicitar los supuestos, reconceptualizándolos a partir de las situaciones estudiadas y los hallazgos construidos a lo largo del proceso de investigación. Aún cuando no es posible hablar de un trabajo puramente "inductivo", la vigilancia en torno a nuestros puntos de vista hace posible la recuperación de las categorías sociales de los sujetos estudiados y el establecimiento de una síntesis comprensiva que, a final de cuenta, se constituye en un constructo analítico.

Mientras tanto, el planteamiento hipotético-deductivo supone, como su nombre lo indica, la definición de una hipótesis inicial y el seguimiento de pasos graduales en la delimitación de un marco teórico preestablecido, el desarrollo de un diseño, la comprobación o negación de las hipótesis planteadas, y el desarrollo de tesis o conclusiones en torno al campo problemático elegido.

En etnografía, el no plantear hipótesis emanadas directamente de un marco teórico desde un principio no impide, como se mencionó antes, el establecimiento de algunas preguntas tentativas cuyas respuestas van adquiriendo sentido y son modificadas a partir del análisis de la información recopilada. Este análisis no se funda en "recetas" rígidas y estereotipadas, pero sí implica un alto grado de sistematicidad y cuidado. Los pasos y procesos que ande ser considerados como parte de este trabajo varían de un etnógrafo a otro y, sobre todo, del campo problemático, de las funciones institucionales de investigador, y de las condiciones materiales en que este trabajo se desarrolla.

2. Niveles de análisis

En un capítulo previo se presenta el recorte metodológico de los niveles de análisis cubiertos en un trabajo etnográfico en educación.¹⁷ Al presentarlos se hace abstracción de algunos momentos particulares desglosados a continuación.

En el primer nivel de análisis: 1) se identifica un campo problemático vinculado a la práctica docente cotidiana; 2) se establecen las dimensiones intervine mientras y de carácter (curricular, institucional, sociocultural, pedagógico-didáctica, histórica); 3) se elige el espacio y los sujetos que se consideran más adecuados a los fines de la indagación; 4) se realizan registros observación y entrevistas abiertas en y con los espacios y sujetos elegidos (ver anexo); 5) se desarrollan registros ampliados como la primera aproximación analítica al campo problemático; 6) se analiza formalmente la información subrayando, preguntando y conjeturando; 7) se construyen las primeras categorías de análisis o categorías empíricas rudimentarias clasificando por "temas" los conjuntos de preguntas y conjeturas; y 8) se realizan lecturas paralelas que apoyan la profundización y problematización de campo.

Entre éste y el segundo nivel de análisis se construyen un "primer puente analítico" cuyo objetivo es definir y replantear el campo problemático a partir de la elaboración de un esquema.

En este se recortan las dimensiones del problema y se afinan las preguntas iniciales, se denominan las unidades de análisis referidas a las categorías sociales identificadas a partir de la revisión de los registros, se dé inicio a una incipiente triangulación teórica, y se establecen ciertas unidades de observación. Es importante, en este momento, construir mediaciones analíticas entre las dimensiones y las categorías de análisis; esto supone identificar su peso y relación.

En el segundo nivel: 1) se clasifican la información de acuerdo con las unidades de observación; 2) se analiza en profundidad cada bloque re-clasificando lo de acuerdo con las unidades de análisis e incluyendo algunos apoyos teóricos surgidos de las lecturas paralelas realizadas -triangulación teórica-; 3) se realiza una segunda etapa del trabajo de campo realizando observaciones y/o entrevistas localizadas; cuatro- se anal basal información lírica retroalimentando o modificando las clasificaciones analíticas iniciales; y 5) se construyen nuevos esquemas conceptuales donde se establecen tanto los distintos niveles de abstracción de los conceptos utilizados, como las escalas de análisis.

Entre este y el tercer nivel se construye un "segundo puente analítico" cuyo objetivo es definir con claridad, a través de un esquema, tanto el campo problemático, como los ejes, las categorías, los niveles, y las escalas de análisis.

¹⁷ Se refiere a uno de los capítulos que constituyen la obra antes citada de la autora (Nota del editor).

En el tercer nivel de análisis: 1) se elaboran ensayos donde se profundizan los ejes y categorías de análisis integrando la triangulación entre las categorías sociales de los participantes, los conceptos desarrollados por el investigador, y las nociones teóricas “prestadas”; y 2) se integra el informe final o avance de investigación.

Este proceso sistemático se va modificando y recreando en la marcha y es lo que puede construir parte de lo que se define como la construcción paulatina del objeto de investigación. Una expresión básica de este proceso es el comprobar que el producto de la investigación da cuenta de una realidad bastante distinta a lo que habíamos supuesto en un principio y mucho más rica, en términos de contenidos, de lo esperado.

III. NIVELES DE GENERALIZACION

Se suele afirmar que, en tanto se focalizan situaciones, sujetos y procesos particulares –y considerando que el etnógrafo está interesado en los significados específicos-, este tipo de investigaciones no pueden generalizar sus hallazgos y tienen que circunscribirse a estudios “en caso” dando cuenta de anécdotas y descripciones desarticuladas de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios.

La postura de Rockwell antes mencionada, nos conduce a reconocer la incidencia de la “totalidad” en los casos estudiados. Estos, aún cuando no son reflejo o simple reproducción de dicha totalidad, se construyen en referencia a ella.

También mencionamos que para Dell Hymes, el objeto de la etnografía es particularizar la generalidad más que generalizar la particularidad. Ambos autores, por lo tanto, reconocen la presencia de escalas sociales estructurales. Es en relación con la manera en que éstas se recrean en la cotidianidad de cada situación escolar, en cada salón de clases, con cada maestro y grupo de alumnos, que el objeto adquiere, en parte, sentido y significado.

Por su parte, Clifford Geertz sostiene que la descripción etnográfica de situaciones particulares conduce–como él lo ha hecho en su propio trabajo-, a que conceptos generales, o megaconceptos sociales, como “ideología”, “revolución”, “ethos”, y por supuesto “cultura”, dejen de ser “meras elocuciones aisladas”.

Además de esto, la realización de un mayor número de investigaciones etnográficas “en casos” escolares específicos, puede conducir a la identificación de ciertos procesos generales constitutivos de la práctica docente en las escuelas mexicanas. Estaríamos hablando entonces de una especie de etnología comparativa.

1. El investigador como sujeto y objeto de conocimiento

El ser sujeto y objeto de investigación simultáneamente, no es privado del trabajo etnográfico, sino del campo de las ciencias sociales en general. El sujeto que investiga hace de una parte de su propia experiencia vital un campo de análisis y reflexión, un objeto de investigación, investiga y se investiga simultáneamente. Esto no sucede en el campo de las ciencias naturales donde es posible separar la actividad de investigar del objeto investigado. El etnógrafo, como profesional, tiene presente este doble papel y establece una vigilancia permanente en torno a sus prenociones y supuestos personales y teóricos. Estos van modificándose a partir de nuevos hallazgos. Para ello se requiere de una formación y experiencia en el campo de la investigación etnográfica donde, más que negarse la propia subjetividad, se hace de ella un elemento adicional a tomar en consideración en el proceso analítico.

Para el maestro de grupo, cuya práctica profesional es el campo docente y no la investigación educativa, el discernimiento entre su papel como sujeto y objeto de investigación resulta particularmente problemático. Las exigencias y expectativas institucionales, propias de su trabajo diario en las escuelas, su alto grado de involucramiento en el objeto de estudio, y el conjunto de concepciones y nociones de sentido común en torno a la definición de su quehacer cotidiano, no permiten la aplicación mecánica y espontánea del método etnográfico a su práctica profesional. Implementar investigaciones de este corte, por parte de los maestros, supone la apertura de espacios académicos donde puedan adquirir una formación metodológica y teórica paulatina, a través del diálogo permanente con investigadores experimentados.

Este es una de las formas de propiciar en los maestros la sistematización y generación de hábitos reflexivos. Sin ello, el discernimiento entre el sujeto y objeto de investigación, y la posibilidad de superar el sentido común y lo aparente, difícilmente puede lograrse.

ANEXO

Características generales del registro de observación etnográfico en educación: forma y contenido.

El registro etnográfico en educación se ha “modelado” a través de las sugerencias y argumentos metodológicos de los distintos investigadores cualitativos. En general, se pueden organizar sus características con base en dos criterios: forma y contenido. A continuación se especifican ambos criterios delimitados a partir de la necesidad de introducir cierto grado de rigurosidad que facilite el proceso de análisis, garantice la validez de la interpretación, y haga posible establecer los fundamentos de un trabajo sistemático.

I. Forma

Criterios	Características Formales
- Conocer la fecha, el tiempo, y lugar, la escuela, el maestro, la situación, el contexto, y el observador, como aspectos intervinientes.	-Encabezado
-Construir claves en cada página del registro a fin de identificar de manera sintética los aspectos intervinientes, y facilitar el análisis de la información empírica (ubicación de eventos) a través de indicios temáticos organizados. Por ejemplo: b 23-IV-92 MBB15, en donde: b=escuela; 23-IV-92=fecha; MBB= iniciales de nombre y apellidos del observador; y 15= página del registro (se sugieren la numeración progresiva, de modo que dé continuidad al conjunto de los registros etnográfico).	

<p>-Separar cada cuartillas del registro ampliado (reelaboración de las notas garabateadas tomadas durante la observación directa) en dos columnas. En una de ellas se amplía la "descripción" de lo observado (contexto, escenario, el comportamiento y actores), mientras en la otra se elabora el "análisis" ("preguntas" y "conjeturas").</p>	<p>- Dos columnas (descripción y análisis).</p>
<p>- Registrar el tiempo que se dediquen cada situación a determinados aspectos. Por ejemplo, en una jornada del trabajo, el tiempo dedicado a cumplir con controles administrativos, planeación, actividades extra-curriculares, o al tratamiento específico de un contenido de enseñanza. Como otro ejemplo, en una clase sobre ciencias, registrar el tiempo ocupado en el planteamiento de preguntas son respuestas por parte del maestro y los alumnos.</p>	<p>- Registrar en el tiempo cada diez o quince minutos.</p>
<p>-Dejar un pequeño espacio, al lado de la columna de análisis, para identificar los temas o categorías que agrupan las preguntas y conjeturas (por ejemplo, ¿cuáles tienen que ver con "manejo de contenido" ? ¿Cuáles con la "dimensión curricular"? Etc.). Estos temas o categorías surgen a partir del análisis específico desarrollado.</p>	<p>- Espacio para identificar "temas o categorías" de análisis.</p>
<p>- Incluir una o dos cuartillas, al final del registro ampliado, para explicitar "conclusiones tentativas".</p>	<p>- Una o dos cuartillas al final del registro ampliado.</p>
<p>2. Contenido</p>	
<p style="text-align: center;">Criterios</p>	<p style="text-align: center;">Características del contenido</p>
<p>- Elegir los contextos, actores y situaciones que intervengan en el campo problemático elegido explicitando criterios para la elección.</p>	<p>- Delimitación de campo empírico.</p>
<p>-Anotar, en la columna de "descripción" todas las situaciones, actos, comportamientos y aspectos que sea posible registrar; ante aquello que parezca poco importante.</p>	<p>- Anotar "todo".</p>
<p>- Profundizar en la descripción anotando comunicación verbal y no verbal, estados emocionales, discursos "textuales" y todo aquello que parece importante y puede intervenir en el momento de la interpretación.</p>	<p>- Descripción exhaustiva.</p>
<p>- No valorar lo observado desde el punto de vista ético del observador o desde un "Deber</p>	<p>-Análisis émico.</p>

<p>Ser” institucional, intentando filtrar, en la columna de análisis, nuestras valoraciones y elecciones empíricas (¿por qué observó más el comportamiento de los alumnos que el del maestro? ¿Porque supongo que "deberían" de haber actuado de cierta manera los sujetos observados y no de otra?).</p>	
<p>- Colocarse en el punto de vista de los "otros", o de los sujetos observados a fin de interpretar sus intenciones, reacciones, expectativas y actitudes (¿qué significa lo que sucede para los alumnos? ¿Cómo sucedió? ¿Por qué?). (Columna de análisis).</p>	<p>- Análisis émico.</p>
<p>-Corroborar los supuestos realizando pláticas informales con los sujetos observados, o sugiriendo entrevistas informales que aclaren las categorías sociales utilizadas por los actores ("usted utiliza la palabra "borrón" al referirse al alumno "X" ¿qué significa para usted ser "burros"?". "Usted habla de que esta "cansado" de "lidiar" con las autoridades del escuela ¿de qué está "cansado"? ¿Con qué es en "lidiar"?").</p>	<p>- Análisis émico.O del 2000 Al</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berger, Peter y Thomas Luckman (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.

Blumer, Herbert (1962) “Society as symbolic interaction”, en Roce, A. (Ed.) Human behavior and social processes. Borton, Horington Mifflin.

Erickson, Frederick (1989) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, merlin C. La investigación de enseñanza II. Enfoques teorías y métodos. Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford (1989) El antropólogo, autor. Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford (1987) La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

Goffman, Irving (1970) Ritual de la interacción. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Hymes, Dell (1972). “Introduction”, en Courthey, deB., P. Cazaden y D. Hymes (eds.) Functions of language in the classroom. New York, Teacher College Press.

Jacob, Evelyn (1987). “Cualitative research traditions”, en Review of educational research. Vol. 57, No. 2.

Malinowski, Bronislaw (1961). *Argonauts of the western Pacific*. New York, E. P. Dutton (original work published, 1922).

Ogburn, John (1981). "School ethnography: a multi level approach", en *Anthropology and education quarterly*. Vol. 12.

Philips, Susan (1972). "The invisible culture: Communication", en *Classroom and Community on Warm Spring Indian Reservation*. New York, Longman.

Rockwell, Elsie (1980). *La relación entre etnografía y teoría en investigación educativa*. Documento interno. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN.

Schutz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Schutz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires, Paidós.

SÁNCHEZ, Puentes Ricardo "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación"

El estudio distingue entre lo que es un problema de investigación y la problematización. Problematizar es un proceso cuyo producto es el planteamiento del problema. Dentro de esa lógica, se describe el proceso mismo de la problematización y se señalan los pasos de su enseñanza.

En la primera parte se hacen señalamientos sobre el saber-hacer de la problematización, en cuanto proceso guiado por la imaginación creadora y la audacia conceptual.

En una segunda parte se discuten varios procedimientos integrados por rutinas y series de operaciones para problematizar. Por último, se presenta una canasta de procedimientos generales, de consejos o recomendaciones relativos a la problematización en el campo científico de la educación.

*

Didactics of the outlining of problems related to the scientific of education. The study distinguishes between a problem of research and the Identification and outlining of problems. the process of identifying the problems is described and the steps to teach such process are shown. Initially some aspects on the knowhow of the process of identifying problems thorough creative imagination and conceptual audacity, are shown. Next a series of procedures consisting of and operations are

discussed. Finally, a wide variety of general procedures, advice and recommendations related to the process of deification and the outlining of problems in the field of scientific education are offered.

DIDÁCTICA DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN

*

Ricardo SÁNCHEZ PUENTES*

INTRODUCCIÓN

En 1988 formulé una serie de reflexiones sobre la vinculación de la docencia y la investigación¹. En ese momento se abordó la vinculación privilegiando tanto su espacio de surgimiento –histórico e institucional –como los significados y direcciones teóricas que evoca el concepto. Es tiempo ya de volver sobre aquel trabajo para hacerlo avanzar ahora en los aspectos más operativos, relacionados con las modalidades y estrategias de esa vinculación: la teoría y la práctica están demasiado unidas para separarlas, más aún, en ese punto particular, los conceptos y las acciones efectiva, pues, ir rescatando poco a poco, por la palabra y la discusión de experiencias, los aportes y avances en este difícil y complejo que hacer de vincular la docencia y la investigación.

La presente contribución pretende ubicarse en el plano operativo. Razones no faltan. Llega un momento en que el discurso sobre la vinculación docencia-investigación corre el riesgo de caer en generalidades si no se hace referencia concreta d al profesor-investigador; más aún, si no se sitúa en alguno de los quehaceres del proceso de generación de conocimientos. La dimensión operativa que, en este documento, se dio a nuestras reflexiones sobre la vinculación, se inspira en los Talleres de Investigación ² impartidos para capacitar a profesores-investigadores de algunas universidades públicas mexicanas. Rescatar numerosas prácticas y experiencias de esos equipos académicas es una oportunidad que no se puede desaprovechar.

Proponemos articular, en este estudio, una serie de reflexiones sobre la didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Sabemos muy bien las dificultades que tienen el profesor.-investigador en situación de generar

* Investigador del CESU-UNAM

¹ R. Sánchez Puentes, "La vinculación de la docencia con la investigación: Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)", en Revista de la Educación Superior, núm. 74, abril- junio 1990. pp. 5-50

² Se hace referencia a varios Talleres de investigación Educativa que impartí personalmente en la Universidad Autónoma de Hidalgo (1990-1991), en la Universidad Autónoma de Nuevo León (1992) y en la Universidad Juárez del Estado de Durango (1992)

conocimientos, y en especial frente al primer gran quehacer de la arquitectónica de la investigación científica, a saber, la problematización. De esa manera pensamos contribuir un poco en hacer avanzar la vinculación docencia-investigación, esta vez desde una perspectiva operativa.

Ante todo, nos interesa una propuesta para enseñarla problematizar al profesor-investigador. En una primera sección se harán una serie de señalamientos sobre el saber hacer de la problematización, en cuanto proceso guiado por la imaginación creadora y la audacia conceptual. En una segunda sección se discutirán varios procedimientos integrados por rutinas y series de operaciones para problematizar. Por último, se presentará una canasta de consideraciones generales, consejos y advertencias relativas a la problematización, en el campo científico de la educación.

I. Problematizar

El saber hacer de la problematización

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico. No hay investigación, se dice atinadamente, sin problema.⁴ El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión. Nunca se insistirá lo suficiente el papel protagónico del problema de investigación durante todo el desarrollo de la actividad científica.

Sui uno acude a los manuales de métodos y técnicas de investigación científica⁵ debe reconocerse el peso que se le da, con justicia, a esta "etapa" de método

⁴ Una situación frecuente en el desarrollo científico ha sido y es la llamada serendipity que no se identifica con el descubrimiento sin rigor ni con la invención por pura casualidad. Se han dado frecuentes casos en que progresos significativos en ciencias tuvieron su origen en el abandono de la pregunta inicial y de la dirección marcada por ésta, ante resultados inesperados. El abandono, sin embargo, de la pregunta original implicó el relevo de otra, basada en lo sorpresivo, desconcertante y prometedor de los protocolos acumulados hasta el momento. Como se ve, los conocimientos nuevos construidos en la segunda situación no fueron por azar ni chiripada, sino fruto de una búsqueda sistemática.

⁵ Se asigna aquí el nombre de Manual a todos aquellos libros que abordan problemas prácticos y dan orientaciones concretas para la práctica de la investigación. El propósito de los manuales no son los planteamientos teóricos ni los cuestionamientos disciplinarios, sino más bien dar pautas para identificar y diferenciar la arquitectónica o estructura de la investigación científica, ofrecer lineamientos para desempeñarse adecuadamente en el proceso de producción de conocimientos, y, en particular, estableciendo criterios y normas para el correcto uso de las técnicas de investigación,

científico.⁶ En primer lugar, se define su naturaleza o se describen las manifestaciones distintas que puede asumir en investigaciones concretas. El problema de investigación, se dice, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explorar, es una dificultad; los que quiere explicar o cambiar, etc. se indican, en segundo lugar, un conjunto de condiciones que se deben cumplir, desde el punto de vista sintáctico,. Para redactar correctamente el problema de investigación; estas reglas se relacionan con la claridad, la concreción, la simplicidad, la precisión de contenidos. Se enumeran, finalmente, algunas características que, desde el punto de vista semántico, debe tener un problema para ser investigado; estas características ya no atañen directamente a la relación del problema sino que son relativas a la viabilidad de la investigación, al interés del estudio, a su utilidad y repercusión social.⁷

No cabe duda que importa mucho discutir con el profesor-investigador lo que se entiende por problema de investigación, y saber sus reglas de redacción. Sin embargo, reducir a esto la metodología de la investigación sobre este punto es insuficiente, pues equivale a entender la didáctica de la problematización como una enseñanza conceptual, basada en un modelo de aprendizaje teórico y documental.

Por el contrario, es más fecundo y da mejores resultados enseñar a investigar prácticamente. en el caso que aquí nos ocupa, hacer girar la didáctica de la investigación sobre la problematización más que sobre la noción de problema de investigación. La misma experiencia enseña que a muchos profesores-investigadores, en su etapa de capacitación, aun sabiendo perfectamente definir lo que es un problema de investigación, se les dificulta mucho plantear problemas de investigación. Y es que una cosa es definir un problema de investigación y otra es problematizar. Pero, ¿qué es problematizar?

Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, se puede caracterizar como:

- Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio.

los manuales de investigación son numerosos. Cuando se leen indiscriminadamente pueden crear mucha confusión, pues detrás de cada manual se esconde una teoría del conocimiento.

⁶ El método científico, en cuanto camino lógico o serie de pasos, etapas, operaciones lógicamente ordenadas y jerarquizadas para obtener conocimientos científicos, fue el sueño de Descartes en el siglo XVII. Él lo denominó *Mathesis universales*. El proyecto cartesiano se ha manifestado sólido y tentador, pues ha sido revivido por diferentes autores. En el siglo XX los más célebres intentos los han hecho Husserl, en filosofía, y el Círculo de Viena, en ciencias.

⁷ Varios autores. Véase, por ejemplo, M. Bunge, *la investigación científica*. Barcelona, ARIEL, 1972, PP. 189-247.

- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

En ese sentido, se afirma que no es la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico. Este cambio de énfasis en el proceso (problematización), en lugar del producto (problema), no es un simple desplazamiento en el objeto de estudio; está en juego sobre todo un modelo práctico de aprendizaje.

a) La problematización como cuestionamiento radical.

La problematización, en primer lugar, la entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. Al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura, se pregunta sobre un quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados u evalúa el logro de los mismos. La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas.

Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta en su doctrina ni de forma ni de fondo; para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto.

El instructor transmite preceptos y consignas en el entendido de que no puede alterar la información que recibe al carecer de autoridad para introducir cambios en la secuencia de las órdenes recibidas y, en cierto sentido, por él formadas; es simple depositario de lo que otros deciden en niveles superiores al suyo. El moderador calma y apacigua las relaciones temperamentales de un grupo,. Contiene y amortigua los conocimientos y valores a un grupo.

En ese sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidos de consignas y al sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario ni con el diletante; al problematizar, es un científico, no un catequista ni un instructor, es un técnico, no un fanático ni un domesticador.

b) La problematización como proceso de clarificación

La problematización no se agota diciendo que es un cuestionamiento radical del profesor-investigador. Es además un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación, gradual y progresiva del objeto de su

estudio. La claridad a la que aquí se alude es lo que se quiere estudiar, lo cual redundará en mayor lucidez para el propio profesor-investigador.

1. Antes de la problematización, los problemas están separados y aislados; aparecen solos y desarticulados. Imponen, es cierto, por su presencia; impactan por su magnitud; impresionan por su urgencia. Todavía no se descubre su pertinencia aun "campo problemático". Es en el proceso mismo de la problematización cuando el profesor-investigador identifica áreas con características parecidas a problema que quiere estudiar, así como líneas que atraviesan el campo y que, al hacerlo, capturan y atraen a su problema, dándole dirección y sentido.

El campo problemático es el contexto del problema. Es el espacio global de su aparición. Por eso se dice que un problema si contexto está mal planteado; y la razón s de ello es que el problema se queda solo, sin respaldo alguno; lo cual equivale a dejarlo en lo aparente y meramente superficial. Por el contrario, al problematizar, el profesor-investigador lo ubica al lado de otros problemas semejantes. Este contexto no hay que entenderlo simplemente como un espacio de aparición pasivo, es también un espacio activo. De esta manera el contexto no sólo otorga "ubicación al problema en un campo, sino también le da cierta "Especificidad y consistencia", así como "dirección y sentido".

2. Los problemas educativos y didácticos antes de la problematización son bloques sin vida, indiferentes entre sí, uno al lado del otro, o, en el mejor de los casos hechos don información pero opacos y silenciosos. El cuestionamiento del profesor-investigador, especie de varia mágica los hace entrar en relación recíproca. Gracias a ella lo educativo cobra vida. Los problemas y su contexto no son ajenos entre sí: interactúan permanentemente. Más que sosas y objetos que están uno al lado del otro, los fenómenos y procesos educativos conforman sistemas de relaciones que se conjugan y se articulan de diferente manera. Así, hay relaciones de antecedente-consecuente, de anterioridad-posterioridad, esencial-accidental, latente-fenoménico, acción-relación , causa-efecto, etc.

El estudio v cuidadoso de las relaciones entre los problemas y su contexto, y entre los mismos problemas, da como resultado la aparición de secuencias y cadenas, así como una visión más articulada y organizada de la situación problemática, que deja al descubierto redes y tramas entre fenómenos y procesos educativos que son de gran interés práctico para el profesor-investigador en el momento de decidir cuál será el objeto de su investigación.

3. El hecho o fenómeno educativo es siempre complejo. Es difícil reducirlo, como hubiera querido el viejo Descartes⁸ a unidades simples. En los

⁸ Veáanse las Reglas V Y VI, en Descartes, Reglas para dirigir el entendimiento.

procesos educativos no hay nada simple, nada se presta a la simplificación; todo es complejo, altamente complejo. La complejidad de lo educativo es importante destacarlo se debe a su riqueza,, pues en los hechos y fenómenos concretos concurren una gran cantidad de variables plétóricas de significados. Así, en cualquier proceso pedagógico didáctico, por sencillo que sea, se agrupan el profesor, el alumno, los contenidos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza, las estrategias didácticas, el modelo educativo, los contextos institucional, familiar y social, etc.; más aún, cada uno de esos factores es una variables con numerosos indicadores. Todo intento de renunciar a esta complejidad equivale a prohibirse el acceso a su riqueza y a vaciar sus contenidos.

4. El problema de investigación bien formulado no es producto de la imaginación ni de la fantasía. Tienen determinados referentes. ¿Cuáles son, para el caso de la pedagogía, esos referentes?

Esta relación entre problema de investigación y su referente debe ser de cuidadoso estudio durante la problematización. Los problemas de investigación , en especial con referente empírico, son muy apropiados para el profesor el estudio del profesor-investigador. Estos problemas son múltiples y diversificados. Se relacionan con el desarrollo institucional, con el desarrollo académico y, en particular, con prácticas y procesos didácticos en los que se encuentran directamente involucrado el desempeño del profesor en el aula, la apropiación de conocimientos-valores por parte del alumno, las propuestas programáticas de los contenidos de aprendizaje, las técnicas didácticas, así como los distintos recursos de evaluación y de retroalimentación.

5. En el número anterior se insistió que los problemas de investigación con referente empírico son muy adecuados para el profesor-investigador. Entre estos problemas se identificaron los de desarrollo institucional, los de desarrollo académico y los específicos de procesos didácticos. Es importante destacar que más que a la explicación, estos estudios están orientados a la intervención, proponen cambios y alternativas de transformación. Muchos de ellos, en efecto, no se reducen a describir ni a recabar información; su propósito último es ir más allá de la elaboración de un diagnóstico, pues su finalidad es la toma de decisiones.

En estos casos, la problematización cumple una función decisiva. Precisar bien el alcance del propósito que se asigna a la investigación. Cuando la intención va más allá de la explicación (y de la descripción) y además apunta a propuestas de cambio, el profesor-investigador, además de científico, tienen que comportarse como buen estratega, integrando su investigación en las políticas generales de desarrollo de la institución. Es evidente que los estudios e investigaciones en cuya solución está involucrada la institución tienen más oportunidades de apoyo.

No sólo se hace referencia aquí a investigaciones que se vinculan con el funcionamiento institucional, sino también a las que problematizan el

desempeño en el aula, al rendimiento escolar, a la calidad educativa, a la superación académica y pedagógica de los docentes, etc. de esta manera su trabajo tienen menos riesgos de caer en la incomprensión y en el olvido.

6. La problematización como trabajo estratégico de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

No nos convence la terminología usual con que se conoce a las operaciones del quehacer científico. Se las ha identificado como fases, etapas del proceso de investigación, o como pasos o etapas del "itinerario científico". El resultado de ese proceso o la meta de ese itinerario sería el mismo conocimiento científico. En ambos casos se habla de un recorrido lineal o de una secuencia temporal que habrá que atravesar para adquirir el conocimiento nuevo.

Preferimos otras imágenes y metáforas. La de arquitectónica⁹. es decir, la de un proceso integrado por quehaceres y operaciones, estratégicamente organizados hacia el logro de un objetivo, a saber la generación de conocimientos, en un campo científico particular. Las concepciones lineales y reduccionista de una secuencia canónica de pasos o etapas las sustituimos por una concepción de la investigación científica como saber organizador y como arte maestro.

En ese sentido, la investigación científica es, en nuestra opinión, una armazón coherente y sólida, cuyas estructuras están debidamente articuladas y mutuamente relacionada, de modo que la validez de los conocimientos construidos queda asegurada. Al mismo tiempo, la investigación científica es un arte de mediaciones, en el que, sin perder de vista el objetivo buscado, se deciden las estrategias más apropiadas, dinámicas y cambiantes para lograrlo.

Por otra parte, hay que dejar en claro que al hablar de arquitectónica de la investigación científica, no se está insinuando un eventual itinerario de adquisición de conocimientos, no mucho menos la seriación de diferentes etapas que habría que recorrer, a la manera de una propuesta alternativa de método científico. Es otra idea la que aliena ese intento, a saber sostener que toda investigación social debe estar integrada por los siguientes saberes prácticos: i) problematizar, ii) construir observables, iii) fundamentar teórica y conceptualmente, iv) construir la prueba, v) dar a conocer los resultados de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la problematización es uno de los grandes quehaceres de la arquitectónica de la investigación científica. Problematizar, en tal caso, no

⁹ "Arquitectónica" es un concepto metafórico que se aplica a la estructura de la investigación científica. Así como una casa, por ejemplo, tienen determinadas estructuras son las cuales no se la puede identificar, de la misma manera la investigación científica tiene determinadas estructuras de conjunto que nosotros las identificamos, desde la óptica de la didáctica, como operaciones y quehaceres.

sería la primera etapa de un proceso, ni la primera meta de un recorrido; es más bien un gran quehacer, integrado por numerosas operaciones y actividades, que se clausura en la formulación del problema de investigación; aunque, en cuanto estructura relacionada con un objetivo, está abierta y orientada a la generación de conocimiento nuevo.

Por la otra parte, la idea introduce una gran dosis de inteligibilidad en el trabajo científico. Es cierto que el término estrategia pertenece a un campo semántico vinculado con la guerra¹¹ que se define literalmente como arte de dirigir operaciones militares. La estrategia militar implica un conjunto complejo y articulado de objetivos, tácticas, movimientos de tropas, logística, recursos que se conjugan en el campo de batalla, en los tiempos convenidos. La estrategia se expresa en un plan general de combate, y su objetivo último es lograr la victoria frente al enemigo.

Se dice metafóricamente que el profesor-investigador es un estratega cuando es hábil y diestro en la conducción de todo el proceso de generación de conocimientos científicos. En particular, al problematizar, el profesor-investigador desarrolla una profunda vocación de estratega.

En efecto, en el punto anterior se vincula la problematización con un cuestionamiento a fondo del ser y del hacer del profesor universitario. Destacar esta relación es decisivo para caracterizar la problematización, pero no basta. Esta última es, además, inseparable de la imaginación de un plan general de concepción, conducción y control del proceso entero de la producción científica.

Ese plan incluye numerosas actividades, tales como: identificación del objetivo buscando, Riesgo de múltiples caminos que conducen a su logro, Elección y racionalización de los medios apropiados, economía de procedimientos, cálculo de decisiones, golpes de mando, retroalimentación y evaluación, cambios de decisión o de énfasis sobre la marcha, etc. a todo esto se le conoce como organización estratégica de la producción científica.

Pues bien, el profesor-investigador anticipa, de una manera abstracta, todas esas operaciones, cuando problematiza. problematizar, se ha dicho, consiste en un largo y fecundo proceso a través del cual él decide lo que va a investigar. La conformación de esa decisión es compleja: al problematizar, el profesor-investigador identifica con claridad y precisión varios objetivos, pero elige uno de ellos, como objeto único de investigación; registra varios caminos o vías que conducen a su logro, pero selecciona el más adecuado; hace previsiones precisas sobre decisiones teóricas, sobre decisiones técnicas, sobre abordajes metodológicos, sobre procedimientos técnicos, sin olvidar incluso todo lo relacionado con la elaboración y aplicación de los instrumentos.

Y es que no hay, sino varias maneras de entender y de hacer ciencia. Son justamente esas maneras distintas de concebir y de practicar la ciencia las que conforman los caracteres distintivos de cada estrategia, al problematizar.

¹¹ Véase Diccionario de la Real Academia Española.

No es propio de este documento discutir las diferentes estrategias de explicación científica. Tal sería el objetivo de un trabajo de epistemología de la ciencia o de historia de las ideas científicas. Desde el punto de vista que aquí nos ocupa, basta presentar algunos de los esquemas de problematización más frecuentes a los que el profesor-investigador puede acudir.

1. Se problematiza proponiendo elaborar un diagnóstico (descriptivo o explicativo)¹².
2. se problematiza proponiendo prácticas estudios exploratorios.
3. Se problematiza describiendo prácticas y procesos didácticos.
4. Se problematiza evaluando procesos institucionales y, en general, de desarrollo académico.

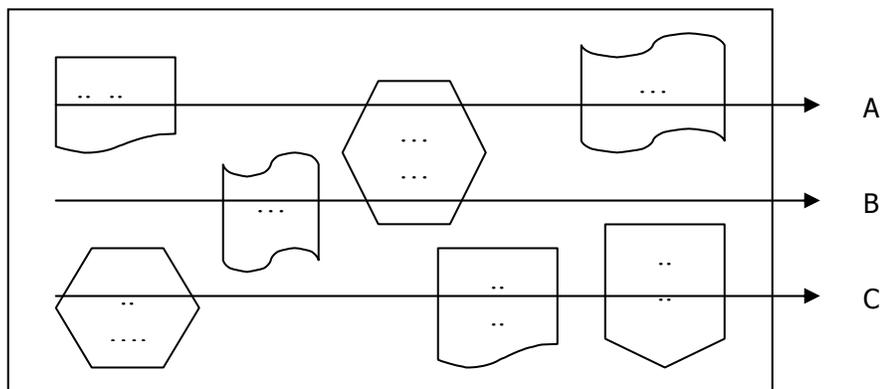
Estudio concienzudo, daría ciertamente resultados concretos en números, correlaciones, porcentajes que en el momento de la problematización no se puede exigir.

Para elaborar un diagrama de relaciones entre problemas, se sugiere:

- Establecer relaciones (en el sentido laxo indicado) entre los problemas de la situación problemática.
- Enumerar la frecuencia de las relaciones (recibidas y emitidas) entre los problemas.
- Determina el problema central (el que más relaciones reciba).
- Establecer prioridades entre los problemas (la centralidad del problema no implica que deba ser estudiado primero).

Este procedimiento ayuda mucho para la elección del problema de investigación.

4. Establecer líneas de problemas



¹² el diagnostico puede ser descriptivo o explicativo. El primero consiste en presentar una situación determinadas con base en un conjunto de síntomas o de signos, el segundo explica además los porqué % de dicha situación.

En el “campo problemático” se distinguen:

- Líneas de problemas
- Núcleos de problemas
- Problemas

Los problemas no se abordan solos, aislados no desarticulados. El cuadro 5 propone un “campo problemático” conformado por una agrupación de problemas afines. Podemos imaginar como campo la educación superior. A la evaluación de la educación superior en una universidad pública la atraviesa una serie de aglutinador de problemas específicos. (Supongamos la docencia, la investigación y la extensión y difusión cultural.) Sobre cada una de estas líneas es fácil distinguir núcleos o nudos de problemas. (por ejemplo, si se toma la línea investigación, se distinguen el paquete de la vinculación con el sector productivo, investigación y posgrado, formación para la investigación, etc.) cada uno de los cuales encierra un número determinado de problemas concretos.

Al problematizar es importante no perder nunca la visión de conjuntos del problema elegido. Para ello se sugiere la elaboración de su campo, de ubicar sus líneas, y el núcleo en el que el problema elegido puede integrarse.

5. Realizar mapas topográficos de problemas

Después de las operaciones 2 y 3 (situación problemática y relaciones entre problemas) hay uno o dos problemas que se van delineando como candidatos a ser investigados. Hacer a estos pocos problemas y un estudio especial, ayuda mucho. Se le denominará mapa topográfico de problema.

De los hechos y fenómenos y el orden explicativo de conceptos y relaciones entre ellos. Una cosa es el problema en si y otro el problema de investigación. El problema en si y otro el problema de investigación. El primero es algo perceptible, un objeto fenoménico; el segundo, por el contrario, es un constructor. Sólo aparece en y desde los conceptos teóricos –explicativos que están en juego en la investigación. Cuando se construye un problema de investigación, éste es inseparable de las instancias que están fundamentando de hecho la investigación.

Ante todo-dice Bachelard –es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que

sindica el verdadero espíritu científico.
Para un espíritu científico todo conocimiento
es una respuesta a una pregunta. Sin no hubo
pregunta, no puede haber conocimiento
científico. Nada es espontáneo. Nada está dado.
Todo se construye.¹⁹

II. Problematizar

Los procedimientos técnicos

En la sección primera de este documento se hicieron varias reflexiones y señalamientos sobre el saber hacer de la problematización. Demos ahora un paso más y preguntemos sobre los procedimientos técnicos para problematizar. Antes de ello, sin embargo, algunas consideraciones de interés: la didáctica de la problematización no debe entenderse, en nuestra opinión, como el entrenamiento en un paquete reprocedimientos secuenciales que terminarían en el planteamiento del problema de investigación. Reducir la problematización a una secuencia de operaciones equivaler a vaciar de contenido creativo a un quehacer denso y pleno de imaginación. Entender la problematización como un simple recurso a una canasta de procedimientos que se irían llevando a la práctica uno tras otro, y al término de los cuales se alcanzaría casi de manera mecánica o mágica el problema de investigación sería transformar al profesor-investigador en puro operador (hoy se diría "maquilador") en uno de los quehaceres más decisivos de la producción científica.

Aun como operador competente, con su intervención eficiente, el profesor-investigador asistiría solamente a la parte final de un proceso, cerraría la acción, pondría punto final a un programa,. Los operativos ciertamente se alegran porque gracias a su intervención las cosas se terminan y aparecen; el operario, sin embargo, no goza porque no tienen la fruición de la invención del programa. El operario labora, termina, cierra la acción, ve resultados concretos, pero no inventa, no inaugura, no crea. Sólo asiste al resultado. Sólo es dueño del final pero no domina la acción en su totalidad, porque ni la concibió ni la gestó.

La problematización pues, implica ala vez un saber hacer y un hacer. Es organización estratégica y conjunto de procedimientos. Es arte maestro y operación. Haciendo esta distinción, se quiere llamar la atención para no separar lo que únicamente se distingue, es decir, para no separar los procedimientos del proceso auténticamente creador.

¹⁹ G. Bachelarde, La formación del espíritu científico México, siglo XXI, 1976, p.6.

La primera parte de este trabajo giró alrededor del saber hacer de la problematización. Se insistió en varios puntos: i) que la problematización es el primer quehacer de la generación de conocimientos; ii) que la problematización se entiende como un laborioso periodo de desentabilización y de cuestionamiento del propio investigador; iii) que es un proceso de clarificación del propio objeto de estudio del profesor-investigador; iv) que se entiende como un esfuerzo de localización o de construcción del problema de investigación; v) que la problematización es el primer quehacer de la generación de conocimientos científicos.

Es ya tiempo de preguntarnos sobre la técnica para problematizar. Abordaremos el asunto en dos momentos. Primero, clasificando algunos conceptos que nos facilitarán dicho propósito; y segundo, presentando directamente una serie de procedimientos para problematizar.

Conceptos clave

1.1. Problema. Temática. Problema de investigación.

Conviene precisar bien la distinción y las referencias entre dichos conceptos.

Cuadro 1.

PROBLEMA	TEMÁTICA	PROBLEMA INVESTIGACIÓN
Carencia Laguna necesidad	Campo disciplinario	Constructo orden científico

- El problema real, ya se señalo, es una necesidad, una laguna, una carencia relativa al sistema educativa, al funcionamiento organizativo de la institución pedagógica o a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El problema, por lo general, es del orden observable y es recomendable abordarlo como término de un todo relacional, es decir, ubicarlo en una "situación problemática" y en una "red dinámica de problemas".
- La temática introduce más bien la idea de un campo disciplinario o científico que sirve de espacio de aparición en un doble sentido: pasivo y activo al problema se investigación . Por dar un ejemplo, el conjunto de conocimientos comúnmente aceptados por la comunidad pedagógica en el

momento actual sobre evaluación es el telón de fondo (temática) para un problema de distinción entre evaluación y control de la propuesta programática del Taller de Redacción I Y II del CCH.

- El problema de investigación consiste en decir clara y concisamente lo que se va a investigar. El problema de investigación es el resultado de la problematización. Si se toman juntos a la vez, producto de la problematización, son ellos los que desencadenan el quehacer de la producción científica.

En páginas anteriores se comentó que la formulación del problema de investigación está en función de la estrategia de explicación que se considera en la investigación. Se dieron algunos ejemplos. Así, en el empirismo, el problema y los problemas de investigación son del mismo orden observable, según los postulados de objetividad y neutralidad²⁰. En el neo-positivismo, de tipo popperiano y kuhniano, el problema de investigación se formula teniendo presente un cuerpo previo de conocimientos, aceptados normalmente por la comunidad científica²¹, en la teoría genética piagetiana, el problema de investigación se construye lo mismo que en numerosas corrientes educativas actuales, de inspiración neofreudiana, neo-marxista, etc.

1.2. Clasificación de problemas de investigación

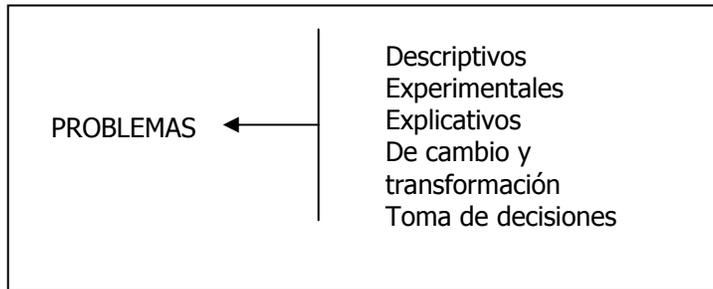
La realización de ciertos procedimientos para problematizar se facilita mucho con la clasificación de problemas de investigación. Y es que la diversidad y multiplicidad de los problemas educativos que pueden ser estudiados es tan grande que se recomienda su agrupación. Ya desde el tiempo de los griegos,²² los lógicos y los filósofos occidentales han analizado detenidamente la clasificación y se han dado cuenta que para clasificar se requiere un criterio. La clasificación, gracias al criterio, introduce orden entre la dispersión y multitud de fenómenos o cosas que se estudian.

²⁰ Comte, Cours de philosophie positive. París, Garnier, T. IV. Lección 48, véase también del mismo autor Discurso sobre el espíritu positivo. Buenos Aires Aguilar, 1980.

²¹ Kuhn, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. Op cit., pp. 51 y ss. Y 68 y ss. Véase también K. R. Popper, La lógica de la investigación científica. Madrid, Tecnos, 1980.

²² Aristóteles, Tratados de lógica (el órgano). México Porrúa, 1975. (Col. Sepan Cuántos, 124) Véase "Tópicos".

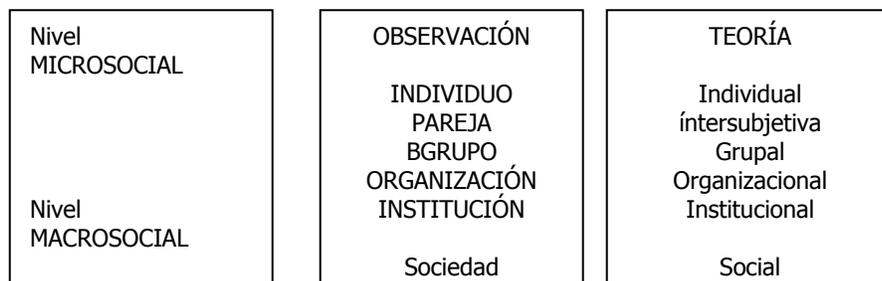
Cuadro 2. Tipos de problemas



Pues bien, es importante señalar que el docente –investigador requiere orden los problemas. En el cuadro 2 se propone una clasificación. Es un simple ejemplo. El profesor-investigador puede ordenar sus problemas de otra manera, de acuerdo con sus objetivos. Lo importante es que no olvide el criterio de ordenamiento. En el ejemplo propuesto se consideraron las teorías hegemónicas del conocimiento. Según ello, se presenta una taxonomía general, de fácil manejo para él:

1. Investigaciones o estudios descriptivos: estudios históricos y documentales, así como diagnósticos: estudios exploratorios, demográficos, estadísticos, de caso.
2. Investigaciones o estudios experimentales: búsqueda de constantes, de regularidades, estudios de correlaciones entre variables. Investigaciones experimentales y cuasi-experimentales. Estudios *ex post factum*.
3. Investigaciones o estudios explicativos. Estudios sencillos de búsqueda de factores. Por otro lado, investigaciones teóricas y conceptuales.
4. Estudio que buscan el cambio y la transformación.
5. Estudios para toma de decisiones y de apoyo a la institución.

Cuadro, 3. Grado de concreción de los problemas.



Otro criterio de ordenamiento es el grado de concreción de los problemas de investigación, como lo indica el cuadro 3.

Se entiende por grado de concreción de un problema el nivel macro o micro en el que se plantea. En el nivel micro la institución, de modo que los problemas educativos se pueden ir repartiendo según va aumentando su complejidad. Así complejidad, un problema de evaluación puede ser del grupo, de la dependencia o de la institución o escuela o incluso de todo el sistema educativo nacional.

A los cinco órdenes de observación (columna de en medio) corresponden biunívocamente cinco órdenes de teoría (columna de la derecha). Entre el nivel micro y el macro hay un salto cualitativo. Son niveles de orden diferente, la observación de un nivel no es válida para el otro como tampoco la teoría micro para el nivel macro, ni viceversa. Esto último no quiere decir que, en determinados casos, ciertas teorías ²³ exijan congruencia entre ambos niveles.

2. canasta de procedimientos para problematizar

Ya es hora de describir algunos recursos prácticos para problematizar. No se trata, en realidad de una serie de pasos que terminarían en la formación del problema de investigación. Se representan en un ordenamiento ideal que puede ser alterado de acuerdo con las circunstancias de cada caso. Como se sabe, en investigación no hay cánones, ni recetas de cocina, ni prescripciones que tengan que seguirse al pie de la letra. Ello no significa, sin embargo, que propio del quehacer científico sea la anarquía o la improvisación. Al generar conocimientos, hay dos principios que se conjugan permanentemente: la imaginación creadora o la libertad prepositiva del investigador al lado de un trabajo serio consistente y riguroso.

1. Rescatar las instituciones originarias

Las primeras instituciones son decisivas porque remiten a los puntos de interés, al "sentido del problema", a las situaciones educativas que provocan el asombro del profesor-investigador. Al inicio de cualquier investigación hay siempre un puñado de intuiciones sobre las que es necesario trabajar. Es conveniente llamar la atención del profesor-investigador para que vuelva sobre ese "algo" que motivó su preocupación, su ansia por el estudio. De esa manera se conservan los nexos con su quehacer cotidiano y espontáneo, y al hacer objeto de investigación los procesos de la práctica educativa, su mirada teórica no se alejará de la riqueza de lo concreto.

A esta razón de fondo hay que añadir otra, la generación de conocimientos científicos en educación es un proceso laborioso y complejo, requiere energía y pasión, audacia creadora y una gran dosis de disciplina y de trabajo. Pues bien,

²³ Se hace alusión al marxismo.

está probado que sólo estas instituciones básicas conservan el alimento y mantienen al investigador en la tarea.

Para rescatar las instituciones de base, se sugiere:

- Realizar una lluvia de ideas, en la dirección de los señalamientos antes planteados, de un cuestionamiento del quehacer del profesor-investigador o del equipo de investigación.
- Identificar varios puntos de interés o problemas educativo-didácticos (por lo menos dos o tres) que han motivado su inquietud o deseo de investigar, sean de la práctica docente o de la institución.

2. Describir la situación problemática.

La situación problemática se distingue del problema de investigación en el sentido en que aquella es el correlato de éste, y es además del orden perceptible y observable. En páginas anteriores quedó identificada con un conjunto articulado de problemas de desarrollo institucional, de desarrollo académico, del proceso enseñanza-aprendizaje, y, en menor medida, de problemas disciplinarios de tipo teórico-metodológicos.

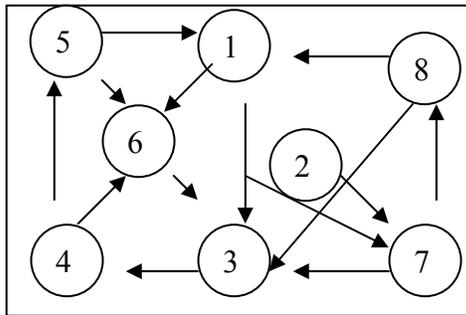
Para describir la situación problemática, se sugiere:

- Elegir un punto de interés (o varios) mediante lluvia de ideas sobre las instituciones originarias.
- Elabora un listado de las lagunas, necesidades o carencias que sirven de contexto al punto de interés elegido.
- Redactar la situación problemática sobre dicho punto de interés.

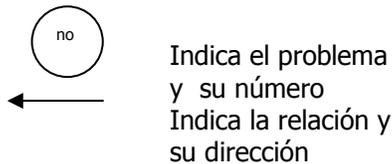
Conviene tener presente que la intención de este procedimiento es vincularse estrechamente con los reales empíricos. Al profesor-investigador le conviene, desde todo punto de vista, investigar problemas de la práctica docente.

3. Establecer relaciones entre problemas

Cuadro 4. Redes de problemas.



RELACIONES	
Recibi	Emitid
2	4
1	2
6	3
1	2
4	1
3	1
1	2



Los problemas, se ha dicho, no se encuentran uno al lado del otro. Más bien se relacionan entre si. El profesor-investigador o el equipo de investigación debe definir el tipo de relación que establecerá entre los problemas.

Es importante señalar que el término relación no se toma aquí en ninguna acepción lógica. Como el profesor-investigador se encuentra en el umbral del proceso de producción científica, la relación que establece entre los problemas es una "influencia" en sentido amplio. Así, por ejemplo, se puede sostener que la falta de formación profesional, la falta de capacitación psico-pedagógica, los planes de estudio obsoletos, las clases expositivas, la falta de hábitos de estudio, entre otros, "influyen" en el bajo rendimiento escolar. Como se puede apreciar, cada una de esas variables independientes, después de un estudio concienzudo, daría ciertamente resultados concretos en números, correlaciones, porcentajes que en el momento de la problematización no se puede exigir.

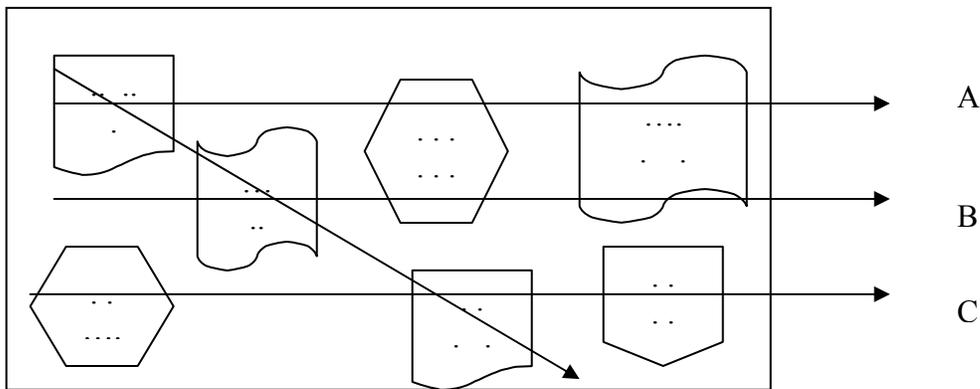
Para elaborar un diagrama de relaciones entre problemas, se sugiere:

- Establecer relaciones (en el sentido laxo indicado) entre los problemas de la situación problemática.

- Enumerar la frecuencia de las relaciones (recibidas y emitidas) entre los problemas.
- Determinar el problema central (el que más relaciones reciba).
- Establecer prioridades entre los problemas (la centralidad del problema no implica que deba ser estudiado primero).

Este procedimiento ayuda mucho para la elección del problema de investigación.

4. Establecer líneas de problemas



En el "campo problemático" se distinguen:

- a) Líneas de problemas
- b) Núcleos de problemas
- c) Problemas.

Los problemas no se abordan solos, aislados ni desarticulados. El cuadro 5 propone en "campo problemático" conformado por una agrupación de problemas afines. Podemos imaginar como campo la educación superior. A la evaluación de la educación superior en una universidad pública la atraviesa una serie de líneas, cada una de las cuales hace las veces de aglutinador de problemas específicos. (Supongamos la docencia, la investigación y la extensión y difusión cultural). Sobre cada una de estas líneas es fácil distinguir núcleos o nudos de problemas. (por ejemplo, si de la vinculación con el sector productivo, investigación y posgrado, formación para investigación, etc.) cada uno de los cuales encierra un número determinado de problemas concretos.

Al problematizar es importúnete no perder nunca la visión de conjunto del problema elegido. Para ello se sugiere la elaboración de su campo, de ubicar sus líneas, y el núcleo en el que el problema elegido puede integrarse.

5. Realizar mapas topográficos de problemas

Después de las operaciones 2 y 3 (situación problemática y relaciones entre problemas hay uno o dos problemas que se van delineando como candidatos a ser investigados. Hacer a estos pocos problemas un estudio especial,, ayuda mucho. Se le denominará mapa topográfico de problema.

Cuadro 6 Topografía de problemas

1.	Problema resuelto
2.	Problema resuelto
3.	Problema planteado
4.	Problema mal planteado
5.	Problema pendiente
6.	Problema insoluble

Elaborar un diagrama en donde a parezca una serie de áreas indicando si el problema ha sido estudiado y resultado o si ha sido estudiado pero no ha sido resuelto, si está pendiente o es insoluble, e ir ubicando ahí el problema que se quiere investigar, sirve e de mucha ayuda.

Los problemas son insolubles por falta de dinero, de personal calificado o de tiempo.

La topografía de los problemas se realiza acudiendo a especialistas en el campo y/o consultando bibliografía especializada.

6. Plantear el problema de investigación

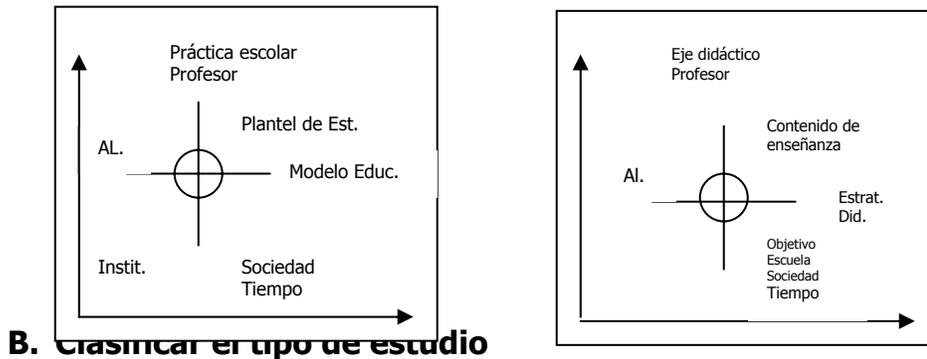
Hay varias operaciones básicas que acompañan a un buen planteamiento del problema. Detengámonos en cada una ellas.

A. Abrir un espacio de aparición

Se trata de establecer un lugar, de subimiento o espacio de aparición al problema escogido, en donde quede contextualizado históricamente. Presentamos dos ejemplos. El primero se inspira en G. Snyders²⁴ y nos ofrece las coordenadas espacio temporales para un problema relacionado con la práctica escolar (cuadro

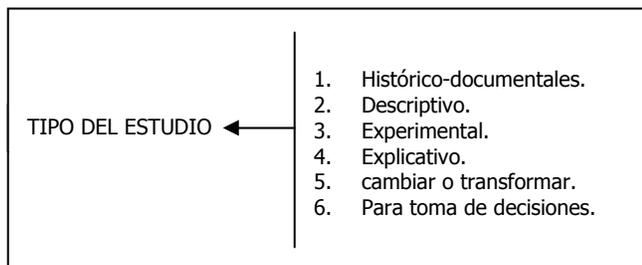
²⁴ G. Snyders, *Pedagogie progressiste*. Paris, PUF, 1973.

7). El segundo se inspira en M. A. Campos 25 y es apropiado para contextualizar problemas vinculados con el "eje didáctico" (cuadro 8).



Un correcto planteamiento del problema de investigación tienen que dar indicaciones relativas al alcance epistemológico del estudio o investigación que se va a emprender. Sobre el particular una se hicieron algunos señalamientos relacionados con el problema de investigación que se pueden aplicar aquí de una manera analógica.

Cuadro 9. Tipo del estudio.



C. Clasificar el grado de concreción del estudio

El planteamiento del problema de investigación de una manera u otra tienen que hacer alusión además al grado de concreción en el que se va a realizar el estudio. En páginas anteriores se dio una explicación somera sobre este particular, aunque relacionado al problema de investigación.

Cuadro 10. Grados de concreción del estudio

		Observación	Teoría
Nivel microsocioal	1	Individuo	Individual
	2	Pareja	Intersubjetiva
	3	Grupo	Grupal
	4	Organización	Organizacional
	5	Institución	Institucional
Nivel macrosocioal	1	Sociedad	Social

D. Abrir una problemática.

Cuando el estudio o investigación es explicativo, se dice que el problema de investigación tiene que "construirse". Ello significa que es impensable plantear el problema de investigación sin la teoría correspondiente. Más aún, el problema de investigación se formula "desde" la teoría.

Formular el problema de investigación "desde" implica: i) terminología técnica peculiar de la teoría e cuestión; ii) cuestionamiento interno de la teoría, expresado en preguntas.

Como el destinatario de este documento es el profesor-investigador que se inicia en cuestiones pedagógico-didácticas de vinculación docencia-investigación, se le recomienda que se entrene en investigaciones sencillas; a medida que vaya adquiriendo experiencia y consistencia en el quehacer científico, que "construya" problemas de investigación.

E. Abrir una temática.

Hay ocasiones en que el problema de investigación no tienen como correlato referentes empíricos como los señalados anteriormente, sino que el problema toma la modalidad de cuestionamientos o preguntas sobre la misma disciplina educativa. Entonces, el campo científico o área de conocimientos disciplinarios de la pedagogía se convierte en el espacio activo de surgimiento del problema de investigación.

El cuerpo de conocimientos acumulados en ese caso constituyen un marco teórico de referencia, o espacio conceptual, sobre el que se formulan preguntas que no han sido respondidas, problemas mal planteados o problemas nuevos. Es de todos

conocida la concepción de TH.Kuhn, relativa al crecimiento de las ciencias²⁶, con su teoría de la "ciencia normal" y "los enigmas".

Después de este conjunto de operaciones de diverso alcance hay que redactar el problema de investigación. No olvidar que las características que las características que deben acompañar una buena formulación del mismo son la claridad, la concisión y la precisión.

III. Diez reflexiones relativas a la problematización

Primera. Aristóteles señala, casi al inicio de su *Metafísica* que hacer ciencia, es decir buscar explicaciones de las cosas, hechos o fenómenos, tiene su origen en la curiosidad intelectual. Identifica a la ciencia con un profundo deseo de conocer, que es inseparable, por otra parte, de una honda aspiración por la libertad, liberarse, en primer lugar, de la ignorancia y ser dueño de sí mismo, pero también liberarse de las fuerzas de la naturaleza, al dominarla y controlarla. No son, sin embargo, estos interesantes planteamientos del pensador helénico los que se quieren ahora destacar, sino más bien el requisito que él señala para ser sabio, a saber la capacidad de asombro.

A lo largo de este documento hemos hablado del problema de investigación y de la didáctica de la problematización. La reflexión de Aristóteles llena un vacío en este trabajo. Solamente el profesor-investigador con capacidad de sorpresa termina vinculado la docencia con la investigación. La incredulidad, por ejemplo, ante resultados inesperados de rendimiento escolar en su grupo, la extrañeza por las dificultades en la apropiación de los conocimientos programáticos por parte de los estudiantes; la perplejidad ante reacciones insospechadas de los estudiantes son motivos que desencadenan el cuestionamiento a su quehacer, a investigar su problema en el estudio, a estudiar su desempeño en el aula. Si no hay capacidad de asombro, la problematización disminuye sensiblemente y el deseo de investigar se apaga.

Con esta capacidad de sorprenderse y de admirarse hay que relacionar lo que se conoce comúnmente ahora por el "olfato" o "sentido del problema"²⁹. Nos referimos a esa aparente facilidad de ciertos profesores, colegas nuestros, quienes con una perspicacia y agudeza impresionantes ponen preguntas, las más acertadas y pertinentes, sobre los procesos y prácticas docentes cotidianas, movilizándonos nuestras inercias y cuestionando nuestras rutinas y ausencia de espíritu crítico.

El desarrollo de la capacidad de asombro, el cultivo de esta facultad para "rastrear" problemas pedagógico-didácticos, es el resultado de un largo trabajo basado en la atención cuidadosa a lo que sucede en el proceso enseñanza-aprendizaje, así

²⁶ Véase T. S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*. Op. cit.

²⁹ E. Kant, *crítica de la razón pura*. México, Porrúa, 1976. (Col. Sepan Cuántos, 203) Véase "Estética trascendental", pp. 41-57.

como producto de lecturas y reflexiones acumuladas con rigor, más que la presencia u ocurrencia fortuita de no se sabe qué musa o inspiración sobrenatural.

Segunda. Al margen de la intuición de la filosofía crítica kantiana y de su lenguaje técnico, que no vienen al caso discutir aquí, la tesis central de la antropología de Kant es profundamente aleccionadora para el quehacer científico de la problematización. El hombre es un ser de límites, lo decisivo es, parece decirnos el autor, que el individuo en todos los campos (conocer, pensar, juzgar, hacer) – conozca sus propios límites y actúe conforme a ellos.

Pues bien, a partir de Kant se aceptan en el campo de las ciencias naturales y experimentales que todo fenómeno se conoce científicamente por el espacio y el tiempo, los límites del conocimiento sensible son precisamente el espacio y el tiempo., lo que antes de él había, después de él se acepta críticamente.

Ahora nos parece obvio que todo lo que percibimos tienen que darse en el espacio y en el tiempo. El profesor-investigador pues, al formular su problema de investigación no tienen que olvidar las coordenadas espacio-temporales en las que se da el problema que quiere estudiar.

Con esta reflexión sobre los límites se quiere llamar la atención ante la eventual omnipotencia de algunos profesores investigadores que frecuentemente olvidan poner límites geográficos y espaciales al estudio que pretenden realizar-. En realidad, nunca hay que olvidar que para ser creador hay que ponerse límites. La libertad del hombre no es absoluta, ni libertinaje, es una "libertad situada"³⁰ y su trabajo debe, ubicarse dentro de límites mercados por el espacio y el tiempo.

Tercera. El quehacer científico es completo y laborioso. Es un error entender la creación científica con criterios de facilidad, de improvisación y de celeridad.

Las propuestas programáticas de formación para la investigación deben atender a que hay "puertas amplias" y "puertas estrechas" para enseñar a investigar. Ello significa que la enseñanza de la investigación al profesor-investigador debe ser cuidadosamente diseñada, en dosis escalonadas que, por un lado, faciliten la iniciación, y, por el otro, vayan configurando un conjunto ordenado y sucesivo de metas orientadas al logro del objetivo final.

Cuarta. El nivel microsociedad de concreción es de más fácil acceso para quien se inicia en la vinculación de la docencia y la investigación que el nivel macrosociedad. Las investigaciones educativas de nivel macrosociedad requieren mayor experiencia en el equipo de investigación: i) por todas las operaciones (volumen y diversidad que hay que realizar en la formación; ii) por los marcos explicativos en uso; iii) porque frecuentemente versan sobre conceptos o relaciones entre conceptos, lo cual exige mucha competencia, tiempo y dedicación.

³⁰ J.P. Sastre, *L'etre et le neant*. París, Gallimard, 1966, pp. 561-570.

El nivel microsocia, como se explico, acepta varios órdenes, los más comunes, en el caso del profesor-investigador, son el grupal, el organizacional y el institucional.

Quinta. Una de las mayores dificultades que encuentra el profesor-investigador en su tarea de vincular docencia-investigación es indudablemente el acopio de datos. Sin información del exterior no es posible realizar una investigación. Esta exigencia del quehacer científico es un gran obstáculo., frecuentemente un tropiezo para la investigación social, en concreto la investigación educativa.

En nuestras experiencias en programas de formación de profesores-investigadores hemos insistido en la conveniencia de que las investigaciones y estudios que se propongan no aborden conceptos ni relaciones entre conceptos, sino de preferencia fenómenos y procesos concretos educativos: i) de desarrollo institucional; ii) de desarrollo académico; iii) prácticas didácticas; iv) problemas de alumnos en situación de aprendizaje; v) problemas de desempeño del profesor en el aula. Y la razón de esta recomendación aparece ahora más clara; a saber, la información es accesible.

Sexta. En este documento se ha definido que la investigación es un proceso integrado por un número determinado de grandes quehaceres, cada uno de los cuales está conformado por un número más o menos elevado de operaciones. Es lo que se llamó "arquitectónica de la investigación científica". Pues bien, esos grandes quehaceres que v conforman la arquitectónica de la investigación se realizan de diferente manera. Existen, se sostuvo, diferentes métodos de explicación: maneras distintas de concebir y de realizar la ciencia; a esto se le denominó "estrategia de la investigación científica".. la ciencia, según eso, no es un concepto unívoco, sino más bien un concepto histórico, dinámico y una práctica diferenciada.

Existen investigaciones y estudios que son muy apropiados para quienes se inician en el quehacer científico, a saber: i) los estudios descriptivo, diagnósticos explicativos, estudios demográficos, estudios de caso, estudios estadísticos; ii) estudios de hipótesis descriptiva en forma de asociación o covarianza; iii) estudios sobre factores explicativos; iv) estudios sobre toma de decisiones.

Quede bien claro que no se está defendiendo subrepticamente investigación de primera, de segunda, de tercera, lo que hay que defenderse es la investigación bien hecha (opuesta a la deficiente o a la que deja algo que desear). Lo que aquí cuenta es más bien el objetivo que se buscan, la manera de lograrlo, y esto de la mejor forma.

Séptima. Cuando un profesor universitario se inicia en el quehacer científico y se orienta por la estrategia de la vinculación docencia-investigación, busca resultados

en el corto plazo. Los productos de investigación dan seguridad al docente investigador.

Los términos de “resultado” y “productos” de investigación no son sinónimos, aunque frecuentemente así se los tome.

Los cambios semánticos del concepto de “resultado”, según parece, están más vinculados con:

- a) Los objetivos y propósitos de la investigación, de modo que al hablar de los resultados de una investigación se apunta al logro o al alcance de la misma.
- b) La estructura y articulación interna de la argumentación, de modo que una investigación da buenos resultados cuando responde a la pregunta y a la construcción teórica que se requiere.
- c) Las expectativas que se tienen que enfrentar a las hipótesis de trabajo (y al desenlace de la misma), de modo que la investigación tienen buenos o malos resultados si los datos recogidos confirman o desconforman las afirmaciones en juego.

El concepto de producto está, por el contrario, más relacionado con la materialidad y a la cuantificación.

Lo que se entiende por productos de investigación en esta modalidad ha sido objeto de polémicas y de planteamientos divergentes., las paciones que dirigen la cuestión con base en criterios meramente conceptuales son, en nuestra opinión, insuficientes. Habrá que aceptar asimismo otros indicadores surgidos de la práctica.

Por resultados concretos se entiende una gama diferencia de acuerdo con objetivos,. Así investigaciones, trabajos y artículos, programas de estudio y biografías, antologías de textos con introducciones, comentarios y notas; traducciones informaciones y reseñas de libros, audiovisuales, series de cuerpos opacos y diapositivas; maquetas; ponencias., preparación de reactivos y diseños experimentales; metodologías de evaluación, de diagnóstico, etc. en fin, cualquier producto –no necesariamente de carácter editorial- que se relaciones con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Octava. La investigación científica, incluso en ciencias sociales, tiende a realizarse en equipos de investigación. El investigador solitario es una figura que tiende a desaparecer. Conviene, pues, favorecer la formación de equipos de trabajo que aborden conjuntamente estudios más complejos con la imperiosa condición de desarmar cuidadosamente el estudio, de modo que puedan presentarse sub-productos o productos modulares, cada determinado período de tiempo.

Ahora es frecuente abordar una problemática general en la forma de "federación de proyectos de investigación". El término "federación" es metafórico y evoca la idea de un conjunto de trabajos con autonomía e independencia relativa, pudiendo "federar", según acuerdos, el problema, o, además del problema, los marcos teóricos, las técnicas de acopio de datos, etc.

La experiencia ha ido enseñando que el trabajo en equipo no es una simple técnica de la dinámica de grupos ni una decisión voluntarista, sino un proceso de aprendizaje, a veces desgastante y fatigante, sobre todo entre adultos. El trabajo en equipo supone un conjunto de aptitudes y saberes prácticos, tales como: disposición a colaborar, facilidad para dialogar, flexibilidad de esquemas, tolerancia, trabajo interdisciplinario, etc. la producción de un equipo de trabajo de profesores investigadores aumenta de una manera significativa en la medida en que esas condiciones se van conjugando el quehacer cotidiano.

Novena. El problema de investigación se formula, por lo general, con una pregunta. Conviene, pues, atender bien a la misma. Cuando se tiene poca experiencia en el quehacer científico es frecuente amontar preguntas sobretexto de clarificar el problema de investigación. El resultado es que, al no hacer un estudio cuidadoso de las preguntas, se termina haciendo varias preguntas; esto conduce a varios problemas de investigación y, por lo mismo, otras investigaciones. Y así tenemos que, por falta de experiencia, el profesor-investigador cae sin darse cuenta en la infertilidad.

Décima. Llama mucho la atención que al profesor-investigador le cueste decidirse en la elección de su problema de investigación.

La indecisión suele provenir de dos ángulos diferentes que se conjugan entre sí: 1) una dificultad proviene de la elección que tienen que hacer en relación con la estrategia de explicación a elegir no solamente las teorías explicativas, sino que entre éstas, prefieren las más complejas. 2) la otra dificultad surge de los mismos referentes de los problemas apropiados para la vinculación docencia-investigación. Los procesos de desarrollo institucional y de desarrollo académico, prácticas didácticas, situaciones vinculadas con el desempeño en el aula, con la apropiación y evaluación de conocimientos, etc. pues bien, parecen tantos, y todos tan importantes que el profesor-investigador no encuentra el camino para escoger uno, renunciando a los demás.

En todo caso es difícil sugerir al profesor-investigador que cuando uno se inicia en la investigación, la solemnidad es riesgosa, mientras que las actitudes joviales y deportivas son más promisorias. Según ello, no hay que pensar en que van a iniciar "la" investigación de su vida, sino que van a realizar "una" investigación. Si piensa lo primero, la decisión les va a costar mucho, si piensan en lo segundo, que lo hagan con rigor y seriedad, pues después vendrán otras más.

Taylor S. J. R. Bogdan (1990). "La observación participante. Preparación del trabajo de campo" En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos aires: Paidós, 50-99.

CAPÍTULO 2

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

PREPARACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En éste y el próximo capítulo examinaremos la observación participante, ingrediente principal de la metodología cualitativa. La expresión *observación participante* es empleada aquí para designar *la investigación que involucra la interacción social ente el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo*. Comenzamos nuestro examen del tema con la etapa del trabajo de campo previo: ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar en él. El siguiente capítulo trata sobre la observación participante en el campo.

Diseño de la investigación

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados a priori, el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. *Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan¹*. *Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerla*. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos. Melville Dalton (1964) escribe:

- 1) Nunca estoy seguro de lo que es significativo como para formular hipótesis hasta que he llegado a alguna intimidad con la situación, pienso que una hipótesis es una conjetura bien fundada; 2) una vez formulada, toda hipótesis se convierte en obligatoria hasta cierto punto, 3) existe el peligro de que la hipótesis sea estimada por sí misma y actué un símbolo abusivo de la ciencia.

¹ Por supuesto las propuestas por escrito distintas a obtener fondos del interior requieren que el investigador especifique el diseño de la investigación. Cuando redactamos propuestas para estudios cualitativos proporcionamos una revisión de la bibliografía cualitativa sobre la materia y una descripción detallada de los métodos cualitativos, similar a la de este libro.

Uno de los autores de este libro participó en un proyecto de investigación en gran escala que destaca los peligros de comenzar un estudio con un diseño investigativo rígido. El diseño de la investigación de este estudio giraba e torno de la distinción entre familia de uno o dos progenitores, una diferenciación común en la investigación en ciencia social. Tanto el muestreo como los procedimientos analíticos fueron diseñados en torno de esta distinción. No obstante, cuando los investigadores de campo entraron en los hogares descubrieron que la diferenciación entre familias de uno o dos progenitores representa una simplificación grosera de la situación de vida de las familias actuales. Por ejemplo, en "familias de dos progenitores" hallaron parejas en las que uno de los cónyuges no asumía ninguna responsabilidad respecto de los hijos, y otras en las que el esposo que trataba de cumplir con el rol parental se ausentaba del hogar durante semanas. En familias de "un progenitor" encontraron parejas convivientes en las que el no progenitor compartía en términos de igualdad las responsabilidades por los hijos; parejas divorciadas que habían vuelto a unirse, a veces de modo permanente y otras por una sola noche; parejas convivientes en las que el no progenitor ignoraba a los niños, y una multitud de otras relaciones. Además, los investigadores de campo aprendieron que vivir juntos (tanto para parejas casadas como no casadas) puede ser una situación fluida, las circunstancias de la vida cambian regularmente. Complicando aun más el estudio, algunas familias, especialmente las que recibían subsidio público, trataron de ocultar su situación de vida a los investigadores. A pesar de estos descubrimientos, el estudio quedó ligado a la distinción arbitraria entre familias de uno o dos progenitores, y se procedió según el supuesto de que esto correspondía a la naturaleza actual de las relaciones familiares.

Desde luego, la mayor parte de los investigadores tienen en mente algunos interrogantes generales cuando entran en el campo. Es típico que esos interrogantes pertenezcan a una de dos amplias categorías: son sustanciales o teóricos.²

Entre los primeros se cuentan interrogantes relacionados con problemas específicos en un particular tipo de escenario. Por ejemplo, podríamos estar interesados en estudiar un hospital para enfermos mentales, una escuela, un bar, una pandilla juvenil. La segunda categoría, la teórica, está más estrechamente ligada con problemas sociológicos básicos tales como la socialización, la desviación y el control social. Así, el propósito enunciado por Gffman al estudiar un hospital para enfermos mentales era desarrollar una versión sociológica del "sí-mismo" (self) mediante el análisis de situaciones en las cuales el sí-mismo es atacado.

² Glaser y Strauss (1967) distinguen entre teoría "sustancial" y "formal". Esta es una diferenciación análoga a la que realizamos aquí.

Ambas categorías están interrelacionadas. Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario. Después de entrar en el campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes. En un estudio sobre salas institucionales para "retardados severos y profundos"; uno de los autores de este libro comenzó con la intención de indagar las perspectivas de los residentes respecto de la institución, pero se encontró con que muchos internados eran "no verbales" y otros muy renuentes a hablar sin trabas (Taylor, 1977). Volvió entonces su atención hacia las perspectivas del personal, lo que demostró constituir una línea de indagación fructífera. Lo mismo ocurrió en un estudio sobre un programa de entrenamiento para el trabajo de desempleados "resistentes" (Bogdan, 1971),. Los investigadores esperaban estudiar la "resocialización" pero pronto advirtieron que otros factores eran mucho más importantes para comprender el fenómeno.

Una vez iniciado el estudio, no debemos sorprendernos si el escenario no es como pensábamos que era (Ger, 1964). En particular, probablemente el investigador interesado en cuestiones teóricas encuentre que un escenario determinado no es el conveniente para satisfacer sus interrogantes. Quien está ligado a cierta cuestión teórica en especial debe estar preparado para cambiar un escenario por otro. Nuestro consejo es no aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas.

En el momento en que los observadores participantes inician un estudio con interrogantes e intereses investigativos generales, por lo común no predefinen la naturaleza y número de los "casos –escenarios o informantes- que habrán de estudiar. En los estudios cuantitativos tradicionales, los investigadores seleccionan los casos sobre la base de las probabilidades estadísticas. El muestreo al azar o estratificado y otras probabilísticas tienen la finalidad de asegurar la representatividad de los casos estudiados respecto de una población mayor en la cual está interesado el investigador.

Los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa. Glaser y Strauss (1967) utilizan la expresión "muestreo teórico para designar un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas.

Con este procedimiento, los investigadores examinan si los descubrimientos de un escenario son aplicables a otros, y en qué medida. De acuerdo con Glaser y Strauss,

el investigador debería llevar a un rendimiento máximo la variación de casos adicionales seleccionados para ampliar la aplicabilidad de las intenciones teóricas.

En la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios. Cualquier estudio sugiere una cantidad casi limitada de líneas realmente en el estudio, no puede saber cuál de esas líneas será la más fructífera.

En el estudio de la institución estadual para retardados, el investigador pasó el primer año en observación participante en una única sala. Hacia el fin de ese año había adquirido una comprensión en profundidad de las perspectivas y rutinas del personal de esa sala. En los términos de Glaser y Strauss (1967) había alcanzado el punto de "saturación". Las observaciones adicionales no conducían a comprensiones adicionales. Una vez decidida la continuación del estudio, el investigador enfrentó la necesidad de seleccionar otros escenarios para observar. Podría satisfacer intereses sustanciales o teóricos (formales. Entre las principales posibilidades se contaban las siguientes:

Foco sustancial

Otros aspectos de la vida del personal de atención.

Otros aspectos del trabajo del personal (por ejemplo, programas de entrenamiento).

Otras salas de la misma institución.

Potras salas en otras instituciones.

Otro tipo de personal en la institución por ejemplo, administradores, profesionales).

Foco teórico

Otro tipo de instituciones totales (por ejemplo, hospitales psiquiátricos, prisiones).

Otro tipo de organizaciones relacionadas con los sujetos mentalmente retardados.

Otro tipo de organizaciones que "procesan personas" (por ejemplo, escuelas, organismos de asistencia social).

Otro tipo de organizaciones (por ejemplo, fabricas).

El investigador prosiguió con un interés sustancial en instituciones para retardados mentales, estudiando al personal de atención y a los administradores de otras instituciones. Otros investigadores podrían haber abandonado un diferente foco sustancial, desarrollado un foco teórico o concluido el estudio como una descripción etnográfica de una única sala.

Selección de escenarios

El escenario ideal para tal investigación es el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios sólo aparecen raramente. Entrar en un escenario por lo general es muy difícil.

Se necesita diligencia y paciencia. El investigador debe negociar al acceso, gradualmente obtienen confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses. No es poco frecuente que los investigadores "pedaleen en el aire" durante semanas, incluso meses tratando de abrirse paso hacia un escenario.

No siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades, hay que insistir. No hay guías para saber cuándo se debería renunciar a un escenario. Pero si el investigador no puede realizar sus mejores esfuerzos para obtener acceso a un ámbito de estudio que le interesa, es improbable que sepa abordar los problemas que inevitablemente surgen en el curso del trabajo de campo.

Recomendamos que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional.³ En los observadores novatos existe la tendencia a estudiar el medio de amigos y parientes. Cuando uno está directamente involucrado en uno está directamente involucrado en un escenario, es probable que vea las cosas desde un solo punto de vista. En la vida cotidiana, las personas asumen modos sobreentendidos de ver las cosas, y equipar lo que ven con la realidad objetiva. El investigador debe aprender a considerar que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibilidades perspectivas del mundo. Por otra parte, el temor a ofender amigos podría tender a limitar lo que escriba en los informes sobre la investigación.

Quienes observan en los dominios de su propia profesión enfrentan problemas similares. Es difícil para personas entrenadas en un área profesional mantener en suspenso sus propias perspectivas y sentimientos, Tendrán a compartir con los informantes supuestos de sentido común. Por ejemplo, conocemos a un observador de un programa de "modificación conductual" que caracterizaba la conducta de los clientes como "inapropiada" o "inapropiada".

³ Este problema es mucho más complicado de lo que lo presentamos aquí. Ha habido algunos destacados escritos por personas que fueron participantes de los escenarios que observaron. El estudio de Becker (1963) sobre los músicos de jazz y el estudio de Roth (1963) sobre un hospital para tuberculosos son ejemplos excelentes. Riemer (1977) proporciona una buena reseña de investigaciones realizadas por participantes en escenarios. Por las razones que hemos enunciado, sostenemos que es preferible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio, en particular si no se tienen experiencia en la observación participante. Cuando más próximos se está a algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente.

Jack Douglas (1976) sostiene que los investigadores deberían mantenerse alejados de áreas en las cuales se sienten profundamente comprometidos. Aunque éste es un sano consejo general, la investigación nunca está "libre de valores" (Becker, 1966-1967); Gouldner, 1970; Mills, 1959). Los investigadores casi siempre desarrollan algunas simpatías hacia la persona que estudian. Además, como lo aprendió el investigador en la institución para retardados, algunos escenarios ofenden a tal punto la sensibilidad humana del investigador que resulta imposible permanecer desapegado y desapasionado.

Acceso a las organizaciones

Los observadores participantes por lo general obtienen el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas las denominamos *porteros* (Becker, 1970). Ingresar en un escenario supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener el acceso (Kotarba, 1980). Se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su organización de ningún modo.

Es especialmente probable que los porteros se sientan cómodos con los estudiantes. La mayor parte de las personas suponen que los estudiantes deben cumplir con la tarea asignada en sus clases o con exigencias de los programas. Los estudiantes ingenuos y ansiosos con frecuencia atraen simpatía y ayuda. Es muy probable que los porteros den por sentado que quieren aprender hechos y tareas concretos en contacto con "expertos".

En muchos casos dará resultado el enfoque directo, la gente suele sorprenderse de lo accesible que suelen ser la mayoría de las organizaciones. Uno de los autores de este libro realizó un estudio sobre vendedores a domicilio en dos compañías (Bogdan, 1972). Aunque estas compañías entrenaban a los aspirantes y vendedores en la técnica de la tergiversación calculada, los jefes de oficina de la sucursal abrieron sus puertas al investigador al cabo de minutos de haber formulado su solicitud de autorización para observar. De hecho, uno de los jefes de la sucursal dio el permiso por teléfono cuando el investigador respondió a un "llamado" en el período para traer postulantes dispuestos recibir el entrenamiento del problema.

No, todas las organizaciones son tan fácilmente estudiables. Los escalones superiores de las corporaciones (Dalton, 1964), hospitales (Haas y Zafiro, 1980) y grandes organismos gubernamentales son de penetración notoriamente difícil. El investigador puede esperar que se le consienta sólo una rápida recorrida o que se lo rechace abiertamente. El mismo investigador que estudió a los vendedores a domicilio intentó observar un programa de entrenamiento para bomberos de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos. Oficiales de distintos niveles quisieron entrevistarlos personalmente. Después de cada entrevista le decían que para permitirle el acceso debían obtener el permiso escrito de alguna otra persona.

Cuando finalmente recibió una autorización a prueba para conducir el estudio, ya había perdido las esperanzas y estaba dedicado a los vendedores.

Cuando el enfoque directo no da resultado, es posible emplear otras tácticas para obtener acceso a un escenario. Muchos investigadores han logrado el ingreso en organizaciones gracias a que alguien respondía por ellos. Tal como lo señala Hoffmann (1980), la mayor parte de los investigadores cuentan con amigos, parientes y conocidos que tienen contactos dentro de organizaciones. Esas personas pueden ser reclutadas para que ayuden a persuadir a porteros renuentes., del mismo modo, un mentor o colega puede escribir una carta de apoyo con membrete oficial a porteros en perspectiva (Jonson, 1975).

Si todo lo demás falla, se puede tratar de ingresar a una organización "por la puerta trasera". Por ejemplo hemos observado instituciones siguiendo a miembros de la familia y personal desde otros organismos. En un caso uno de nosotros obtuvo permiso oficial para visitar, y después negoció el acceso regular con personal de nivel inferior. Aunque el carácter de voluntario puede obstaculizar la investigación, algunos observadores lograron su ingreso inicial en un escenario asumiendo aquel rol y demostrando que eran individuos dignos de confianza.

Una de las ironías de la observación de organizaciones reside en que, una vez que los investigadores han logrado que los porteros autoricen su acceso, es típico que deban tomar distancia respecto de éstos (Van Maanen, 1982, Págs., 108-109). Muchas organizaciones se caracterizan por la tensión, si no por el contrario, entre los niveles superiores e inferior de la jerarquía. Si a los investigadores les interesa estudiar a personas de los niveles inferiores, no deben aparecer como colaborando con porteros y funcionarios, o flaqueándolos. Deben tener también en cuenta la posibilidad de que los porteros les requieran informes sobre los que han observado. Cuando negocian su acceso, la mayor parte de los observadores sólo se comprometen a proporcionar a los porteros un informe muy general, tan general que nadie pueda ser identificado.

Debe quedar en claro que entre el intento inicial por lograr el acceso y el comienzo de las observaciones puede mediar un lapso significativo. En algunos casos no se podrá obtener la autorización para observar, y habrá que empezar todo de nuevo en alguna otra organización. Esto hay que tenerlo presente cuando uno diseña su estudio. No es poco corriente entre investigadores no experimentados (especialmente estudiantes que preparan disertaciones o tesis) que no prevean el tiempo necesario para lograr el acceso y complementar el estudio.

ACCESO A LOS ESCENARIOS PÚBLICOS Y CUASI PÚBLICOS

Muchos estudios son realizados en escenarios públicos (parque, edificios gubernamentales, aeropuertos, estaciones ferroviarias y de ómnibus, playas, esquinas de la ciudad, salas públicas de reposo, etc.). y semipúblicos (bares, restaurantes, salones de pool, teatros, negocios, etc.). en estos escenarios por lo general los investigadores no deben negociar su acceso con los porteros. A esos lugares todo pueden entrar., desde luego, en los escenarios cuasi públicos

(establecimientos privados) para continuar las observaciones el investigador debe obtener el permiso del propietario.

Aunque obtener acceso a estos escenarios no representa un problema, el observador participante (en tanto participante como opuesto a positivo) debe desarrollar estrategias para interactuar con los informantes. Si uno se ubica el tiempo suficiente en la posición correcta, un poco antes o un poco después ocurrirá algo. Prus (1980) recomienda que en los lugares públicos el observador se ubique en "puntos de mucha atención". En otras palabras, ir hacia donde están las personas y tratar de iniciar con alguna de ellas una conversación causal.

Liebow (1967) describe cómo encontró a Tally, el informante clave en su estudio sobre hombres negros de un grupo de esquina, mientras conversaban sobre una trivialidad en la calle frente a un restaurante de comidas para llevar. Ese día Liebow pasó cuatro horas con Tally, bebiendo café y holgazaneando en el restaurante.

Después de su encuentro con Tally, el estudio de Liebow prosperó. Antes de mucho, Tally lo presentó a los otros y respondió por él como por un amigo.

Pero cuando se va a permanecer en un punto durante largo tiempo, es preferible asumir un rol aceptable. Aunque no es mal visto que personas que no se conocen inicien una conversación causal, la gente sospecha de las motivaciones de alguien que demuestra demasiado interés en los otros o formula demasiadas preguntas. El observador participante es fácilmente confundido con el encuentro, el *voyeur*, el tenorio o, en ciertos círculos, el agente encubierto (Kart, 1980). William Foote White (1955) narra sus esfuerzos por ubicar un informante en su estudio "Cornerville". Siguiendo el consejo de un colega que el recomendó concurrir a un bar, pagarle un trago a una mujer y alentarla a que le contara la historia de su vida, se encontró en una situación embarazosa. White (1955, pág. 289) escribe:

Miré a mi alrededor nuevamente y advertí a un terceto: un hombre y dos mujeres. Se me ocurrió que las mujeres estaban mal distribuidas y que yo podría rectificar la situación. Me acerqué al grupo y dije algo así como "Perdón... ¿Me permitirían informe a ustedes? Hubo un momento de silencio mientras el hombre me miraba fijamente. A continuación se ofreció a tirarme escaleras abajo. Le aseguré que no era necesario y lo demostré saliendo del lugar sin ninguna ayuda.

Algunos investigadores que han conducido con éxito estudios sobre escenarios públicos y cuasi públicos adoptan un rol participante aceptable. Es un estudio sobre rateros y delincuentes, Polsky pasó horas jugando al pool según él, si se quiere estudiar criminales, se debe ir a los lugares donde pasan su tiempo de ocio y ganarse la confianza de algunos de ellos. Laud Humphreys (1975), cuyo estudio ha sido criticado desde el punto de vista ético, pero que ha demostrado una enorme sensibilidad ante las personas estudiadas, desempeñó el rol de "voyeur" y "mozo" en un estudio sobre el sexo impersonal en las salas públicas de reposo.

Aunque no es necesario que los observadores en estos escenarios se presenten como investigadores y expliquen sus propósitos a las personas con las que sólo

contactos efímeros, deberían en cambio explayarse con aquellas con las que mantendrán una relación prolongada. *Identifíquese antes de que la gente comience a dudar de sus intenciones, en especial si está envuelta en actividades ilegales o marginales.* Así, Liebow explica sus propósitos a los informantes después de su primer o segundo contacto con ellos, mientras que Polsky aconseja identificarse ante los delincuentes pocos después de haberlos conocido.

ACCESO A ESCENARIOS PRIVADOS

La tarea que debe realizar el observador participante para lograr acceso a escenarios (casas) y situaciones privados (algunas actividades tienen lugar en toda una gama de escenarios) es análoga a la del entrevistador para ubicar informantes,. Tanto a los escenarios como a los individuos hay que encontrarlos; el consentimiento para el estudio debe ser negociado con cada individuo.

El enfoque básico para obtener acceso a escenarios privados es la técnica de la bola de nieve. Comienza con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros. Polsky (1969, pág. 124) escribe:

En mi experiencia, la técnica más apta para construir la propia muestra es la de "la bola de nieve"; lograr ser presentado a un delincuente que responderá por nosotros ante terceros, que a su vez nos recomendarán a otros. (Desde luego, es preferible empezar tanto alto como se pueda, es decir, siendo que se quiere estudiar.)

Hay varios lugares por los que se puede comenzar. En primer lugar término, averigüe con amigos y contactos personales. Por lo general la gente se sorprende del número de personas diferentes que conocen los individuos con los que tienen contacto. Es un experimento llevado a cabo con una clase de estudiantes, Polsky informó que un tercio de los estudiantes hallaron que amigos y parientes podrían presentarlos personalmente a un delincuente de carrera.

En segundo lugar, comprométase con la comunidad de personas que desea estudiar. Para su estudio de un vecindario étnico interior de la ciudad de Boston, Herbert Gans (1962) se mudó a eses vecindario y se convirtió en miembro de esa comunidad. Se hizo amigo de los vecinos, utilizó los negocios y servicios locales, concurrió a las reuniones públicas. A través de esas actividades, logro finalmente invitaciones a hogares, tertulias y reuniones informales en el vecindario.

En tercer término, concurra a los organismos y organizaciones sociales que sirven a las personas en las que está interesado. Por ejemplo, según sean sus intereses. Podría dirigirse a las iglesias locales, a los centros vecinales, a los grupos de ayuda, a las escuelas o a las asociaciones fraternales. Bercovico (1981) realizó un estudio con observación participante sobre residencias y otros escenarios para retardados mentales acompañando a un equipo de terapeutas ocupacionales que

visitaba los establecimientos,. El estudio de White (1955) vio despejado el terreno cuando el autor fue presentado a Doc, quien iba a ser un informante clave y apadrinador, por un asistente social en una institución del vecindario. A diferencia de los que concurría en la época en que White comenzó su estudio (fines de la década de 1930), los investigadores de hoy pueden esperar que las organizaciones pongan vallas en su camino bajo ola forma de exigencias de confidencialidad y privacidad.

Una táctica final que los investigadores han utilizado para ubicar escenarios e informantes privados es la publicidad (Kotarba, 1980). Los investigadores han publicado avisos en los periódicos locales, han participado en mesas redondas en la zona y preparando volantes para entregar en mano, distribuyendo los entre los grupos locales, en los que describen sus estudios.

¿Qué se les dice a porteros e informantes?

la explicación de los procedimientos e intereses de la investigación a los porteros e informantes es uno de los problemas más delicados que se enfrentan en la investigación de campo. *Nuestro propio enfoque debe ser veraz, pero vago e impreciso*⁴. Esta actitud no sólo tienen bases éticas, sino también prácticas. Si se falsean deliberadamente las propias intenciones, habrá que vivir con el temor y la angustia de ser descubierto. Existe también la posibilidad real de que nuestra coartada se descubra y seamos expulsados del escenario o se hagan añicos nuestras relaciones con los formantes. Quizá la mayor desventaja de la investigación encubierta resida en las limitaciones que impone al investigador. El investigador declarado puede trascender los estrechos roles que desempeñan las personas en un escenario, y comprometerse en reales actividades investigativas. Además, muchas personas serán más abiertas y estarán más dispuestas a compartir sus perspectivas con un investigador que con un compañero de trabajo p colaborador participante.

No es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas. Si tienen noticia de que serán observadas estrechamente, la mayoría de las personas se sentirán inhibidas en presencia del investigador. En el caso improbable de ser presionado para aclarar el punto, se le puede decir a la gente que se tomarán algunas notas más adelante o que se llevará un diario.

Un modo que hemos descubierto útil para explicar los intereses de la investigación consiste en hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella. En todos los estudios los intereses del investigador abarcan más que un escenario particular y conciernen al tipo general de organización. S procuráramos acceso a una escuela, por ejemplo, deberíamos sugerir que estamos interesados en comprender cómo es una escuela y no en la naturaleza de esa escuela en

⁴ NO obstante, véase en este capítulo el examen de la observación encubierta.

especial. podríamos explicar por qué esa organización particular constituye un escenario ideal para la investigación, especialmente si la gente se enorgullece de lo que está haciendo.

Es una experiencia común entre los investigadores de campo en grandes organizaciones que los informantes supongan que aquéllos están allí para aprender cosas sobre las personas de otro nivel. En el estudio institucional, el personal naturalmente supuso que el observador debía tomar nota de las pautas de conducta de los "Severa y profundamente retardados", aprender sobre los retardados lo que podía enseñar el personal de atención. Se a que los investigadores cultiven o no falsas impresiones, como los sostiene Douglas (1976), no hay ninguna necesidad de corregir aquella idea errónea.

Algunos porteros exigen una elaboración explicación y defensa de la investigación. Al tratar de entrar en una organización, los observadores participantes pueden empantanarse en prolongadas discusiones sobre la metodología de la investigación. Entre las objeciones normales a la observación participante se cuentan: "Tenemos que proteger la privacidad y confidencia de nuestros clientes", "Estamos demasiado ocupados como para responder a una ristra de preguntas", "Usted obstaculiza lo que estamos haciendo", "De todo modos aquí no va a encontrar mucho de interesante", y "Su estudio no parece científico".

Anticipe a las objeciones y tenga las respuestas preparadas. Por lo general podemos darles ciertas garantías a los porteros. A esto a veces se lo denomina *el pacto*. Los observadores deben subrayar el hecho de que su investigador no desbarata el escenario. Los porteros con frecuencia suponen que la investigación incluye cuestionarios entrevistas estructuradas, uso de anotadores y otros métodos intrusitos. En cambio, la observación participante envuelve actividades no perturbadoras no intrusitas. En realidad, para la mayor parte de los investigadores perturbar lo mínimo es tan importante como pata los porteros.

También corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identifican información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización.

De la forma en que evaluamos a la gente de la organización dependerá la exactitud con que habremos de responder a las preguntas sobre el diseño de la investigación. Las preguntas críticas sobre el diseño de la investigación. Las preguntas críticas sobre el diseño de la investigación por lo general reflejan preocupaciones acerca de los descubrimientos o resultados (Haas y Zafiro, 1980). Por ejemplo, los porteros de instituciones a veces se escudan en la confidencialidad del cliente para ocultar condiciones inferiores a las normales.

En el estudio institucional, el observador pasó horas defendiendo la integridad de su investigación ante funcionarios que tenían preparación en psicología. Hasta que no encontró la frase "medidas no intrusitas" los funcionarios no le otorgaron autorización para observar, Jonson (1975) informa que su desempeño chapucero al explicar su investigación a un grupo de asistentes sociales fue un factor esencial

para obtener el acceso a un organismo de asistencia social. Los asistentes sociales llegaron a la conclusión de que no tenían nada que temer de alguien que experimentaba tales dificultades para explicar sus propósitos.

Douglas (1976) aboga por "hacer el bobo" o el "académico cerebro de ratón" cuando la gente parece temer la investigación. Es decir que el investigador trata de convencer al portero de que el estudio es tan académico y abstracto que no es posible que amanecer a nadie. Douglas (1976, Pág. 170) proporciona un ejemplo;

Resulta especialmente eficaz decirles algo detalladamente que "estamos realizando la reducción etnometodológica-fenomenológica de su actitud natural para exhibir documentos procedimientos interpretativos invariantes que son constitutivos de ego trascendental y por lo tanto de la cognición intersubjetiva".

Suponiendo que este tipo de maniobra dé resultado, el investigador deberá asumir durante cierto tiempo la identidad consecuente. Conocemos a un observador que se identificó ante los informantes como "etnógrafo". Más tarde oyó que una persona le susurraba a otra: "No hagas ningún tipo de broma racial delante de ese tipo. Es un etnógrafo". No es poco común hoy en día que los observadores participantes la preparación de una propuesta escrita o que sometan el diseño de su investigación a un "comité de protección de los sujetos humanos". Las mismas orientaciones generales se aplican a los documentos escritos: ser honesto, pero vago. Por lo general bastará con una consideración superficial e imprecisa de los métodos de investigación cualitativos, la teoría fundamentada, etc.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se deben llevar notas de campo detalladas. Como en el caso de la investigación ulterior, las notas deben registrarse después de encuentros cara a cara u conversaciones telefónicas. Los datos recogidos en esta etapa pueden ser extremadamente valiosos más adelante. Durante el período de obtención del acceso del estudio institucional, el investigador pasó tiempo con la directora de la entidad. Además de sentar las reglas básicas, ella presentí su perspectiva de la institución: "Nadie es perfecto", "Estamos atestados", "Podríamos utilizar más dinero del Estado". después de concluir su estudio del personal de atención, el investigador estudió las perspectivas de los funcionarios. Aquellas afirmaciones de la directora lo ayudaron a entender el modo en que los funcionarios institucionales proyectaban hacia el mundo exterior una imagen favorable de sí mismos.

El proceso de obtener acceso a un escenario también facilita la comprensión del modo en que las personas se relacionan entre sí y tratan a otros. Un buen modo de adquirir conocimientos sobre la estructura y jerarquía de una organización consiste en ser pasado de uno a otro a través de ella. Finalmente, las notas recogidas en esa etapa ayudarán más adelante al observador a entender cómo es visto por la gente de la organización.

INVESTIGACIÓN ENCUBIERTA

A lo largo de este capítulo hemos subrayado el tema de la investigación manifiesta, es decir, de estudios en los que los investigadores comunican sus intereses investigativos a los porteros e informantes en perspectiva. Pero muchos fructuosos e importantes estudios de observación participante fueron realizados con un enfoque encubierto (Festinger y otros, 19056; Humphreys, 1975; Rosenhan, 1973; Roy, 1952^a). Con independencia de las consideraciones prácticas, *la investigación encubierta suscita graves problemas éticos*.

Las decisiones éticas necesariamente involucran la propia moral personal. Se debe optar entre cierto número de responsabilidades y alternativas morales. Algunos científicos sociales, como Kaiu Erikson (1967, Pág. 254), sostienen que la investigación encubierta y el engaño comprometen la buena voluntad de los potenciales sujetos de investigación y, del público en general, de los cuales los investigadores dependen: "Innecesario es decir que la investigación de ese tipo pueden dañar la reputación de la sociología en la sociedad más amplia y clausurar áreas previstas de investigación para los investigadores futuros":. Análogamente, Warwck (1975) previene que una actitud se "al demonio con el público" entre los investigadores de campo ya ha creado un retroceso social en detrimento de la investigación social.

Otros investigadores creen que el conocimiento científico obtenido mediante la investigación justifica prácticas en otros sentimientos desagradables.⁵ Glaser (1972, Pág. 133) informa que Arthur Vidich justificó las seguridades engañosas proporcionadas sobre la protección de la identidad como precio de una contribución al conocimiento. Denzin (1978) asume la posición de que cada investigador debería decidir cuál es la conducta ética. Denzin (1978, Pág. 331) aboga por "... la absoluta libertad para proseguir con las propias actividades tal como uno lo juzga adecuado". Jack Douglas (1976) caracteriza a la sociedad como un mundo de "cornadas entre bueyes". Puesto que, según Douglas, las mentiras, y el engaño forman parte de la vida social cotidiana, los investigadores deben mentir, eludir y engañar a sus informantes para obtener "la verdad".

Otros científicos sociales suscriben una ética de situación (Humphreys, 1975). En otras palabras, dicen que los beneficios sociales prácticos de la investigación pueden justificar prácticas engañosas. Para Rainwater y Pittman (1967) la investigación en ciencias sociales acrecienta la responsabilidad de los funcionarios públicos.

⁵ Aparentemente son pocos los científicos sociales que llevarían esta creencia hasta su conclusión lógica. Lofland (1969, Pág. 301), quien justifica su propia investigación encubierta entre grupos de Alcohólicos Anónimos, escribe: "Las actividades de investigación de la Alemania nazi nos enseñaron muy bien (o deberían haberlo hecho) que hay límites morales definidos sobre lo que puede hacerse en nombre de la ciencia". Véase también Lofland (1969)

Finalmente, están quienes condenan el engaño por sí mismos y defienden un "derecho a no ser investigado" (Sagarin, 1973). Así, algunos científicos sociales aducen que los investigadores nunca tienen el derecho de dañar a las personas, y que los únicos que pueden juzgar si la investigación daña, aunque sólo sea por la exposición de secretos grupales, son los informantes mismos (Spradley, 1980). De modo que en materia de ética los investigadores deben balancearse sus responsabilidades múltiples para con su profesión, la búsqueda del conocimiento, la sociedad, los informantes y, en última instancia, tenerse en cuenta a sí mismos.

Nuestro propio punto de vista es que hay situaciones en las que la investigación encubierta es al mismo tiempo necesaria y está éticamente justificada, depende de lo que se estudie y de lo que se pretenda hacer con los resultados. Puesto que es menos probable que los grupos poderosos de nuestra sociedad autoricen el acceso de los investigadores, la investigación en ciencias sociales tiende a concentrarse entre los que no tienen poder,. Contamos con mucho más estudios sobre trabajadores que sobre gerentes de corporaciones, más sobre pobres y desviados que sobre políticos y jueces. Los investigadores exponen las faltas de los débiles, mientras que los poderosos permanecen intocados. En consecuencia, estudiar de modo encubierto los grupos poderosos pueden resultar recompensatorio. Pero encontramos difícil justificar el engaño abierto con el objetivo único de cumplir con exigencias de la graduación o de añadir a un currículum la publicación de un artículo en un oscuro periódico especializado.

Es también cierto, como lo señala Roth (1962) que la distinción entre investigación manifiesta o abierta e investigación encubierta es una simplificación excesiva. Porque toda investigación es un alguna medida secreta en el sentido de que los investigadores nunca le comunican todo a sus informantes. ¿Qué decir de los investigadores que observan en lugares públicos? ¿Deben informar a la multitud de personas que están siendo observadas? ¿Deberían los investigadores ser obligados a proporcionar a los informantes rendiciones de cuentas punto por punto de las hipótesis y conjeturas emergentes?.

En el reino de la ética no hay reglas estrictas, la investigación en el campo debe involucrar al investigador en una gran medida de búsqueda del tono espiritual.⁶

⁶ En años recientes, los comités de "protección de los sujetos de investigación humanos" han surgido en las universidades en todo el país, en gran medida como respuesta a las orientaciones federales para la investigación (Department of Health, Education and Welfare, 1974, 1978). Con frecuencia, estos comités, parecen destinados a proteger a las universidades ya los proveedores de fondos, salvándolos de la controversia, más que a la salvaguarda de los intereses de potenciales "sujetos". En todo caso, el hecho de que una propuesta de investigación haya pasado por el escrutinio de un comité de "protección de sujetos humanos" no libera al investigador de tomar decisiones éticas en el caso. Es también cierto, como lo señalan Klockars (1977) y Wax (1983), que los procedimientos federales del "consentimiento informado" parecen inadecuados en los estudios cualitativos, puesto que el investigador no siempre puede (si es que puede alguna vez)

sea cual fuere la decisión ética que los investigadores tomen, no deberían ser sencillamente caballerescos ni falsos de método en lo que respecta al engaño de terceras personas.

Este capítulo trató sobre la etapa previa al trabajo de campo de la investigación mediante la observación participante. Más específicamente, enfocamos materias relacionadas con las decisiones que los observadores deben tomar antes de entrar en el campo y con los contactos iniciales que deben hacer. El capítulo siguiente pasa a los problemas u alternativas que el observador enfrentan en el campo: "Ahora que ya está dentro, ¿adónde irá a partir de aquí?"

Taylor S. J. y R. Bogdan (1990). "LA observación participante en el campo". En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos aires: Piados; 50-99.

Capítulo 3

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL CAMPO

En este capítulo consideramos la fase de trabajo de campo de la observación participante. El trabajo de campo incluye tres actividades principales. La primera se relaciona como una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas. En ese capítulo examinaremos éstos y otros problemas que surgen en el campo.

La entrada en el campo

Los observadores entran en el campo con la esperanza de establecen relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusita de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente,, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Muchas de las técnicas empleadas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad.

especificar de antemano qué personas o escenarios serán estudiados,, qué preguntas se harán y qué riesgos correrán los informantes. Klockars (1977, pág, 217) cita un maravilloso enunciado de Margaret Mead relacionado con las orientaciones federales para la investigación: "La investigación antropológica no tienen sujetos. Trabajamos como los informantes e una atmósfera de confianza y respeto mutuos".

Los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días (Geer, 1964)¹ los observadores participantes “palpan la situación”, avanzan lentamente “tocan de oído” (Jonson, 1975) y “aprenden a hacer los nudos” (Geer, 1964). Los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjectables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario. ¿Qué ropa me pondré? ¿Puedo fumar? ¿Quién parece demasiado ocupado como para hablar conmigo? ¿Donde puedo sentarme sin molestar el paso? ¿Puedo caminar? ¿Qué puedo hacer para no resaltar como una uña encarnada? ¿Puedo hablarles a los clientes? ¿

Quiénes parece accesible y comunicativo?

Durante el período inicial, la relación de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas. Las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo. Puesto que algunas personas pueden preguntarle al investigador que quiere saber, es una buena idea anotar algunas preguntas generales antes de ingresar en el campo. Por lo general, son buenas aperturas preguntas generales antes de ingresar en el campo. Por lo general, son buenas aperturas preguntas como “¿Podría darme una perspectiva de este lugar?” y “¿Cómo entró usted en esto?”

Diferentes personas probablemente presentarán diferentes grados de receptividad ante el investigador. Aunque el portero haya autorizado el estudio, otros pueden objetar su presencia. Sue Smith-Cunnien, en el primer día de un estudio con observación participante alcanzó a oír que una persona le preguntaba a otra: “¿Qué es lo que ella va a hacer.... Dar vueltas y observarnos todo el tiempo?” Como lo señala Jonson (1975)m, no es poco común que los observadores se encuentren en medio de una lucha de poderes a propósito de su presencia. Es importante explicar quién es uno a todas las personas del escenario. En un estudio sobre el empleo de los medios de comunicación por los maestros. Por ejemplo, los investigadores entrevistaron a cada docente individualmente para explicar el estudio y obtener su permiso d a fin de observar en cada salón de clase, por más que esto ya había sido autorizado por los administradores.

Asimismo, de modo sutil, se debería hacer a la gente que lo que nos diga no será comunicativo a otros. (Desde luego, uno no se presenta diciendo que es un investigador y está éticamente obligado no violar su confidencialidad.). en la segunda observación en el estudio institucional, uno de los miembros del personal

¹ un número creciente de investigadores de campo subrayan la importancia de comprender el efecto que el observador produce en el escenario, en lugar de tratar de eliminarlo enteramente (véase Emerson, 1981). Algunos investigadores también definen el compromisos activo en el campo como medio para revelar `procesos sociales que de otra manera quedarían ocultos (Bodemann, 1978). Aunque estas posiciones tienen sentido, seguimos sintiendo que es esencial “avanzar lentamente” hasta que uno ha desarrollado una comprensión del escenario y de su gente.

de atención le pregunto al investigador: "¿Le habló usted (a la directora) sobre los muchachos de esta sala?" El investigador respondió algo así como: "No, ni siquiera le dije dónde estoy, yo no le hablo sobre la institución a las personas del exterior, de modo que ¿por qué habría de hablarle sobre todos ustedes?" En el estudio de Smith Cuneen, ella aprovechó la oportunidad de asegurar la confidencialidad de su investigador durante el intercambio siguiente:

Observador: "¿Quiere usted ser editor en jefe el próximo año?"

Informante: "¿A quién va usted a hablarle de esto, en todo caso?"

Observado: "Lo siento, debí haberle dicho desde el principio que todo lo que n me diga es confidencial. Yo no voy a repetir nada de esto fuera de aquí".

Durante los primeros días en el campo, los investigadores se sienten invariablemente incómodos. Muchos de nosotros rehuimos la interacción innecesaria con extraños. nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol diferible que desempeñar.

Smith-Cunnien reflexiona sobre su primer día observando:

Me siento totalmente incómoda en este escenario. Creo que esto se debe sobre todo a mi propia timidez, aunque algo provienen definitivamente del hecho de que allí se destaca un escenario extraño y yo estoy haciendo nada salvo mirar... no tomé notas de capo. Parte de la incomodidad se debe al hecho de que en algunos momentos hay literalmente muy poco que observar:

Toda la acción continúa en los despachos y yo sólo puedo alcanzar a oír algunas cosas... la próxima vez que observe, trataré de saber un poco más agresiva sin serlo demasiado... tendré que tratar de observar escenarios más específicos y de descubrir quién es cada cual entre un mayor número de personas.

Todos los observadores enfrentan en el campo situaciones desconcertantes. Aunque es cierto, tal como lo escriben Shaffir, Stebbins y Turowetz (1980), que el trabajo de campo se caracteriza por sentimientos de duda en si mismo, incertidumbre y frustración, confórtese pensando que se sentirá más cómodo en el escenario a medida que el estudio progrese.

Cuando entran por primera vez en el campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben,. Por está razón, se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario durante cada observación. Una hora es por lo general suficiente. A medida que uno *se familiariza con un escenario y gana en pericia para la observación, se puede aumentar el lapso que se pasa en el escenario.*

La investigación de campo puede ser especialmente excitante al comienzo del estudio. Algunos observadores se inclinan a permanecer tanto tiempo en un escenario que dejan el campo agotado y lleno de tanta información que nunca

llegan a registrarla. Las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas. *No permanezca en el campo si olvidará muchos de los datos o no tendrá tiempo para tomar notas.*

LA NEGOCIACIÓN DEL PROPIO ROL

Las condiciones de la investigación de campo – qué, cuándo y a quién observar- deben ser negociadas continuamente. Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañado a los informantes en beneficio del report.

El primer problema que probablemente se tenga que enfrentar es el de verse forzado a un rol incompatible con la realización de la investigación. Es frecuente que las personas no entiendan la observación participante, incluso aunque les haya sido explicada cuidadosamente,. En muchos escenarios los porteros e informantes ubican a los observadores en roles comúnmente desempeñados por extraños. El personal de las escuelas, hospitales psiquiátricos y otras instituciones con frecuencia tratan de forzar a los observadores a sumir el rol de voluntarios, especialmente en el caso de mujeres y estudiantes. De los observadores se espera a veces que firmen el libro de entradas y salidas de los voluntarios, que trabajen con ciertos clientes y que informen al supervisor de voluntarios. Conocemos a un observador que fue empujado a una relación de tutor con un muchacho en una cárcel de menores encausados, a pesar de que había explicado sus intereses al director de la institución. Análogamente, Easterday, Papademas, Schorr y Valentine (1977) informan de investigadoras que, en escenarios dominados por hombres han sido llevadas a asumir roles inadecuados.

A veces el desempeño de un rol familiar en un escenario representa algunas ventajas. Se obtienen el acceso con mayor facilidad; el observador tienen algo que hacer; las personas no se inhiben en su presencia, algunos datos se pueden obtener con menos dificultad. Conocemos a un observador que, en un estudio sobre una organización de claridad, fue designado como voluntario para registrar información sobre donantes. Sin embargo, a medida que el estudio progresa el observador perderá control sobre él y sufrirá limitaciones en la recolección de datos si se ve confinado a un estrecho rol organizativo.

Un segundo problema que enfrentan los investigadores de campo consiste en que se les diga qué y cuándo observar. Ante los extraños, todas las personas tratan de presentar bajo la mejor luz posible (Goffman, 1959),. Los informantes compartirán aquellos aspectos de su vida y de su trabajo que se presentan a una visión favorable, y abultarán los otros, o por lo menos los llevarán a un segundo plano. Muchas organizaciones tienen guías que programan las visitas y recorridas de extraños. Aunque tales recorridas son valiosas en ciertos aspectos, tienen a proporcionar una perspectiva selectiva del escenario. En las instituciones totales,. Por ejemplo, los guías con frecuencia muestran a los visitantes las mejores salas y

los programas modelos , y desalientan el recorrido en otras partes de la institución (HGoffman, 1961 ; Taylor y Bogdan, 1980).

En muchas organizaciones, las personas tratan de estructurar los tiempos en que se autoriza la visita de los observadores. Las instituciones totales con bien conocidas por negar las visitas los fines de semana, puesto que es entonces cuando sucede lo menos programado y la mayor parte de lo miembros del personal están de franco. Es típico que los funcionarios y el personal de dirección de las organizaciones traten de imponer a los observadores los límites de ciertos acontecimientos, como reuniones en días de fiestas o en días de puertas abiertas.

Las mujeres a veces enfrentan problemas especiales con los informantes, que limitan su investigación (Easterday y otros, 1977);Warren y Rasmuseen, 1977). Por ejemplo, Easterday y otros anotan que los varones de mayor edad con frecuencia actúan de modo paternal con las mujeres jóvenes; en un estudio sobre una morgue, un médico intentó "proteger" a una joven investigadora tratando de que no viera los "casos feos".

Se debe tratar de resistir a los intentos de los informantes tendientes a controlar la investigación-. Idealmente, son los propios investigadores los que deben elegir los lugares y momentos para observar. Cuando los observadores establecen algún grado de raport, por lo general logran acceso a más lugares y personas.

EL ESTABLECIMIENTO DEL RAPORT

Establecer raport con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el raport con aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo. El raport no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas:

Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que aquellos la acepten como sincera.

Penetrar a través de las "defensas contra el extraño" de la gente (Argyris, 1952).

Lograr que las personas se "abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas. .

Ser visto como una persona inobjetable.

Irrumpir a través de las "fachadas" (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana.

Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

El rapport aparece lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. Y cuando aparece, puede ser tentativo y frágil. Es dudosos que cualquier persona confié por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias. Tal como nos lo dice John Jonson (1975), el rapport y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo, con ciertos informantes nunca se llega a establecer un verdadero rapport, Jonson (1975, págs. 141-142) escribe:

Hacia el final de las investigaciones sobre el bienestar llegué a la conclusión de que no existe la posibilidad realista de desarrollar relaciones de confianza como tales. Esto era especialmente cierto en un escenario que incluía a un izquierdista, una militante del movimiento de liberación femenina, personas de edad, personas jóvenes, extravagantes individuos formales, prepuberanos, demócratas, miembros de terceros partidos, jefes y comandantes navales, sargentos mayores del ejército de reserva, pacifistas, objetores de conciencia etc. ... durante los meses finales de la investigación de campo desarrollé gradualmente la noción de "confianza suficiente" para reemplazar a los presupuestos anteriores adquiridos a través de la lectura de la bibliografía tradicional. La confianza suficiente supone un juicio personal, de sentido común, sobre lo que puede lograrse con una persona determinada.

Aunque no hay reglas rígidas sobre el modo de lograr rapport con los informantes, se puede ofrecer un cierto número de orientaciones generales.

Reverenciar sus rutinas

Los observadores sólo pueden lograr el rapport con los informantes si se acomodan a las rutinas y modos de hacer las cosas de estos últimos. A todas las personas les gusta hacer las cosas de cierta manera y en ciertos momentos. Los observadores no deben interferir. Polsky (1969, pág. 129) ofrece un consejo sobre cómo observar delincuencia que se aplica a la observación de cualquier tipo de personas: "Si él quiere sentarse frente a su aparato de televisión y beber cerveza mientras ve un partido durante un par de horas, usted haga lo mismo; si quiere caminar por la calle o ir de bar en bar, acompañelo; si quiere ir al hipódromo, vaya con él, si le dice (por cualquier razón) que ya es hora de que usted se pierda de vista, desaparezca": Conocemos a un observador que, en un estudio sobre un hospital, llegó tarde a dos reuniones y después les pidió a los médicos, que tenían sus propios problemas de tiempo, que reprogramaran sus encuentros adecuándolos a la agenda del investigador. Este tipo de personas le crean una mala reputación a los observadores participantes.

Establecer lo que se tiene en común con la gente.

Es probable que el camino más fácil para consolidar las relaciones con la gente consista en establecer lo que se tienen en común con ella. El intercambio causal de información es con frecuencia el vehículo mediante el cual los observadores

consiguen romper el hielo. En el estudio sobre el programa de entrenamiento para desempleados, el observador llegó a conocer a muchos de sus informantes a través de conversaciones sobre pesca, sobre los hijos, sobre enfermedades, ocupaciones anteriores y comidas,. Es natural que la gente quiera conocer los intereses y pasatiempos del observador.

Ayudar a la gente

Uno de los mejores modos de comenzar a ganarse la confianza de la gente consiste en hacerle favores. Jonson (1975) informa que durante su trabajo de campo sirvió como chofer, lector, acarreador de equipaje, baby-sitter, prestamista, acomodador en una conferencia local, tomador de apuntes, telefonista en momentos de mucha actividad, asesor en la compra de automóviles usados, guardaespaldas de una trabajadora, mensajero, además de haber prestado libros, escrito cartas y otras cosas, conocemos a un investigador que estudió una sala con personal insuficiente para 40 niños, en una institución para retardados mentales, que pasó una época terrible en sus relaciones con aquel personal,. Esas mujeres eran bruscas con él y trataban de ignorarlo por completo. La situación se hacía cada vez más incómoda hasta que el observador se ofreció un día a ayudar a los dos miembros del personal de atención que le daban de comer a los niños. En cuanto comenzó a darle de comer al primer niño, esas personas se abrieron y comenzaron a compartir sus preocupaciones y quejas. Por primera vez lo invitaron a unirse a ellas en una pausa en el salón de descanso.

Ser humilde

Es importante que la gente sepa que el investigador es el tipo de persona con la que pueden expresarse sin temor a revelar algo o a una evaluación negativa. Muchos v observadores, entre los cuales nos contamos nosotros, tratamos de "parecer personas humildes que son tipos normales y no le harían a nadie ninguna vileza" (Jonson, 1975, pág. 95).

Con frecuencia, los observadores se convierten en las personas que mejor conocen y entienden lo que piensa cada uno en el escenario de que se trate. Reservé ese conocimiento para usted mismo.

El "pelotero" era un pasatiempo entre los entrenados en el programa para desempleados. Por "peloteo" se entendían un intercambio verbal competitivo cuyo objeto era hacer callar y derrotar a otra persona mediante el hábil empleo de frases con doble sentido (Hannerz, 1969; Horton, 1967). El observador fue objeto de las bromas de los entrenados y, después de unos días de observación, fue alentando por ellos a comprometerse en intercambios verbales sobre su potencia como amante y su capacidad como bebedor. Aunque él gradualmente comenzó a participar en tales intercambios, pronto comprendió que le faltaba habilidad para

desempeñarse bien,. Primero consideró su ineptitud para "pelotear" como una barrera. Pero a medida que el estudio progresaba descubrió que en realidad se trataba de una ventaja. Como no sabía jugar bien, no se lo forzaba a intervenir en esos intercambios, que eran cada vez más repetitivos, y podía concentrarse en la recolección de datos.

También existen situaciones en las cuales uno desea apartarse de su estilo para señalar las diferencias que lo distinguen de los informantes, Polsky (1969) examina las cuerdas flojas por las que se desplazan los investigadores al tratar de no desentonar con el escenario social sin fingir ser algo que no son. En un estudio sobre consumidores de heroína, Polsky insiste en usar camisas de mangas cortas y un reloj costoso, ambas cosas permitirán saber a cualquier recién llegado que él no era adicto.

Debe evitar cualquier participación que obstaculice la capacidad de investigar para recoger datos. En su prisa por ser aceptados por los informantes, algunos observadores quedan absorbidos en la participación activa. Conocemos a un observador que, en su primer día en una escuela, alcanzó a oír que los maestros expresaban el deseo de tener un taller de entrenamiento sensorial. Puesto que él había conducido cierto número de tales talleres previamente , de inmediato se ofreció para ayudarlos. Terminó abandonando la investigación.

Los investigadores de campo tienen también que cuidarse de no ser explotados por los informantes. Existe una diferencia entre establecer rapport y ser tratado como un títere. Polsky sostiene que los investigadores deben saber poner límites a los informantes. Polsky (1969, Pág. 128) ofrece el ejemplo siguiente. "He tenido noticias de un asistente social que trabaja con pandillas violentas, tan inseguro, tan incapaz de "trazar el límite" por miedo a ser dominado por fuerza, que llegó a retener y ocultar armas que habían sido utilizadas en asesinatos".

Ningún examen sobre el rapport sería completo sin la mención del rapport excesivo (Millar, 1952). Aunque existen ejemplos de investigadores de campo que se convirtieron en "nativos", abandonando su rol y uniéndose a los grupos que estaban estudiando, el problema más común es la identificación excesiva con los informantes. Como lo señala Millar, es fácil ser afectado por amistades del campo al punto de renunciar a líneas embarazosas de indagación o, lo que es peor, de abandonar la perspectiva crítica que el trabajo de campo requiere., el problema de rapport excesivo subraya la importancia de establecer relaciones cooperativas tales como las de la investigación de campo en equipo.

INFORMANTES CLAVES

Idealmente, los observadores participantes desarrollan relaciones estrechas y abiertas con todos los informantes. Pero, como ya lo hemos dicho anteriormente, *el rapport* y la confianza aparecen lentamente en la investigación de campo. Con algunos informantes, el investigador nunca llegará al *rapport*.

Por lo general, los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. A estas personas se les denomina *informantes claves*. En el folklore de la observación participante, los informantes claves son casi figuras heroicas. Son los mejores amigos de los investigadores en el campo. El Doc de White (1955) y el Tally de Liebow (1967) constituyen ejemplos notables.

Los informantes claves apadrina al investigador en el escenario y son sus fuentes primarias de información (Fine, 1980). En especial durante el primer día en el campo, los observadores tratan de encontrar personas que "los cobijen bajo el ala": los muestran, los presentan a otros, responden por ellos, les dicen cómo deben actuar y le hacen saber cómo son vistos por otros. White (1955, Pág. 292) refiere las palabras que Doc le dirigió en su primer encuentro:

"...Dígame qué es lo que quiere ver, y yo me ocuparé de arreglarlo. Cuando quiera alguna información, yo preguntaré y usted escuche. Cuando quiera conocer la filosofía de vida de ellos, yo iniciaré una discusión para que surja y usted se entere. Si hay alguna otra cosa que quiere conseguir, haré teatro para usted. No tendrá ningún problema, vienen como amigo mío... Hay una muestra de desaprobación. Por su parte, trató de ignorar estos actos del mejor modo que pudo.²

fine (1980) informa que fue puesto a prueba por los niños en sus estudios sobre la pequeña liga de béisbol. Por ejemplo, iniciaron desórdenes ruidosos y se instalaban desapaciblemente en sus alojamientos, en presencia del observador, para evaluarlo. En vista de las dificultades presentadas por la diferencia generacional, era importante para él tomar distancia respecto de un rol adulto de supervisión, para ganar la confianza de los pequeños.

El observador participante camina sobre una delgada línea que separa al participante activo ("participante como observador") y el observador pasivo ("observador como participante") (Gold, 1958); Junker, 1960). Hay claras oportunidades en las que es preferible no ser aceptado como auténtico miembro de escenario o grupo.

Cuando el compromiso, coloca al observador en una situación competitiva con los informantes, lo mejor es retirarse. A veces es difícil dejar a un lado al propio ego. Lo mismo que las otras personas, los observadores tienen n concepto de sí mismos

² Véase la sección "La ética en el campo", en este capítulo, para examen de los problemas éticos por esta investigación.

que defender y quieren que se piense de ellos que son ingeniosos, brillantes y sexualmente atractivos. En un estudio sobre una sala de redacción. Rasmussen halló que aunque presentarse como el "tipo joven y lindo con el que se pueden hacer citas" permitía conquistar a periodista de sexo femenino, enajenaba a ,os de sexo masculino (Warren y Rasmussen, 1977).

También se debe evitar actuar y hablar de modos que no se adecuan a la propia personalidad. Por ejemplo, aunque es preciso vestirse como pata no desentonar en el escenario (usar ropa informal o formal si las personas hacen una u otra cosa; si ellas visten de maneras diferentes, tratar de hallar un estilo neutro), uno no debería ponerse nada que lo haga sentirse incómodo o no natural. Análogamente, es sensato no emplear el vocabulario y la forma de hablar de la gente hasta que uno d los domine y surjan en su conversación naturalmente. White (1955, Pàg. 304) aprendió esta lección cuando, caminando por la calle con un grupo de esquina, tratando de entrar en el espíritu de la conversación trivial, se desató en una sarta de obscenidades. White informa lo que ocurrió: "Doc meneó la cabeza y dijo. "Hill, no se supone que seas así. Eso no suna como algo tuyo".

Los investigadores deben ser cuidadosos en cuanto a no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho aunque no lo hayan hecho en privado. Desplegar un conocimiento excesivo hace al observador amenazante y potencialmente peligroso.

Los informantes pueden también ser renuentes a expresar lo que sienten si el observador actúa como demasiado enterado. Permita que la gente hable con libertad. Descubrirá que muchas personas tienen creencias que son imprecisas cuando no patentemente absurdas. No res necesario corregir esas creencias, con lo cual sólo se consigue que la gene se inhiba en nuestra presencia.

Interesarse

Innecesario es aclarar que hay que interesarse en lo que la gente tienen que decir. Sí, a veces es fácil aburrirse en el campo, en especial si uno se encuentra en la situación de que alguien monopolice la conversación con temas aparentemente triviales o irrelevantes. Hay n modos para canalizar una conversación y evitar sutilmente a ciertas personas. A algunos de estos últimos nos referimos en este capítulo y en nuestro examen de las entrevistas.

PARTICIPACIÓN

Cuando el compromiso acto en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo dónde trazar la línea divisoria. En algunos escenarios se debe participar en actividades marginales. Van Maanen (1982, pág. 114) que presencié muchos casos de

brutalidad policial escribe: "Sólo las pruebas prácticas demostrarán que uno es digno de confianza".

El personal de atención del estudio con frecuencia molestó a los individuos que estaban a su cargo y abusó cruelmente de ellos: recibieron baldazos de agua, golpeados, obligados a practicar fellatio, a tragar cigarrillos encendidos, inducidos a golpear a otros internados y atados a las camas (el personal sabía cómo hacer estas cosas sin dejar marcas). Aunque el observador fue sutilmente alentado a sumarse a esos abusos, nunca se ejerció sobre él una fuerte presión en tal sentido. No obstante, se lo observaba a su vez muy estrechamente, por si daba algunas mujeres. Easterday y otros (1977) dicen que el ser cortejadas es un problema común entre las investigaciones jóvenes en los escenarios dominados por varones. Relatan el siguiente intercambio durante una entrevista:

Yo estaba en medio de un interrogatorio laborioso a un empleado sobre su trabajo en la morgue, y me contesto diciendo: ¿Usted es casada?"

Observadora: No. ¿Cuánto hace que trabaje aquí?

Empleado: Tres años. ¿Tienen un amigo estable?

Observadora: No. ¿Encuentra difícil su trabajo?

Empleado: No. ¿Tiene citas

Observadora: Sí ¿Por qué este trabajo no es difícil para usted?

Empleado: Uno se acostumbra. ¿Qué hace en su tiempo libre?

Y así continuó nuestra entrevista durante una hora, con cada uno de nosotros persiguiendo distintos propósitos. Dudo de que ninguno de los dos consiguiera "datos utilizables" (Easterday y otros, 1977, Pág. 339).

Como dicen Easterday y otros, en estas situaciones todo encuentro puede convertirse en un equilibrio entre cordialidad y distancia.

Los informantes hostiles pueden ser tan perturbadores como los excesivamente atentos. En muchos escenarios casi con seguridad en las organizaciones grandes, los observadores tropiezan con personas a las que parece molestar su misma presencia. Van Maanen (1982, págs. 111-112) ofrece la cita siguiente como ejemplo de rechazo inequívoco en su estudio sobre la policía:

"¿Sociólogo? Basura. Se supone que ustedes tienen que saber lo que está pasando afuera. Cristo, vienen aquí a hacer preguntas como si nosotros fuéramos el jodido problema. ¿Por qué no van a estudiar a los malditos negros y descubren lo que anda mal en ellos? Ellos son el jodido problema, no nosotros. Todavía no he encontrado un sociólogo que valga lo que un grano en el trasero de un policía de calle".

Jonson (1975) llama "boicoteador" a un informante no dispuesto a cooperar en la investigación. En su estudio sobre un organismo de servicio social, se encontró con 2 boicoteadores entre 13 asistentes sociales. Lo que finalmente descubrió fue que ambos boicoteadores aumentaban artificialmente el número de casos que atendía, es decir que llevaban fichas sobre personas que no recibían ningún servicio.

Algunas personas pueden que nunca acepten al investigador, no hay que suponer que todos los informantes hostiles seguirán siendo hostiles para siempre. Frecuentemente las personas se suavizan con el tiempo. En el estudio institucional, un empleado, Sam, evitó al observador durante seis meses. Aunque otros empleados parecían aceptarlo. Sam permanecía muy a la defensiva en su presencia. El observador vistió la sala una tarde en la que sólo trabajaban Sam y un compañero, a cargo del servicio, estaba sentado en la oficina del personal. El observador pasó por la oficina y le pregunto si tenía algún inconveniente en que diera una vuelta por la sala. De pronto, Sam inició un largo monólogo sobre por qué era necesario, mantener una disciplina estricta. Explicó las razones por las que pensaba que los empleados tenían que gritar y pegar a los residentes. Parecía que hasta ese momento Sam no había confiado en el observador. Temía que el observador fuera algún tipo de espía. Después de esa visita, Sam, aunque nunca demasiado amistoso, fue cordial con el observador u parecía sentirse cómodo con él.

A los informantes hostiles hay que darles la oportunidad de cambiar de idea. Continué siendo amistoso con ellos sin empujarlos a la interacción. Incluso aunque no pueda lograr que lo acepten, tal vez consiga evitar que se conviertan en sus enemigos y vuelvan a otros en contra de usted. Los observadores pueden encontrarse desgarrados por conflictos y luchas por el poder en la organización (Roy, 1965). Los bandos en lucha pueden disputárselo como aliado. Quizá se espere su apoyo a uno de ellos como *quid pro quo* o compensación a cambio de la información que se le brinde. Jonson (1975) encontró que, a cambio de información, trataba de manipularlo un supervisor que quería iniciarle un sumario a un asistente social.

Probablemente el mejor modo de conducirse en un conflicto consista en escuchar con simpatía a ambas partes, el ardid está en hacer que los dos lados crean que el investigador secretamente concuerda con ellos sin tomar realmente ninguna posición ni suministrar armas a nadie. Con frecuencia los observadores caminaban por una cuerda floja y deben ser sensibles al peligro de la pérdida del equilibrio.

TÁCTICAS DE CAMPO

Establecer y mantener el rapport con los informantes e suna actividad en desarrollo a lo largo de toda la investigación de campo.

Los observadores participantes también esperan se los informantes claves que ellos les proporcionen una comprensión profunda del escenario. Puesto que la investigación de campo está limitada en tiempo y alcances, los informantes claves pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente. Zelditch (1962) llama al informante el "observador del observador".

En algunos estudios los observadores participantes utilizaron a los informantes clave para controlar los temas, intuiciones e hipótesis de trabajo emergentes. White informa que Doc se convirtió realmente en un colaborador en la investigación, reaccionando las interpretaciones de White y ofreciendo las suyas propias.

Aunque los investigadores siempre están en busca de buenos informantes y apadrinadores, en general es sensato abstenerse de desarrollar relaciones estrechas hasta haber adquirido una buena sensibilidad al escenario. En la fase inicial de la investigación existe la tendencia a precipitarse sobre cualquiera que parezca abierto y amistoso en una situación extraña,. Pero las personas más dadas y amistosas de un escenario pueden ser miembros marginales en sí mismos. Al principio resulta con frecuencia difícil saber quién es y quién no es respetado. Si el investigador se liga a un individuo impopular, es probable que los otros vean como una prolongación o aliado de esa persona.

Es también importante no concentrarse exclusivamente en un individuo o en un pequeño número de individuos. No dé por sentado que todos los informantes comparten la misma perspectiva. Es poco frecuente que lo hagan.

En el estudio institucional, Hill, "encargado de la sala", tendría a monopolizar el tiempo del observador. Se llevaba al observador a prolongadas pausas para tomar café en la cocina del personal, durante las cuales exponían libremente sus perspectivas sobre la instituciones, los residentes, sus supervisores y la vida en general. A medida que el estudio progresa, Hill comenzó a repetirse, narrando las mismas historias y expresando las mismas opiniones en cada sesión de observación. Hasta que el observador no se abstuvo de sus charlas con Hill no pudo comenzar a hablar extensamente con otros miembros del personal y conocer sus perspectivas. El observador en el programa de entrenamiento para el empleo enfrentó un problema similar con un miembro de la dirección particularmente amistoso. Aunque resulto una ayuda continuar con un apadrinador e informante en el escenario, ese miembro de la dirección le impedía interactuar con otros directivos y con los entrenados. El observador se trajo d la relación y sólo la restableció después de haber logrado conocer a otros.

Las relaciones estrechas son esenciales en la investigación de campo. El informante clave correcto puede hacer o deshacer un estudio. Pero hay que estar preparado para retroceder en relaciones constituidas al principio de un estudio si y cuando las circunstancias lo exigen.

RELACIONES DE CAMPO DIFÍCILES

El trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que ese encuentra en la vida social: conflicto, hostilidad, revalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones.

La edad, el sexo, la raza y otros factores de la identidad personal pueden ejercer una influencia poderosa sobre le modo en que los informantes reaccionen ante el

observador (Warren y Rasmussen, 1977). Liebow (1967) condujo como investigador blanco su estudio sobre los hombres negros de un grupo de esquina. Aunque desarrollo una relación fuerte y amistosa con sus informantes, Liebow (1967, Pág. 248) no pretende haber superado las barreras del status de extraño impuestas por la raza: "En mi opinión, el hecho bruto del color, tal como ellos lo entendían en su experiencia y yo en la mía, irrevocable y absolutamente me relegaba al status de extraño".

En algunas situaciones, las mujeres disfrutaban de ciertas ventajas en la investigación de campo (Easterday y otros, 1977; Warren y Rasmussen, 1977). Es obvio que en escenarios de dominación femenina, las mujeres tienen mejores probabilidades de ser aceptadas y como miembros del grupo de los hombres. Warren y Rasmussen (1977) también señalaba que los investigadores de ambos sexos por igual pueden servirse del atractivo sexual para obtener información. Sin embargo, las investigadoras con frecuencia enfrentan problemas en el campo, que no afectan por lo general a los hombres. En el estudio sobre la familia en el cual participó un de los autores de este libro, en ocasiones las investigadoras fueron objeto de avances sexuales de los esposos y en consecuencia de los celos de campo, los observadores dedican una atención creciente a hallar modos de ampliar sus conocimientos sobre el escenario y los informantes. A continuación presentamos algunas tácticas para lograrlo.

Actuar como ingenuo

Para muchos observadores, presenta como extraños ingenuos pero interesados constituye un modo eficaz de obtener datos (Lof-land, 1971; Sanders, 1980). Sanders (1980, Pág. 164) anota que al presentarse sobre "lo que todo el mundo sabe". De los extraños se espera cierto grado de ingenuidad respecto de un escenario. Por ejemplo, no se supone que un observador en una escuela conozca los planes de estudio y los test estandarizados. En el estudio institucional, el observador aplicó una estrategia para lograr acceso a los registros de la sala formulando preguntas ingenuas,, sobre los cocientes de inteligencia de los residentes y sobre acontecimientos determinados, que él sabía que el personal no podía responder sin consultar los archivos.

Estar en el lugar en el momento oportuno.

Quizá la táctica más eficaz consista en ubicarse en situaciones de las que probablemente surjan los datos en los que estamos interesados. El investigador puede pegarse a los talones de la gente, disputando invitaciones para ir a lugares o ver cosas, apareciendo inesperadamente o "jugando a dos puntas contra el medio" (Jonson, 1975). Esta es una variante de la táctica que utilizan los niños para conseguir permisos de sus padres: a cada progenitor se le deje creer que el otro ya está de acuerdo, pero sin decirlo explícitamente, con lo cual queda una

salida si uno es descubierto. En la institución, el investigador obtuvo información de modo no intrusivo ciertas técnicas que desarrolló y a través de otras que se le cruzaron en el camino.

1. Frecuentemente visitaba la sala por la noche, después de que los residentes se hubieran acostado, y cuando los empleados tenían tiempo para sostener conversaciones prolongadas, y durante los cambios de turno, cuando los grupos entrante y saliente se comunicaban los acontecimientos del día y , los más recientes rumores institucionales.
2. En el primer día de su estudio, el observador se quedó rondando con el personal a la terminación del turno cuando aquél hablaba sobre ir a tomar un trago a la salida. Gracias a esa actitud poco elegante consiguió que lo invitarán a un bar de la zona frecuentando por los empleados.
3. El observador quebró la residencia de Sam cuando ocurrió que fue a visitar la sala una tarde en que sólo el hombre y un compañero estaban trabajando, y lo encontró a dalas en la oficina del personal.

La mayor parte de los observadores escuchan conversaciones a través de las puertas y tratan de conseguir copias de comunicaciones internas y otros documentos. Escuchando subrepticamente con sutileza a veces se obtienen datos importantes que no podrían lograrse de otra manera. Desde luego, el que es descubierto afronta una situación embarazosa (Jonson, 1975).

Los informantes no deben saber exactamente qué es lo que estudiamos

Por lo general no es prudente que los informantes sepan qué es lo que queremos aprender o ver (si es que uno mismo lo sabe).

En primer lugar, como dice Hoffmann (1980), a veces es útil encubrir los interrogantes reales de la investigación para reducir la inhibición de las personas y la amenaza percibida. Hoffmann (1980, Pág. 51) informa:

Muchos de mis interrogantes se volvieron recientes cuando percibieron que ellos mismos eran el objeto de estudio, es decir, cuando les dije que me interesaba el modo ñeque trabajaba la antigua élite. Pero descubrí que estaban dispuestos a ofrecer más libremente sus opiniones sobre temas "externos" tales como la política de reorganización o problemas relacionados con los nuevos miembros. Ante interrogados que parecían estar a la defensiva en lo tocante al sistema antiguo... o que se oponía frontalmente a preguntarse directas, me presenté como personas interesadas en las consecuencias de los problemas de la organización y reorganización, y no en la junta como grupo social o en el trabajo de la junta como institución social de élite.

En segundo lugar, cuando los informantes saben demasiado sobre la investigación, es probable que oculten cosas al observador o pongan en escena determinados acontecimientos para que él los vea. El diseño del ya descrito estudio sobre la familia exigió una serie de entrevistas con los progenitores y observaciones en el

hogar, entre ellas la observación de las rutinas de la hora de acostarse de los niños, los trabajadores de campo observaron diferencias dramáticas en el modo en que actuaron algunos padres durante las entrevistas (por una parte) y las observaciones preprogramadas (por la otra). En la mayor parte de las familias los niños estaban mejor vestidos y tenían más juguetes a su alrededor los días de las observaciones. Durante entrevistas nocturnas, los trabajadores de campo encontraron que en muchas familias no había ninguna rutina *per se* para la hora de acostar a los niños. Estos se quedaban dormidos frente al televisor en algún momento después de que cayera la noche. Cuando los trabajadores de campo volvieron para llevar a cabo las observaciones preanunciadas, sobre la hora de acostarse algunos padres en realidad pusieron en escena determinadas rutinas para que ellos las observaran (diciéndole al niño que estuviera listo para acostarse temprano, arrojándolo en la cama, etc.). Al informar a los padres sobre qué era lo que se quería ver, los trabajadores de campo no deliberadamente, alentaron a algunos padres a fabricar acontecimientos, sea porque quisieran parecer "buenos padres" o ser cooperativos y proporcionar a los investigadores lo que ellos deseaban.

***Se pueden emplear tácticas de campo agresivas
Después de haberse llegado a comprender el escenario***

Al principio de un estudio, nos conducimos como para reducir al mínimo los efectos reactivos (Webb y otros, 1966), nuestra meta es que la gente actúe en nuestra presencia tan naturalmente como sea posible (sabiendo que producimos algún efecto por el hecho de estar allí). Por ejemplo, los observadores participantes no rondan con anotadores o cuestionarios, no toman notas ni formulan una gran cantidad de preguntas estructurales. Tal como lo sostiene Jack Douglas (1976), cuando más controlada está una investigación, tanto más se aleja de la interacción natural y mayor es la probabilidad de que uno termine estudiando los efectos de los procedimientos de investigación.

En una etapa ulterior de la investigación, se pueden emplear tácticas intrusivas o agresivas, sabiendo ya lo bastante sobre el escenario como para evaluar el modo en que tales tácticas afectarán lo que la gente diga y haga. Algunos observadores realizan entrevistas estructuradas hacia el final de su trabajo de campo. Altheide (1980) informa que cuando está próximo a dejar el escenario se vuelve mucho más agresivo en sus preguntas, explorando problemas políticos delicados.

FORMULANDO PREGUNTAS

Aunque los observadores participantes entran en el campo con interrogantes amplios en mente, antes de seguir líneas específicas de indagación permiten que los temas emerjan en el escenario. Inicialmente, *los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tienen en*

mente y lo que preocupan sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconceptos de los observadores.

Al comienzo de un estudio, los observadores formulan preguntas no directivas y que no involucran juicios de valor. Utilice las presiones con las que comúnmente inicia una conversación: "¿Cómo anda todo?", "¿Le gusta esto?", "¿Puede hablarle un poco sobre este lugar?" Este tipo de preguntas permiten que la gente responda a su maneta y con su propia perspectiva. Otro modo adecuado que suceda algo, y después preguntar acerca de ello. Ya hemos dicho que se espera que los recién llegados sean ingenuos y hagan preguntas sobre cosas que no han visto antes.

Saber qué es lo que no debe preguntarse puede ser tan importante como saber qué preguntar. Sanders (1980) señala que cuando uno está estudiando a personas comprometidas en actividades cuestionables desde el punto de vista legal, las preguntas inadecuadas pueden ser razonablemente interpretadas como signo de que el investigador es un delator. Van Maanen (1982) afirma que cualquier forma de interrogatorio sostenido implica evaluación. En el estudio institucional, el observador sólo formuló preguntas directas sobre el maltrato a un empleado (y esto después de unas cuantas cervezas), aunque éste era uno de los focos principales de la investigación. El tema era demasiado delicado y explosivo como para explorarlo de manera directa.

Sabemos de un grupo de observadores que, en una visita a un hospital psiquiátrico, hizo preguntas a un supervisor sobre las habitaciones de aislamiento: "¿Se les permite ir al baño?", "¿les alcanzan comida cuando están allí?" Al supervisor lo encolerizaron las preguntas y espetó: "¿Qué creen que somos aquí? ¿Sádicos?"

También es importante saber cómo formular las preguntas. De los enunciados debe trascender una simpatía que dé apoyo a las definiciones de sí mismos de los informantes. Durante su primera visita a una empresa de servicios fúnebres, un investigador se refirió al "negocio de los funerales". El director se sintió sorprendido. Esa expansión aparentemente inocua entraba en contradicción con su idea de que el trabajo que realizaba era una profesión y no meramente un negocio.

En el estudio institucional, se vio que no era poco común que el personal de atención pusiera camisas de fuerza o atara a los internos. El observador fue siempre cuidadoso en cuanto a lo formular preguntas que intimidaran al personal o pusieran en cuestión su modo de ver: "¿Siempre le causa problemas?", "¿Cuánto tiempo lo dejará así?" No hay duda de que las preguntas que requieran la justificación de los actos ("¿Con qué frecuencia los dejan salir?", "¿Cuál es la política de la institución sobre las restricciones?") Hubieran tenido un efecto inhibitorio.

En cuanto los informantes comienzan a hablar podemos alentarlos a que digan más cosas sobre los temas en los que estamos interesados. Palabras, indicios y gestos que indiquen nuestro interés son por lo general suficientes para mantener a

un interlocutores la senda: "Eso es interesante", "¿Eso está bien?", "Yo siempre pregunté sobre ese teme". Pequeños signos de simpatía demuestran apoyo y alientan a las personas a continuar: "Comprendo lo que quiere decir", "Eso es fastidioso".

Es necesario pedir aclaraciones sobre los comentarios de los informantes. No dé por supuesto que está entendiendo lo que la gente quiere decir. Emplee frases como "¿Qué entiende usted por eso?", "No lo estoy siguiendo exactamente" y "Explíquemelo de nuevo". Puede también repetir lo que los informantes han dicho, y pedirles que confirmen que los ha comprendido.

A medida que los observadores adquieren conocimientos y comprensión de un escenario, las preguntas pasan a ser más directivas y centradas en un foco (Denzin, 1978; Spradley, 1980). Una vez que han emergido los temas y perspectivas, los investigadores comienzan a redondear sus conocimientos del escenario y al controlar la información recogida previamente.

En la observación participante, el análisis de los datos es una actividad en proceso continuo. Los observadores van y vienen entre los datos ya recogidos y el campo. De lo que ya han aprendido depende lo que traten de observar y el contenido de las preguntas en el campo. Es una buena idea llevar un registro de temas por explorar y preguntas por hacer (como lo describiremos más adelante, nosotros utilizamos para eso los "Comentarios del observador").

Después de haber desarrollado algunas hipótesis de trabajo, los observadores rodean sus conocimientos pidiendo a los informantes alguna elaboración de temas que tocaron previamente y siguiendo con otros informantes ciertos puntos mencionados por algunos de ellos. En el estudio institucional, el observador conjeturó que las carreras del personal de atención (los empleados anteriores) y sus redes personales (miembros de la familia y amigos que trabajan en la institución) desempeñan una función en formación de sus perspectivas sobre la tarea que realizaban, después de haber hablado con varios empleados acerca de sus empleos anteriores y sus parientes. Durante los dos meses siguientes, se preocupó de preguntar a otros empleados qué hacían antes de trabajar en la institución y si tenían amigos y parientes en ella.

Jack Douglas (1976, Pág. 147) subraya la importancia de *someter a control* las narraciones e historias de los informantes: "El control consiste esencialmente en comparar lo que nos dicen otros con lo que es susceptible de ser experimentado y observado más directamente, y por lo tanto más confiable, o con relatos más dignos de confianza". Los relatos que le resulta sospechables al investigador al principio de su estudio pueden ser controlados después de que ya tienen cierta idea sobre a quién conviene o no conviene creer y en qué medida.

La mayoría de los observadores también emplean tácticas de interrogatorio más agresivas en cuanto han desarrollado una percepción del escenario y los informantes. En especial hacia la terminación de un estudio, plantean preguntas de "abogado del diablo" (Strauss y otros, 1964), enfrentando a los informantes con la falsedad, poniendo a prueba temas "tabúes" (Altheide, 1980) y pidiendo a los

informantes que reacciones a sus interpretaciones y conclusiones (Strauss y otros, 1964).

El observador que ha pasado cierto tiempo en un escenario puede utilizar el conocimiento que ya ha obtenido para lograr más información. La idea es actuar como si uno ya supiera acerca de algo para que las personas hablen sobre ellos en profundidad. Douglas (1976) llama esto la táctica de la "aserción en etapas". Hoffmann (1980, Pág. 53) describe cómo utiliza la información confidencial cuando la gente parece renuente a hablar con demasiada libertad:

Primero, los interlocutores aprendieron que yo estaba "en la cosa", que había atravesado la apariencia exterior pública de la realidad social subyacente. Se desalentaba la pretensión de aparentar, porque ellos sabían que yo podía definirla de la información de bambalinas y porque podía hacerlos aparecer como ocultando algo. En segundo lugar, el empleo de detalles dique sólo podía conocer una persona "de dentro" posiblemente tranquilizaba a informantes renuentes. Con frecuencia yo tenía la impresión de que los interlocutores se sentían liberados por el conocimiento de que ellos no eran las únicas personas que habían hecho tales descubrimientos, de que la responsabilidad inicial caída sobre otro, y de que había tenido buenas razones para confiar en mí, antes de todo.

Hoffmann también toma nota de que dejando caer información confidencial el investigador desalienta que los informantes repasen puntos ya familiares y lo conduce a que den respuestas significativas para los intereses de la observación.

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Un aspecto importante de la observación participante consiste en aprender el modo en que la gente utiliza el lenguaje (Becker y Geer, 1957; Spradley, 1980). *Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes.* Deben a también sintonizar y explorar los significados de palabras con las cuales no están familiarizados.

Casi siempre los observadores se encuentran con nuevas palabras y símbolos . cualquier grupo en especial uno separado de la sociedad global, desarrolla su propio vocabulario. Por ejemplo, Wallece (1968) proporciona un glosario de términos empleados en el bajo fondo: *frijolearía*, restaurante barato; *muerto*, vagabundo retirado, *badajo*, el tipo inferior de vagabundo, *sota*, dinero, mercado de esclavos, agencia de empleos de la esquina. Análogamente, Giallombardo (1966) presenta el argot, el lenguaje especial, de una cárcel de mujeres: casa de *sabandijas*, manicomio, institución para insanos o defectuosos mentales; carnicero, médico de la cárcel; *señalera*, presa que intenta iniciar una relación con otra más joven.

El vocabulario empleado en un escenario por lo general proporciona inicios importantes sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican su

mundo de modo que sugiere líneas de indagación e interrogación. En el programa de entrenamiento para el empleo, los directores y los entrenados utilizaban términos especiales para referirse unos a otros, términos que indicaban la desconfianza que existía en el escenario. Algunos directores llamaban "entrenados profesionales" a personas que habían participado en otros programas de entrenamiento. Algunos entrenados, por su parte, denominaban a los directores del programa "rufianes de la pobreza", frase que sugería que vivía a costa de las necesidades de otras personas.

Un vocabulario puede poseer incorporados ciertos supuestos.

En las instituciones para los denominados "Retardados mentales", por ejemplo, a las actividades sociales se las llama "terapia" y "programación"; "entrenamiento motivacional" y "terapia recreacional" son nombres para las caminatas, la pintura y actividades similares (Taylor y Bogdan, 1980).

Algunos observadores son incapaces de deslizarse por entre la jerga y los vocabularios profesionales. Aceptan sin crítica los supuestos que están detrás de las categorías de la profesión. Términos como "esquizoide", "paranoide" y "psicótico" poseen pocos significados concretos, y se basan más en ideologías psiquiátricas que el "conocimiento científico" (SAS, 1970). De modo análogo el vocabulario que se usa en muchos escenarios educativos refleja tendencias de clase y raciales (Cicourel y Kitsuse, 1963). A los niños de clase baja que no aprenden a leer o son destructivos se los rotula como "retardados educables", "candenciados culturales" y "emocionalmente perturbados", mientras que si niños de clase media presentan las mismas conductas probablemente se considere que padecen "incapacidad para el aprendizaje" o "disfunción cerebral mínima".

En algunos escenarios, las personas utilizan vocabularios especiales para trazar líneas de acción. Denominar aun individuo "retardado profundo" o "discapacitado severo" puede servir para mantener a esa persona interna en una institución. A un niño al que se llama "perturbado emocional" se lo puede expulsar del colegio.

Es preciso aprender a examinar los vocabularios en función de los supuestos y propósitos de los usuarios, y no como una caracterización objetiva de las personas u objetos de referencia. Esto se aplica también a las palabras bien definidas. De una persona descrita como "no ambulatoria" podría pensarse que es absolutamente incapaz de caminar. Pero en clínicas e instituciones con poco personal el término podría designar a personas que caminan si tienen un mínimo de ayuda. El sentido y el significado de los símbolos verbales y no verbales de la gente sólo pueden determinarse en el contexto de lo que realmente hacen y después de un extenso período. Existe el peligro de asignar significados de un extenso período. Existe el peligro de asignar significados que no están en la mente de las personas. Polsky (1969, Pág. 123-124) previene contra la actitud de dar por sentado que el vocabulario de una persona refleja sentimientos profundos:

Por ejemplo, he visto aducir seriamente que los adictos a la heroína deben de sentirse inconscientemente culpables a propósito de su hábito porque denominan a la droga con términos tales como "basura" y sinónimos. En realidad, el empleo de tales términos por un

adicto a la heroína no indica acerca de su sentimiento de culpa o de la ausencia de tal sentimiento, sino simplemente que se está sirviendo de nombres de la droga tradicionales en su grupo.

Aunque las palabras que emplean las personas ayudan a comprender los significados que asignan a las cosas, es ingenuo suponer que los laberintos de un escenario social pueden ser revelados por el simple vocabulario.

NOTAS DE CAMPO

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar, notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas. Tal como ya se ha señalado, también deben tomarse notas durante la etapa previa al trabajo de campo.

Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar la más completas y ampliadas notas de campo que sea posible. Esto exige una enorme disciplina, si no compulsividad. No es poco común que los observadores pasen de cuatro a seis horas de redacción de notas por cada nota de observación. Aquellos que se deciden por los métodos cualitativos porque parecen más fáciles de aplicar que la estadística tendrá un despertar abrupto. Quien quiera que haya realizado un estudio con observación participante sabe que la redacción de notas de campo puede ser un trabajo muy penoso.

Muchos observadores participantes tratan de cortar por atajos, escribiendo resúmenes bosquejos, omitiendo detalles y posponiendo el registro. "No ocurrió mucho" es una racionalización común. Pero ocurra en el campo constituya una fuente de datos importante. Uno no sabe lo que es importante hasta no haber estado en el escenario durante cierto tiempo. Incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas cuando se la ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo. Es una experiencia común en la observación participante el volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerde vagamente que fue dicho o hecho, y se encuentra que nunca se escribió nada al respecto.

Desde luego, a medida que uno conoce el escenario y a las personas y enfoca los intereses de su investigación, puede ser más selectivo en lo que registra. Nosotros hemos hallado que en las últimas etapas del trabajo de campo podemos dedicar a la redacción de notas la mitad del tiempo que el mismo trabajo nos tomaba al principio.

Hay que tratar de encontrar un mentor o colega que lea nuestras notas de campo. Este es probablemente el mejor modo de motivarse para tomar notas sesión tras sesión durante cierto lapso. En virtud de su distancia respecto de la dinámica del

escenario, los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapan al observador.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca.

SUGERENCIAS PARA RECORDAR PALABRAS Y ACCIONES

Los observadores deben esforzarse por lograr un nivel de concentración suficiente para recordar la mayor parte de lo que ven, oyen, sienten, huelen y piensan mientras están en el campo (también pueden "Trapear" empleando dispositivos mecánicos para el registro, pagando un precio en términos de report, como veremos más adelante. Aunque el recuerdo preciso parezca una tarea difícil si no imposible, la mayor parte de los observadores queda sorprendida por la exactitud con que logran retener los detalles mediante el entrenamiento, la experiencia y la concentración. Algunos observadores emplean la analogía de la llave de luz para describir la capacidad que han desarrollado para recordar las cosas; pueden "encender" la confianza necesaria para observar y recordar. Esta analogía es buena, aunque más no fuera porque da el tono para la meta de las habilidades para la observación .

La cantidad de cosas que se puedan recordar y las técnicas que permiten hacerlo varían de acuerdo con las personas de que se trata. Nosotros hemos hallado que las técnicas siguientes son útiles para recordar detalles en una amplia gama de escenarios

1. Prestar atención. la razón por la cual la mayor parte de las personas no recuerdan cosas en la vida cotidiana reside en que, para empezar, nunca las advierten. Tal como lo señala Spradley (Spradley (1980), los observadores participantes deben superar años de desatención selectiva. Observar, escuchar, concentrarse. Es característico que se le atribuya al yogui Berra el haber dicho "se puede ver mucho con sólo mirar".
2. *Cambiar la lente del objetivo: pasar de una de "visión amplia" a otra de "ángulo pequeño". En lo lugares ajetreados los observadores quedan en general abrumados por la cantidad de conversaciones y actividades que tienen lugar al mismo tiempo. No digamos ya recordar; es imposible concentrarse en todo lo que ocurre. Una técnica para recordar especialmente eficaz, que puede perfeccionarse con la práctica, consiste en enfocar a una persona, interacción o actividad específicas, mientras mentalmente se bloquean todas las otras.*

En el estudio institucional, en una gran sala de estar podía haber al mismo tiempo unos 70 residentes y de 1 a 10 empleados. La cantidad de actividades que tenían lugar simultáneamente parecía infinita: varios internados balanceándose en bancos, uno sacándose la ropa, otro orinando en el suelo, dos limpiando haces y orina con balde y trapo de piso, unos cuantos viendo televisión, tres acostados en el suelo, varios paseándose de aquí para allá, dos abrazándose, dos en camisas de fuerzas, un empleado reprendiendo a un internado, otros dos empleados leyendo el diario, otro empleado preparándose para distribuir tranquilizantes y drogas de control, etc., cuando entró por primera vez en la sala, el observador trató de abarcar un cuadro en ángulo amplio durante unos minutos, advirtiendo las diversas actividades que tenían lugar. Pero a continuación cambió el foco, concentrándose en una actividad única, en una esquina de la sala, ignorando todo lo demás. Eligiendo una actividad específica por vez, posteriormente pudo reconstruir mucho de lo que había ocurrido en ese momento.

3. *Busque "palabras claves" en las observaciones de la gente.* Aunque sus notas deben ser tan precisas como resulte posible, no es necesario recordar cada una de las palabras que se pronuncian. No obstante, uno puede concentrarse y retener de memoria palabras o frases claves de cada conversación que le permitirán recordar el significado de las observaciones. Y son significados lo que nos interesa.

Ciertas palabras y frases se destacan en nuestra mente. En un estudio sobre la unidad neonatal de un hospital (Bogdan y otros, 1982) los médicos y enfermeras utilizaban términos especiales fáciles de recordar para referirse a los niños: por ejemplo. "comedores" y "crecedles", "no viables" y "crónicos". Otras palabras o frases, más familiares (como "bebé muy enfermo" y "buen bebé"), aunque menos sorprendentes, eran fácilmente recordables después de que los investigadores sintonizaban el modo en que el personal médico definía a los niños.

4. *Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación.* Las conversaciones siguen por lo general una secuencia ordenada. Una cierta pregunta suscita una cierta respuesta; una observación provoca otra; un tema conduce a otro relacionado. Si podemos recordar cómo comenzó una conversación, con frecuencia podremos retenerla completa hasta el final. Incluso curándolas conversaciones no siguen una secuencia lógica u ordenada, las observaciones que surgen de la nada no deben ser difíciles de recordar. La sustancia de largos monólogos, que por lo general confunden al observador novato, es recuperable.
5. *Reproduzca mentalmente las observaciones y escenas.* Después de haber visto u oído, repítalo en su mente. Trate de visualizar la escena u

observación. También es una buena idea hacer una pausa, dejar de hablar y observar durante unos instantes en el curso de una sesión para reproducir mentalmente lo que ya ha sucedido.

6. Abandone el escenario en cuanto hay observado todo lo que esté en condiciones de recordar. Aunque ya lo hemos dicho, no es superfluo repetir. En un nuevo escenario es probable que no se pase observando más de una hora, a menos que suceda algo importante. A medida que se conoce un escenario y se aprende a recordar cosas, se puede pasar más tiempos en el campo.
7. *Tome sus notas tan pronto como le resulte posible, después de la observación.* Cuando más tiempo trascurra entre la observación y el registro de los datos, más será lo que se olvide. Trate de programar sus observaciones de modo que le dejen tiempo y energía para redactar sus notas.
8. *Dibuje u diagrama del escenario y trace sus movimientos en él. Ven cierto sentido, camine a través de sus experiencias.* Hacer esto constituye y una ayuda valiosa para recordar acontecimientos y personas. Del mismo modo, también pueden ser útil un diagrama de los lugares en que cada cual estaba sentado. Este diagrama ayudará a recordar quién hizo cada cosa y a las personas. del mismo modo, también puede ser útil un diagrama de los lugares en que cada cual esta sentado. El diagrama ayudará a recordar quién hizo cada cosa y a las personas menos conspicuas.
9. *Después de haber dibujado un diagrama y trazado nuestros movimientos, bosquejos los acontecimientos y conversaciones específicos que tuvieron lugar a en cada punto antes de que tomáramos detalles adicionales y a aproximar la secuencia en la que ocurrieron elaborando, sólo necesita incluir palabras, escenas y acontecimientos claves que se destaquen en nuestra mente, las observaciones primeras y últimas de las conversaciones, y otros ayudamemorias.* La precisión y claridad que de esta manera se añade a las cotas justificadas el tiempo que se pierde en trazar el bosquejo.
10. *Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de las notas de campo, grave un resumen o bosquejo de la observación. Uno de los sitios que hemos estudiado estaba situado a una hora de viaje en automóvil.* El observador trababa un resumen detallado de la observación de regreso al hogar, dejando que las conversaciones y acontecimientos fluyeran libremente en su mente. Después de haber llegado a su casa,. Trascibía el resumen, organizando los acontecimientos según la secuencia en que habían ocurrido. A partir de ese resumen redactaba un relato detallado de los acontecimientos del día. En los lapsos entre observaciones en su estudio sobre el sexo impersonal en las salas públicas de reposo,

Humphreys (1975) ocasionalmente se dirigía a su automóvil para dejar grabado lo que acaban de observar.

11. *Después de haber tomado sus notas de campo, recoja los fragmentos de datos perdidos.* Los observadores con frecuencia recuerdan cosas, días incluso semanas después de haberlas observado. A veces los acontecimientos y conversaciones se recuerdan después de la observación siguiente,. Estos fragmentos de datos deben ser incorporados a las notas de campo.

GRABACIÓN Y TOMA DE NOTAS EN EL CAMPO

Aunque la mayoría de los observadores participante confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores tomen notas en el campo emplean dispositivos para la recolección de datos. Por cierto, hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de video y máquinas fotográficas para tomas a intervalos regulares (Dabas, 1982; White, 1980).

Los observadores participantes parecen divididos en cuanto a la conveniencia e inconveniencia de tomar notas y emplear dispositivos mecánicos en el campo. Algunos observadores entienden que los dispositivos de registro intrusivo atraen innecesariamente la atención del observador e interrumpen el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones en el escenario. Douglas (1976, Pág. 53) escribe: "Todas las razones llevan a creer que los dispositivos de registros tienen efectos fundamentales en la determinación de lo que los actores piensan y sienten sobre el investigador (principalmente, los vuelven terriblemente suspicaces y los ponen en guardia) y sobre lo que hacen en su presencia". Otros investigadores, especialmente los identificados con la etnometodología lingüística y la sociología formal, ponen en cuestión que el observador pueda recordar con precisión y registrar subsecuentemente los detalles importantes de lo que ha ocurrido en el escenario (Schwartz y Jacobs, 1979).

Nuestra opinión es que los investigadores deben abstenerse de grabar y tomar notas en el campo por lo menos hasta que hayan desarrollado una idea del escenario y puedan entender los efectos del registro sobre los informantes. En nuestra experiencia, los dispositivos mecánicos para el registro tienen un efecto enojoso para las personas. Un de los autores de este libro empleó un grabador durante la primera entrevista con la madre de un niño pequeño en su hogar. En el "calentamiento" previo a la entrevista, el investigador mencionó casualmente que antes había vivido en ese vecindario y le preguntó a la mujer si le gustaba el lugar. Ella empezó a quejarse sobre los muchos negros que se habían mudado a la zona, y sobre el hecho de que hubiera "tomado posesión" de los parques y lugares de juego. A continuación vino la entrevista. Que incluía preguntas sobre lo que le gustaba y disgustaba en el vecindario. Cuando el investigador hizo las preguntas

con el grabador el funcionamiento, la madre dio respuestas suaves a interrogantes sobre aquel tema y sobre los cambios que habían ocurrido desde que ella vivía allí. Nunca mencionó la raza. Después de que la entrevista se completó y de que el grabador se detuviera, el entrevistador suscitó de nuevo una conversación acerca de la misma cuestión y la madre volvió a quejarse por la cantidad de negros que se habían mudado. Conclusión. Nadie, o por lo menos muy pocas personas, quieren ser racistas registrados. En otras palabras, es ingenuo suponer que un individuo nos revelará inmediatamente sus conductas y pensamientos privados mientras está siendo filmado o grabado.

Hay situaciones y escenarios en los que los observadores pueden obtener buenos resultados empleando dispositivos mecánicos para el registro sin alterar dramáticamente la investigación. El excelente estudio fotográfico de White (1980) sobre pequeños lugares urbanos demuestra que una cámara puede ser una herramienta eficaz de investigación en lugares públicos. Del mismo modo, ha habido película documentales perspicaces de Frederick Wiseman y otros, filmadas por un camarógrafo que parecería moverse con un grupo de personas y captó una dimensión considerable de sus vidas privadas, aunque uno queda preguntándose hasta qué punto la gente representó papeles ante las cámaras. En nuestra entrevista hemos hallado que después de cierto lapso, la gente parece olvidar al grabador y hablar con relativa libertad mientras se está grabando. Es también cierto que hay algunas pautas sociales que no pueden ser estudiadas ni analizadas sin dispositivo de registro auditivos o visuales, así, es improbable que los observadores recuerden, e incluso que adquieran, todos los menudos detalles de las pautas internacionales y de las conversaciones, necesarios para el análisis etnometodológico de interacción de los niños y la socialización de pares, Lothar Krappmann y Hans Oswald, del Instituto Max Planck de la universidad Libre de Berlín, utilizaron dos observadores tomando notas detalladas y una cámara de video al mismo tiempo, en salones de clase.

En la mayor parte de los estudios interaccionistas simbólicos los investigadores ni necesitan confiar en dispositivos mecánicos de registro para recoger datos importantes. Mediante el entrenamiento y la experiencia, el investigador asimila recuerdos suficientes de acontecimientos y conversaciones necesarios para comprender los significados, perspectivas y definiciones de la gente. De hecho, la precisión que el observador experimentado interesado en este nivel de análisis pueda ganar mediante el uso de un grabador es probablemente ilusoria.

Hay unos pocos casos en los que es aconsejable tomar notas en el campo. Más que la grabación, la toma de notas recuerda a la gente que está bajo una vigilancia constante y la aleja de áreas en las cuales el observador está interesado. Como ya lo hemos señalado, en muchas situaciones el observador desea distraer la atención de los informantes respecto de los objetivos de la investigación. Uno de los pocos casos en que se pueden tomar notas de modo no intrusivo se da cuando otras personas también están tomando notas, en un aula o un encuentro formal. Incluso en tales ocasiones, el investigador debe ser discreto.

Algunos observadores se dirigen a algún lugar con privacidad, como por ejemplo un baño, para anotar palabras y frases claves que más tarde los ayudarán a recordar acontecimientos producidos durante una sesión de observación prolongada. Se puede utilizar una libreta o anotador pequeños, que caben en un bolsillo sin hacerse notar, tanto mejor si esto nos ayuda a recordar cosas y se pueden hacer secretamente.

LA FORMA DE LAS NOTAS

Cada cual desarrolla su propio modo de redactar las notas de campo. Aunque la forma varía de observador a observador, las notas siempre deben permitir la recuperación fácil de los datos y codificar (y fragmentar) los temas. Las siguiente sesión algunas guías que nosotros tratamos de seguir.

1. *Comenzar cada conjunto de notas con una carátula titulada.* Esa carátula de incluir la fecha, el momento y el lugar de la observación, y el día y el momento en que se realizó el registro por escrito. Algunos observadores titulan cada conjunto de notas con una frase que les recuerda el contenido cuando recurren al material para controlar algo.
2. *Incluya el diagrama del escenario al principio de las notas.* Trace sus propios desplazamientos e indique en qué página de las notas se describen cada movimiento. Esto servirá como referencia cómoda cuando se deseen controlar acontecimientos específicos. A aquellos que tienen la forma de contar con alguien que lee sus notas., el diagrama les permite proporcionar al lector un pupo de referencia útil.
3. *Deje márgenes suficientemente amplios para comentarios suyo y de otras personas.* Los márgenes amplios también permiten añadir puntos olvidados en un momento posterior al de las redacción, y confiar las notas en la etapa de análisis de la investigación.
4. *Utilice con frecuencia el punto y aparte.* Tal como se señala en el capítulo sobre análisis de los datos, el mejor modo de realizar este análisis consiste en cortar literalmente las notas y agrupar los fragmentos por temas. La tarea de codificar y recortar las notas será más fácil si se han iniciado párrafos nuevos para cada acontecimiento, pensamiento o tema.
5. *Emplee comillas para registrar observaciones tanto como le resulte posible.* No es necesario incluir reproducciones literales e intactas de lo que se ha dicho. Lo importante es aprehender el significado y la expresión exacta, parafrasee: "John dijo algo así como "me voy a casa". Hill estudio de acuerdo y John salio". Strauss y otros (1964) surgieren que el investigador emplee comillas dobles para diferenciar el recuerdo exacto, comillas simples

para indicar una menor precisión en la expresión, y omitir las comillas para indicar un recuerdo razonable aproximado.

6. *Use seudónimos para los nombres de personas y lugares.* No son pocos los observadores participantes a quienes ha inquietándolo que podría ocurrir si sus datos cayeran en manos inadecuadas (Humphreys, 1975; Jonson, 1975; Van Maanen, 1982, 1983). Entre todo lo que podemos ver u oír, uno nunca sabe qué es lo que puede resultar comprometido para las personas que está estudiando si alguna otra persona lo conoce. Tampoco sabemos si entre los lectores de nuestra notas no habrá algunos que tengan relaciones con las personas descritas en ellas. Nada se pierde utilizando seudónimos para lugares y personas.
7. *Las notas deben conservarse por lo menos triplicadas.* Manténgase un juego al alcance de la mano, guárdese otro a buen recaudó y utilícese el tercero para eventuales lectores. Al comenzar a analizar los datos, se necesita una o más copias adicionales para codificar y cortar los fragmentos.

COMENTARIOS DEL OBSERVADOR

Las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo que ocurre en un escenario, sino también un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de indagación. Estos comentarios subjetivos deben distinguirse claramente de los datos descriptivos mediante el empleo de paréntesis y las iniciales "C:O" ("comentarios del observador").

A los entrenados en la observación "objetiva" puede resultar les difícil aceptar los sentimientos e interpretaciones del observador como una fuente importante de comprensión. Pero como participante en el escenario y como miembro de la sociedad y la cultura globales, es probable que el investigador comparta muchos sentimientos y perspectivas con las personas de un escenario. Por cierto, los observadores participantes deben aprender a identificarse con los miembros, a tener vicariamente sus experiencias y a compartir sus sufrimientos y goces. Distanciarse de los sentimientos subjetivos equivale a negarse a asumir el rol de la otra persona y a ver las cosas desde su punto de vista (Blumer, 1969).

Lo que nosotros sentimos *puede ser* lo que los informantes sienten o tal vez sintieron en el pasado. Debemos usar nuestros propios sentimientos, creencias, preconceptos y supuestos para desarrollar comprensiones *potenciales* de las perspectivas de los otros. Al registrar estas definiciones subjetivas como "comentarios del observador", identificamos áreas para investigaciones y análisis futuros. Los comentarios siguientes están extraídos de las notas de campo del estudio sobre la institución estadual:

(C:O: me sentí totalmente aburrido y deprimido en la sala esta noche, me pregunto si esto tienen algo que ver con el hecho de que ahora hay dos empleados trabajando solamente. Con sólo dos empleados hay menos diversiones y menos bromas. Tal vez ésta sea la razón por la cual los empleados siempre se quejan de ser pocos e insuficientes. Después de todo, nunca hay aquí más trabajo que el que puede ocupar el tiempo de dos empleados, de modo que lo que los molesta no es el hecho de no alcanzar a realizar su trabajo)

(c:o. Aunque no lo demuestre, me pongo tenso cuando los internados se me aproximan sucios de comida o excrementos. Tal vez los empleados sientan lo mismo y por eso con frecuencia los traen como a leprosos.)

En el fragmento siguiente, tomado del estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el observador refleja uno de sus primeros contactos con un aprendiz después de haber pasado las etapas iniciales de la investigación con los miembros de la dirección.

Me acerque a hoy aprendices que estaban trabajando en el montaje de la radio. El varón me miró, "Hola dije. El contesto "Hola" y continuó con lo que estaba haciendo. Pregunté: "¿Hicieron eso (la radio) desde el principio?"

(C:O): Después de haber dicho esto pensé que era algo estúpido o quizá muy revelador, Repensado la pregunta la encontré tal vez subestimada. Preguntar si lo habían hecho todo desde el principio podía suponer que yo pensaba que les faltaba la capacidad necesario. El no reaccionó como su así fuera, pero es posible que eso se pensara realmente en el centro sobre el desocupado "resistente". Hacer las cosas bien no es lo normal sino que sorprende. Tal vez en lugar de esperar que produzcan y de tratarlos como si fueran a producir, se los trata como si el trabajar bien fuera un evento especial).

El observador obtuvo así una comprensión del modo posible en que miembros de la dirección definían a los aprendices, reflejando su propio comentario.

En los "comentarios del observador", el observador participante también registra ideas e interpretaciones emergentes. Estos comentarios proporcionan un registro corriente de los intentos del observador por entender el escenario y se convierte en extremadamente valiosos durante la fase de análisis de la investigación.

El comentario siguiente está tomado de las notas de campo de la investigación institucional.

(C.O: Muchos internados de esta sala recogen y atesoran cosas aparentemente insignificantes. Esto es análogo a lo que Goffman escribe sobre instituciones de este tipo. Tengo que comenzar estudiando esto.)

DESCRIPCIONES DE ESCENARIOS Y ACTIVIDADES

En las notas de campo debe describirse el escenario de la investigación y las actividades de las personas. Al redactar las notas, hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurre. Algunos investigadores escriben lugar y de lo que en él ocurre. Algunos investigadores escriben sus notas de campo bajo la forma de narraciones eventuales de lo que una cámara captaría en una película.

Al tomar notas de campo, se debe tener el cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos. Por ejemplo, no se describirá una habitación simplemente como "depresiva"; antes bien, se escribiría algo parecido a lo siguiente: "La habitación era relativamente oscura, con polvo y telarañas en las esquinas y en los marcos de las ventanas, y pintura descascarada en las paredes". De modo análogo, no diríamos que las personas estaban en una sesión de "terapia ocupacional"; registraríamos las actividades en términos descriptivos: "Las tres mujeres estaban sentadas a la mesa. Una estaba esterillando una silla, mientras las otras dos pintaban con lápices en libros para colorear. El miembro del personal a cargo de la sesión se refirió a estas actividades como "terapia ocupacional".

Las sensaciones, evaluaciones e interpretaciones del investigador deben ser incluidas en los "comentarios del observador". Al hacerlo así, podrá identificar áreas posibles de investigación o análisis sin presuponer que todo serán las cosas exactamente como él. El extracto siguiente proviene de las notas del estudio institucional.

Cuando entré en el dormitorio más pequeño, un fuerte olor de excrementos y orina mezclado con el de antiséptico impregnaba el aire. (C:O: El olor me pareció repulsivo, al punto de que quería irme de inmediato. Pero los empleados o parecen notar ese olor. Algunos pretenden haberse acostumbrado a él. Otros nunca lo mencionan. ¿pregunto si esto refleja una diferencia entre yo y ellos, o si refleja el hecho de que, comparado con ellos, yo soy un recién llegado a la sala.)

Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros. En muchas instituciones totales, las regiones frontales o de fachada (las áreas visibles a los ajenos) están preparadas para presentar una apariencia de refugios benignos, idílicos, en los que los internados reciben un cuidado y tratamiento adecuado (Goffman, 1961; Taylor, 1977; Taylor y Bogdan, 1980). Así los terrenos de la mayoría de las instituciones están de grandes árboles, son minuciosamente cuidados por jardineros poseen edificios imponentes. Las oficinas de la administración estarán con toda probabilidad en una estructura colonial o victoriana, con revestimientos de madera y pisos cuidadosamente

lustrados. las instituciones cuentan a veces con salas especiales destinadas a recibir las visitas familiares. Tal como lo señala Goffman (1961), el mobiliario y la decoración de estas salas se aproxima más a las normas exteriores que a los lugares donde residen realmente los internados.

En dramático contacto con esas regiones frontales, las regiones institucionales traseras en las que viven los residentes están destinadas a facilitar el control por parte del personal u al mantenimiento eficiente del orden y la limpieza de las salas (Taylor, 1977). Los siguientes son rasgos comunes en las salas institucionales:

Puertas y áreas cerrados dentro de la sala.

Aparatos de televisión y reproductores estereofónicos altos en las paredes y fuera del alcance de los residentes.

Muebles fuertes, indestructibles.

Alambre tejido en las venas.

Llaves de luz y controles de temperatura inaccesible para los residentes.

Baños sin papel higiénico, jabón, toallas ni espejos.

Ropa y objetos personales guardados en habitaciones cerradas.

Oficinas para el personal y "estaciones de atención" ubicadas de modo tal que permitan un máximo de vigilancia del personal sobre los residentes.

Escasos muebles y elementos de decoración (cuadrados, cortinas).

No todos los aspectos de un escenario serán significativos. Pero se debe advertir y preguntar el significado de todo lo que se observe.

Aunque en las notas de campo sólo se necesita describir una vez cada escenario, es preciso estar sintonizado con los cambios que se produzcan. Estos cambios pueden reflejar modificaciones en el modo en que las personas se ven a sí mismas o a otras. Por ejemplo, un cambio en la distribución de los comensales en un comedor para maestros pueden reflejar un cambio en las relaciones sociales de la escuela.

DESCRIPCIONES DE PERSONAS

Del mismo modo que los escenarios y las actividades, las personas deben ser cuidadosamente descriptivas en las notas. Cada persona transmite cosas importantes sobre sí misma y asume supuestos respecto de otros sobre la base del modo de vestir, de llevar el cabello de las joyas que se usan, de los accesorios, del comportamiento y del aspecto general. Goffman (1959, 1963, 1971) utiliza la expresión "manejo de la impresión" para designar el modo en que las personas tratan de influir activamente sobre lo que los otros piensan acerca de ellas, a través de sus aspectos y acciones.

Debemos percibir esos rasgos de la gente que proporcionan comprensión sobre cómo ella se ve a sí misma y quiere ser vista por los otros. ¿Qué tipo de ropa usa? ¿Formal o informal? ¿Los hombres llevan el pelo largo y tienen barba o están rapados? ¿En qué estado tienen los dientes, y qué podría deducirse de él sobre los

individuos? ¿Cómo caminan?³ ¿Qué clase de anteojos usan? ¿Llevan joyas? ¿Usan cartera las mujeres? ¿Y los hombres? estas y otras características deben ser registradas en las notas de campo.

Las personas, lo mismo que los escenarios, deben ser descriptivas en términos concretos y no evaluativos. Palabras tales como "tímido", "ostentoso", "agresivo" son interpretativas y no descriptivas. Nuestra propias impresiones y supuestos sobre las personas basados en su aspecto encuentran su lugar propio en los "comentarios del observador". El fragmento siguiente proviene de las notas de campo del estudio sobre los vendedores puerta a puerta.

La puerta que daba al corredor se abrió y un hombre, después de detenerse un instante, entro el pautas de pie. (C.O: Pareció sorprendido cuando abrió la puerta, como su no hacer demasiado ruido. Su actitud era del tipo "Soy imponente"). Medía aproximadamente un metro don setenta centímetros y estaba muy tostado por el sol. (CO: Parecía un tostado debido al trabajo al aire libre) Su piel era coriácea. El pelo negro peinado hacia atrás presentaba algunas estrías entradas en la frente. Podría tener unos cuarenta y cinco años. Era delgado. Su ropa estaba limpia y bien planchada y le caía bien. De su cinturón, a la espalda, colgaba un llavero con un manojito de llaves. Vestía pantalones rectos de franela marrón oscuro, con un cinturón elástico color canela cuya habilla estaba sobre la cadera. Llevaba una camisa deportiva de color marrón oscuro, a cuadros, con un botón abajo. Sus zapatos estaban bien lustrados y usaba anteojos con montura negra.

En muchos escenarios, especialmente en las organizaciones, la ropa y el aspecto exterior diferencia a las personas según su posición y status. A veces los signos de status son obvios, por ejemplo, algunas personas llevan ropa de trabajo o uniformes, mientras que otras visten trajes o sacos y corbatas, las gorras y las tarjetas con el nombre también pueden indicar el status de un apersona. En otros escenarios los signos que revelan status son útiles u serán descubiertos por el observador sólo después de cierto lapso pasado en el campo. Un observador notó que las mujeres empleadas en una organización llevaban sus carteras con ellas a cualquier lugar al que fueran. Le tomó cierto tiempo comprender que esas mujeres ocupaban posiciones subordinadas y no contaban con armarios personales para guardar sus cosas. En muchas instituciones totales, miembros del personal llevan pesados llaveros colgando de sus cinturones. No es poco frecuente observar que los residentes imiten al personal, llevando llaves ensartadas en una cuerda que cuelga del cinturón.

REGISTRO DE DETALLES ACCESORIOS DEL DIALOGO

Los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas ayudan a interpretar el significado de sus palabras. Todos

³ Ryave y Schenkein (1974) han realizado un estudio etnometodológico sobre el modo en que la gente "camina". Como ellos lo demuestran, el v caminar es un logro práctico en el cual las personas producen y reconocen aspectos exteriores para moverse en lugares públicos.

podemos recordar casos en que alguien dijo “no” de modo tal que quería decir “sí”. Estos detalles accesorios del diálogo son importantes para comprender la interacción y deben ser incluidos en las notas de campo. Los siguientes fragmentos presentan ejemplos del tipo de gestos que deben quedar registrados en las notas.

Joe se aflojó la corbata y dijo“...

A medida que Peter hablaba fue levantado cada vez más el tono de voz y comenzó a apuntarle a Paul con el dedo. Paul dio un paso atrás y enrojeció.

Hill puso los ojos en blanco cuando Mike pasaba. (C.O. Lo interpreto como un gesto ridiculizante.)

Se debe tratar también de aprehender ritmos y pautas de elocución cuando pueden ser significativos, es decir, cuando expresan algo importante sobre la persona o sobre el modo en que es probable que los otros la perciban.

REGISTRO DE LAS PROPIAS OBSERVACIONES Y ACCIONES

Los observadores participantes deben registrar su propias conducta en le campo. Las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en que fueron pronunciados o realizadas. Nosotros , como observadores participantes, formamos parte del contexto. Por ejemplo, se podrá descubrir que comentarios realizados en respuesta a una pregunta deben interpretarse de modo diferente que las observaciones espontáneas, y que ciertas observaciones carecen de sentido cuando se las considera independiente de las preguntas que las suscitaron. Además, registrar y analizar las propias acciones ayuda a pasar revista a las tácticas de campo o a desarrollar otras nuevas.

REGISTRO DE LO QUE NO SE COMPRENDE

Los observadores participantes con frecuencia oyen frases y conversaciones que no comprenden por completo. Pues que tales comentarios son difíciles de recordar con precisión, aparece la tendencia a omitirlos en las notas. Sin embargo, incluso los comentarios más incomprensibles pueden adquirir su sentido cuando se los considera a la luz de conversaciones o acontecimientos ulteriores. En el estudio institucional, el personal hacía frecuente referencia al “agujero del tarugo” (en inglés *bung hole*, que a veces sonaba parecido a *bungle*). Aunque no entendió la expresión, el observador incluyó esas referencias en sus notas de campo. Sólo más tarde se enteró de que “agujerear con el tarugo” significaba en el lenguaje de la institución un coito anal.

Hay también comentarios que el observador oye casualmente y que parecen inadecuados o fuera de contexto. Tales datos deben ser registrados como son. No hay que tratar de reconstruir lo que se ha oído para que se lea mejor.

LOS LIMITES DE UN ESTUDIO

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, en la observación participante y en otras investigaciones cualitativas el diseño de la investigación es flexible. Es decir que los investigadores cualitativos por lo general comienzan con modestia; entran en el campo, entienden un escenario único y después deciden sobre los otros escenarios que habrán de estudiar.

Antes o después, es necesario trazar ciertos límites a la investigación en términos de número y tipos de escenarios estudiados. La selección de escenarios o informantes adicionales dependerá de lo que se haya aprendido y de los intereses de la investigación. Así, en el estudio institucional el investigador, desde los programas de entrenamiento para el personal hasta otros tipos de organizaciones. Puesto que había desarrollado un fuerte interés sustancial en las instituciones totales y en el significado social del retardo mental, continuo con el estudio del personal de atención y los funcionarios de otras instituciones, además de entrevistar a personas rotuladas como retardados mentales.

Es difícil trazar los límites de un estudio. Siempre quedan más personas y lugares por estudiar. Sin embargo, se han llevado a cabo estudios excelentes basados en un escenario único, sea un salón de clases, una sala de hospital o una esquina. Lo importante es que, con independencia de la cantidad de escenarios que se estudien, se llegue a la comprensión de algo que antes no se comprendía.

Muchos observadores prefieren hacer una pausa después del trabajo de campo y de haber pasado en un escenario. Esto permite aclarar las ideas, y revisar y analizar los datos, establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo, y decidir si se pasa a otras áreas o escenarios. Una tregua en la observación intensiva que la investigación requiere también proporciona descanso y la resistencia necesaria para continuar el estudio.

RETIRADA DEL CAMPO

Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudio. Siempre queda una persona más por entrevistar, una parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas en el campo les procuran resultados decrecientes. Gleser y Strauss (1967) emplean la expresión saturación teórica para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. Ese es el momento de dejar el campo.

Los estudios de campo en cualquier parte durante unos pocos meses a un año bien cumplido. El estudio sobre los vendedores puerta a puerta se extendió solamente por tres semanas. No obstante, el observador trabajó diariamente y se centró en un aspecto estrecho del programa de entrenamiento en ventas. En el estudio institucional, el observador realizó visitas semanales o quincenales a una única sala durante un año. En los últimos dos meses aprendió relativamente pocas cosas nuevas sobre el personal de atención y la vida institucional, aunque puedo

redondear su comprensión del escenario y conformar muchas instituciones, conjeturas e hipótesis de trabajo. Después de completar su investigación en esa institución, el observador pasó los dos años siguientes centrado en otras instituciones, y por cierto continúa estudiando institucionalmente hasta el día de hoy.

En la mayor parte de los casos los investigadores pasan por lo menos varios meses en un escenario, con independencia de la frecuencia de sus vidas. Es común que desarrollen una comprensión más profunda del escenario y que rechacen o revisen hipótesis de trabajo después de unos meses iniciales. Consecuencia no se tropieza con alguna intelección que lo enlaza todo hasta después de pasar un período en prolongado en el campo. A veces sólo se necesita unos instantes para que los informantes bajen la guardia ante el observador.

Dejar el campo puede ser un momento personalmente difícil para los observadores participantes (Shaffrir y otros, 1980; Show, 1980). Significa romper apegos y a veces incluso a quienes se ha estudiado, que quedan con la sensación de haber sido usados y traicionados. Quizá por esta razón muchos observadores terminan quedándose en el campo más de lo que les resulta necesario a los fines de la investigación (Wax, 191).

Un modo común de abandonar el campo consiste en "desembarazarse con buenas maneras" (Junker, 1960) o "ir apartándose" (Glaser y Strauss, 1968), es decir, en ir reduciendo gradualmente la frecuencia de las visitas y haciendo saber a la gente que la investigación está llegando a su fin. Es una buena idea no cortar los contactos con los informantes demasiados abruptamente, aunque esto resulte fácil o cómodo. Millar y Humphreys (1980) señalan que hay sanas razones para concluir la investigación quedando en buenos términos con los informantes y dejando la puerta abierta para futuros contactos. Así ellos pudieron estudiar a personas durante un prolongado período, desde mediados de la década de 1960 en el caso de Humphreys, obteniendo conocimientos sobre los cambios en las vidas de aquéllas en sus definiciones de sí mismas. En un nivel más humano, Millar y Humphreys pudieron evaluar el efecto de la investigación sobre los informantes, enviándoles copias de publicaciones y manteniéndose en contacto con ellos. Por teléfono o correspondencia.

TRIANGULACIÓN

En la bibliografía de la observación se llama *triangulación* a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (Denzin, 1978; Platten, 1980). Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunto con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos

de diferentes informaciones. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados

Prácticamente todos los observadores participantes mantienen entrevistas y analizan documentos escritos durante o a la finalización de sus investigación de campo. En especial hacia el fin de la investigación, después de que el observador ha establecido relaciones con las personas y obtenido el "conocimiento de alguien de dentro", las entrevistas de final abierto con informantes pueden ser relativamente centradas y específicas. Attheide (1980) informa que cuando estaba por dejar el campo condujo entrevistas agresivas, calando en áreas demasiado sensibles como para haberlas explorado antes en la investigación. Desde luego,. Hacia el final del estudio también se puede entrevistar a nuevas personas para obtener información de antecedentes y ambiente que sea pertinente según las metas de la investigación, o para confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas.

Los documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, contratos, nóminas de salarios, archivos,. Formularios de evaluación y diarios proporcionan una importante fuente de datos. Ya hemos subrayado en los últimos capítulos que estos documentos deben ser examinados no como datos "objetivos", sino q para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación. Puesto que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación. Puesto que los documentos escritos a veces son considerados confidenciales, es por lo general sensato aguardar hasta haber estado en el campo durante cierto tiempo antes de pedir que nos sean exhibidos.

Los investigadores pueden también analizar los documentos históricos y públicos a fin de obtener una perspectiva más amplia respecto de un escenario. Los periódicos, los archivos de la organización y las sociedades históricas locales pueden ser valiosos repositorios de información. El observador del programa para desempleados "resistentes" analizo con gran profundidad estos datos en su investigación. No solamente revisó materiales significativos para la constitución de esos programa en particular, sino también materiales investigados sobre la historia nacional y local de los programas destinados a los pobres. A través de una perspectiva histórica, los investigadores pueden ver un escenario en el contexto de su pasado y en sus relaciones con otros escenarios.

Otra forma de triangulación es la *investigación en equipo*: dos o más trabajadores de campo estudian el mismo escenario o escenarios similares (véase Becker y otros, 1961, 1968; Bogdan y otros, 1974; Geer y otros, 1966; Strauss y otros, 1964). En la mayoría de las investigaciones en equipo las técnicas de la observación participante siguen siendo las mismas, con la excepción de que las

tácticas de campo y las áreas de indagación se desarrollan en colaboración con otros.

Jack Douglas (1976) defiende convincentemente la investigación en equipo como una alternativa posible del enfoque tradicional de "Llanero Solitario" en la investigación de campo. Tal como lo observa Douglas, el equipo de investigación puede desarrollar una comprensión en profundidad típica de la observación participante, mientras aprehende el cuadro más amplio estudiado diferentes escenarios o a diferentes personas de un mismo escenario. La investigación en equipo también permite un alto grado de flexibilidad en las estrategias y tácticas investigativas. Puesto que los investigadores difieren en sus habilidades sociales y en su capacidad para relacionarse con distintas personas, pueden desempeñar roles diversos en el campo y estudiar diferentes perspectivas. Por ejemplo, en la investigación en equipo un observador puede ser agresivo mientras que el otro es pasivo en el seno de un escenario; a los investigadores de distinto sexo se los ve de modo diferente y se reacciona a ellos de modo análogamente dispar; pueden, por lo tanto, abordar diferentes áreas de estudio.

Lo mismo que en muchos esfuerzos cooperativos, es una buena idea establecer reglas básicas claras en lo que concierne a las responsabilidades de cada persona, para asegurarse que esa gente podrá trabajar junta, antes de iniciar la investigación en equipo. Haas y Zafiro (1980, Pág. 250) informan sobre el modo en que las presiones personales y la competencia profesional llevó a la destrucción de un equipo de investigación de tres miembros: "Diferencias de opinión sobre los roles de investigación, los métodos para recoger y analizar los datos y la publicación y paternidad autoral de los hallazgos crearon tensiones entre los investigadores y amenazaron la apariencia de colegialidad".

La investigación en equipo también suscita el peligro de que se establezca una relación de "mano de obra asalariada" entre un director de investigación (por lo general un profesor titular) y ayudantes de investigación (por lo general alumnos graduados) en la cual los trabajadores de campo se vean reducidos al status de "recolectores de datos", sin voz en el diseño de la investigación y en el análisis y por lo tanto libres de riesgo en lo que a dicha investigación respecta (Roth, 1966). La mano de obra asalariada invariablemente "trampea, falsea datos y de otras maneras subvierte la investigación. La única manera de evitar una mentalidad de mano de obra asalariada, tal como Roth lo sostiene tan persuasivamente, consiste en que cada investigador se vea activamente envuelto en el proceso de formular los interrogantes, tomar decisiones sobre las estrategias de campo y extraer el sentido de los datos.

LA ÉTICA EN EL CAMPO

En el capítulo anterior examinamos los problemas éticos suscitados por la investigación encubierta. La opción entre investigación abierta e investigación

encubierta es solamente uno entre los muchos y difíciles problemas éticos que plantea la investigación de campo. Como método de investigación que nos involucra en la vida cotidiana de la gente, la observación participante revela lo mejor y lo peor de los otros y con mucha frecuencia nos enfrenta con situaciones problemáticas ética y moralmente irresolubles.

El ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, no interferir en sus actividades. Una vez en el campo, tratamos de establecer rapport con ellos, un cierto nivel de confianza y disposición abierta, y de ser aceptados como personas que no abren juicios ni son amenazados. ¿Qué hacer entonces cuando los informantes cometen actos que nosotros consideramos desagradables, ilegales o inmorales?

Los estudios de campo publicados están llenos de informes de investigadores que tuvieron que ser testigos de una amplia gama de actos ilegales y, lo que es más importante, inmorales. Así Van Maanen (1982, 1983) observó directamente la brutalidad policial. Jonson (1975) presencié numerosos actos ilegales y cometidos por asistentes en su estudio sobre los organismos de asistencia social. Laud Humphreys (1975), cuya excelente investigación es sinónimo de controversia ética para muchos comentaristas, fue acusado de ser "cómplices" de más de 200 actos de fellatio.⁴

En el estudio institucional, Taylor observó regularmente golpes, brutalidad y abuso del personal de atención en perjuicio de los residentes. Complicando la situación, uno de los focos principales de la investigación era el modo en que el personal definía explicaba el abuso.

La bibliografía sobre la ética de la investigación generalmente sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo.

La mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes. Conocemos a un observador que, mientras estudiaba una pandilla juvenil, presencié la golpiza brutal de una jovencita por parte de un miembro de dicha pandilla. Ese observador admitió que le había sido difícil conciliar el sueño esa noche, pero adujo: "¿Qué podía hacer? Yo era solo un observador. no me correspondía intervenir".

Después de haber observado conducta ilegal., Humphreys, Jonson y Van Maanen sostienen que preferían ir presos antes que violar la confidencialidad de los informantes (aunque tal vez la lectura de estudios cualitativos sobre la vida en la cárcel haría que lo pensarán dos veces). Van Maanen llega al punto de negarse a entregar materiales requeridos en un caso judicial sobre un incidente de brutalidad

⁴ La investigación de Humphreys ha sido criticada en general por violar la privacidad u confidencia de lo observado. Aunque la imputación de haber sido "cómplice" de actos de fellatio parece frívola en el día de hoy, ella demuestra el modo en que los investigadores se arriesgan al observar actos que otros consideran ilegales e inmorales.

policial que él había presenciado, basándose en una confidencialidad de la investigación que carece de fundamento legal.⁵

Pero el hecho de que uno esté llevando a cabo una investigación no basta para absorberlo por las propias acciones o inacciones. Actuar o no actuar es optar ética y políticamente. Es decir que las metas de la investigación y el apego a los informantes preponderan sobre otras consideraciones.

El investigador de campo enfrenta también la posibilidad de que en su presencia se alienten a personas a comprometerse en actividades o ilegales. Van Maanen tenía fuertes sospechas de que los oficiales de la política alardeaban de él cuando golpeaban a un detenido. En el estudio institucional, el personal de atención con frecuencia molestaba a los residentes o los forzaba a realizar cosas, como tragar cigarrillos encendidos, para divertirse a sí mismos y divertir al observador. Incluso aunque los observadores no provoquen ciertas conductas, se puede sostener con muy buenos fundamentos que no hacer nada, permanecen pasivo, significa condonar la conducta de que se trata y por lo tanto perpetuarla.

Los observadores participantes no difieren de los periodistas, cuya presencia, deliberada o involuntariamente, crea nuevos acontecimientos. Un incidente reciente que involucró a dos camarógrafos provocó un alboroto en los círculos televisivos. Los operadores filmaron pasivamente a un hombre que se cubría con un líquido inflamable y luego se prendía fuego, aunque ellos podían haberlo detenido fácilmente. De hecho, era manifiesto que el individuo puso en escena el episodio para que lo filmaran. En una entrevista televisiva que se transmitió poco después, uno de los camarógrafos intentó la difícil explicación del papel que él y su colega habían desempeñado en el incidente: "Informar sobre lo que ocurre es mi trabajo". Desde luego, ésta es la misma explicación razonada que utilizan los trabajadores de campo para justificar la no intervención. La consecución de una "buena historia", como la consecución de un "buen estudio", excusa acciones que de otro modo serían amorales o inmorales.

Así que volvemos a la pregunta: ¿qué hacemos cuando observamos a personas que se comprometen en actos inmorales? ¿Qué hacemos cuando nuestros informantes, las personas de las cuales dependemos para obtener v conocimientos y con las cuales se ha trabajado duro para obtener *rapport*, hacen daño a otra gente? Para estas preguntas no hay ninguna respuesta simple correcta.

El estudio institucional ilustra el caso perfectamente bien.

En este estudio, el observador podría haber intervenido directamente cuando el personal de atención maltrataba a los residentes o informado a los supervisores. El que hubiera optado por no hacerlo no refleja ningún compromiso de mantener el pacto de la investigación o proteger a los informantes, como en la mayoría de los trabajos de campo, el pacto se acordó con los porteros institucionales, los

⁵ Tal como lo señala Van Maanen (1983, Págs. 276-277), no existe ninguna protección legal asegurada para los científicos sobre la base de la confidencialidad de la investigación (véase también Nejlsky y Lerman, 1971). Los investigadores no están legalmente obligados a denunciar actos delictivos, pero sí constituye un deber el testificar y proporcionar datos en los procedimientos judiciales.

administradores. Aunque el observador sugirió al personal de atención que se le podía tener confianza para proporcionarle información, no dio ninguna garantía formal en ese sentido. Además, aunque el material escrito sobre investigación presenta los intereses de los informantes como si fueran unitarios, las personas del escenario, quizá en la mayoría de los escenarios, tienen intereses contrapuestos. Así, los administradores, el personal de atención y los internados tenían intereses diferentes. Si bien se podría asumir la posición de que un observador no tiene derecho a perjudicar al personal violando la confidencialidad, también podría aducirse que ese manto de secreto de oponía a los intereses de los internados. La decisión de no hacer nada en el escenario en su momento refleja más bien la propia incertidumbre del investigador respecto de cómo maneja la situación y su estimación del efecto de la intervención. No habría hecho mucho bien.

A medida que el observador pasaba tiempo en el escenario, aprendió que el personal empleaba cierto número de estrategias de evasión para ocultar sus actividades a supervisores y extraños. Por ejemplo, colocaban cerca de la puerta a un residente (denominado "perro guardián") para que avisara si llegaban visitantes, y por otra parte se cuidaban de no dejar marcas cuando golpeaban o ataban a los internados. Si el observador hubiera intentado intervenir en sus actos o incluso expresando desaprobación, simplemente lo habrían tratado como a un extraño, suprimiendo oportunidades para la verdadera comprensión del escenario.

Un hecho que se produjo hacia el final de la investigación también ilustra la futilidad de informar sobre los abusos del personal a los administradores o a otras personas. Como consecuencia de la queja de un progenitor, la policía ubicó un agente encubierto en la institución, como empleado de atención, para descubrir el abuso. El resultado fue el arresto de 24 empleados, acusados de maltrato. Los 24 empleados fueron suspendidos, en medio de proclamas del director de la institución en cuanto a que "en todo cajón de manzanas aparecen unas cuantas podridas". Pero ninguno de esos miembros del personal había sido incluido en el estudio, mientras que todo el personal que sí había sido incluido abusaba rutinariamente de los residentes y no fue molestado. Finalmente, los 24 empleados fueron declarados inocentes y reinstalados en sus cargos, sobre la base de que las pruebas eran insuficientes". Cualquier intento del observador tendiente a denunciar al personal hubiera tenido el mismo destino.

Nada de esto debe tomarse como una justificación de que se vuelva la espalda ante el sufrimiento de seres humanos. Por el contrario, creemos que los investigadores tienen la firme obligación moral de actuar basándose en lo que observan, incluso cuando las opciones en una situación específica estén severamente limitadas. Durante el curso del estudio institucional, el investigador llegó a ver el abuso y la deshumanización como hechos enraizados en la naturaleza de las instituciones totales (Goffman, 1961; Taylor, 1977). El maltrato por parte del personal de atención era desenfrenado en la institución. Sin embargo, los empleados no eran en otros sentidos individuos brutales o sádicos. No eran tanto "malas personas" como "buenas personas" en un "mal lugar" (por lo menos, tan buenos como la mayor parte de nosotros). En un sentido real, también habrían

sido deshumanizados por la institución. Además, aunque podríamos condenar a ese personal por abuso físico ostensible, los profesionales de la institución sancionaban prescribían medidas de control tales como drogar a los internados para que olvidaban o hacerles colocar camisas de fuerza, que eran igualmente abusivas y deshumanizadas. Los empleados eran con frecuencia las víctimas propiciarias de un sistema abusivo. De poco hubiera servido victimatizarlos más todavía.

Lo que aprendemos a través de la investigación y lo que hacemos con nuestros descubrimientos puede por lo menos absolverlos en parte de la responsabilidad moral de haber presenciado actos judiciales para personas. Es dudoso que la sola publicación de los descubrimientos en periódicos profesionales pueda justificar la participación en acciones inmorales,. Pero podemos usar lo que hemos hallado para tratar de cambian las circunstancias que conducen al abuso.

Existe una larga tradición de investigadores cualitativos comprometidos en la acción social como resultado de sus estudios. Becker fue líder temprano en la Organización Nacional para la Reforma de las Leyes sobre la Marihuana (en los Estados Unidos); Goffman fue uno de los fundadores del Comité para poner Fin a la Institucionalización Involuntaria; Humphreys ha sido activo en el movimiento por los derechos de los homosexuales antes de dos años de haber completado su estudio inicial. Taylor condujo a una media docena de periodistas de medios gráficos y televisivos a través de la institución en una denuncia ampliamente publicitada. Después ha participado en exposiciones en muchos otros estados de la Unión y ha testificado como experto en juicios de desinstitucionalización, basándose en su conocimiento de las condiciones y el abuso institucional.

No todos los investigadores se encontrarán en las difíciles situaciones morales y éticas que describimos en esta sección. pero sospechamos que estas situaciones son más comunes de lo que surgiría de los informantes. Antes de quedar demasiado comprometido en un estudio, demasiado estrechamente ligado a los informantes, antes de simpatizar demasiado con las perspectivas de estos últimos, es sensato saber dónde habrían de tratarse los límites.

Tal como lo señala Van Maanen (1983), no hay posiciones cómodas que le observador pueda adoptar en las situaciones de campo. Es claro que hay casos en que los observadores pueden y deben intervenir en defensa de otras personas. No obstante, quienes no pueden soportar una cierta ambigüedad moral probablemente no deban realizar trabajo de campo, o por lo menos deberían tener el buen sentido de reconocer cuándo tienen que salir de ciertas situaciones.

Como investigadores, advertimos el hecho de que retirarnos de todas las situaciones moralmente problemáticas nos impediría comprender y por cierto cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos. En las palabras de Van Maanen (1983, Pág. 279), "La esperanzas, desde luego, es que finalmente la verdad, descriptiva de modo acabado, nos ayude a fondo".

Los dos últimos capítulos trataron sobre el aprendizaje directo del mundo. El capítulo próximo se vuelve hacia un examen del aprendizaje sobre el mundo obtenido indirectamente a través de relatos: las entrevistas en profundidad.

SCHWARTZ, Howard y Jacobs Jerry. “La observación participativa y la entrevista. Reconstrucción de la realidad de grupos sociales”. En: Sociología Cualitativa.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD. CÓMO HACERLA

La observación participativa una entrevista.
Reconstrucción de la realidad grupos sociales

Al suponer que una meta (o la meta) de la investigación sociológica es obtener acceso al “punto de vista del miembro”, surge la pregunta: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de vista del miembro? Los diferentes problemas de investigación y las orientaciones conceptuales distintas, dan por resultado respuestas diferentes. Nos ocuparemos primero de la estrategias que son mejores para llegar a lo que podríamos denominar vida del grupo. El problema es similar al que enfrenta un extranjero que ingresa en una cultura nueva sin conocer el idioma, las costumbres, las formas de actuar y de razonar, etc. ¿Cuáles son algunas formas prácticas y efectivas de comprender el mundo que los individuos construyen y sostienen dentro de una sociedad, subcultura, institución o lugar de trabajo dados, o bien en otro grupo social “natural”? Tales estrategias deben permitir el acceso a los significados de los otros en un periodo razonable. Es obvio que la prueba de las hipótesis, los experimentos controlados y los análisis por computadora están fuera de la cuestión. Ciertamente, se necesitaría un ejercicio de investigadores para llegar a los significados de una cultura en un periodo razonable con tales técnicas.

La observación participativa y la entrevista son en su mayor parte variantes y extensiones de los métodos prácticos que cualquier lego inteligente podría utilizar para llegar a los significados aceptados de un grupo de personas con el cual no está familiarizado. Un supuesto táctico de cada uno de estos métodos es que existe una especie de consenso o conocimiento común acerca del significado en los grupos, y dicho conocimiento es sostenido en el transcurso del tiempo por los procesos sociales. Por ejemplo, el investigador cuenta con un grupo que tienen cierta concepción de “extraño y alguna forma de socializar a los extraños de manera que puedan obtener el “conocimiento de miembro” acerca del grupo. Sin esto, no habría forma práctica de que el investigador estudiara al grupo. La forma en que el investigador busca acceso a este conocimiento y los problemas con que se encuentra en tal actividad, serán considerados ahora con respecto a su uso de la observación participativa ya las técnicas de entrevista.

LA ENTREVISTA

Cuando se utiliza la entrevista para reconstruir la realidad de un grupo social, los entrevistados individuales son tratados como fuentes de información “general”, esto es, se les pide que hablen en nombre de gente distinta de ellos mismos y que proporcionen información acerca de los procesos sociales y las convenciones

culturales que trascienden a sus propias vidas personales. En el escenario de una entrevista, se pide al entrevistado que asuma la identidad de un miembro de su grupo al formular contestaciones; que " se convierta" en una mujer, en un anciano, en un recluso. O bien el investigador pregunta directamente acerca de problemas generales o interpreta las respuestas individuales en tal forma que arrojen luz sobre las actitudes, las situaciones y los patrones generales.

El muestreo

Los investigadores por encuestas por lo regular seleccionan a los entrevistados al hacer un muestreo estadístico (aleatorio) de la población a la cual estudian. Los miembros de la muestra "representan" a todo el grupo, no en términos de la estructura del grupo sino en términos de su relación matemática con la totalidad de la cual formar parte.

Los investigadores cualitativos por lo regular son menos conservadores ; cuentan con los propios patrones de interacción del grupo para asegurar la validez con quién hablar. Por ejemplo, en un estudio de un departamento de sociología, las secretarías del departamento pueden convertirse en la meta de la entrevista intensiva. En contraste con los miembros del personal docente individualmente considerados, ellas están presentes todos los días de trabajo, interactúan con prácticamente todos los miembros del personal docente, y procesan la mayor parte del trabajo de oficina relacionado con la contratación, la enseñanza, la investigación u otras actividades del departamento. Pero,. Paradójicamente, para saber cuáles son las personas que probablemente posean los distintos tipos de información general, para comenzar, se debe estar familiarizado con los procesos internos del grupo. Ésta es la razón de que la entrevista se desarrolle mejor conjuntamente con una estrategia como la observación participativa, que pueden indicar a quién se puede entrevistar, cuándo y sobre qué, y puede actuar como una verificación independiente de la información obtenida.

Las entrevistas estructuradas

Las entrevistas por lo general toman una de dos formas básicas: estructuradas o no estructuradas. La primera supone, en un grado o en otro, que el investigador ya conoce la cosa exacta que la entrevista debe descubrir. Esto también vale para los sociólogos cuantitativos que utilizan cuestionarios. El entrevistador supone que las preguntas contenidas en el "cuestionario estructurado" o "programa de entrevista" son adecuadas al tema sobre el cual espera saber algo, que las preguntas están redactadas en forma inequívoca, que el "entrevistado" (el que responde) comprenderá las preguntas y no las encontrará intimidatorias, que las preguntas no suscitarán respuestas del entrevistado que éste considera apropiadas para la pregunta pero que en otros sentidos tienen poca relación con lo que cree el entrevistado, que las elecciones forzadas que aparecen en el programa a título de un fácil procesamiento estadístico y análisis futuros, no excluirán respuestas más

validad que el entrevistado podría haber proporcionado si sus respuestas no fuesen obligadas, y que el entrevistador presentará una posición neutral hacia el entrevistado a fin de no sesgar la respuesta que reciba e invalidar los datos del grupo.

Las entrevistas estructurales están organizadas con frecuencia de manera que hagan surgir, por medio de una serie de preguntas previamente sometidas a prueba y previamente determinadas, lo que el entrevistado piensa acerca de diversas situaciones o preguntas hipotéticas o lo que haría en ellas. Sin embargo, son pocos los investigadores que están interesados en las actitudes *per se*; la mayoría considera, más bien, que las actitudes son indicativas del futuro comportamiento del grupo. Esto es, dichas encuestas por lo regular suponen que existen una relación positiva entre las palabras y los actos.

Un programa típico de entrevista estructurada es el que presentamos a continuación.

AHORA UN POCO SOBRE REGIÓN¹

45. ¿Ha sido usted miembro activo de algún eclesiástico o religioso distinto de aquel en el cual fue educado?

No _____ Si _____ Descríbalos _____
↓ ↘

46. ¿Qué es lo que usted siente por Cristo? (El entrevistador observará las reacciones cariñosas o emociones opuestas a la incredulidad al rechazo)

47. ¿Alguna vez ha participado en una ceremonia en la cual haya aceptado a Cristo como su salvador?

Si _____ No _____

48. ¿Tiene usted conocimiento, a través de sus lecturas, de las regiones orientales, además de los escritos de Bab??

No _____ Si _____ Descríbalos _____
↓ ↘

49. ¿Ha practicado el yoga?

No _____ Si _____

¹ El programa de entrevista fue tomado del estudio inédito realizado por Michael H. McGee, "Social Organization Study: Meher5 Baba", Department of Sociology, University of North Carolina, Chapel Hill, 1968.

50. ¿Alguna vez se ha sometido a la macrobiótica o a alguna otra dieta?
 No _____ Si _____ Descríbalas y diga las razones _____
 ↓ ↘ _____

51. Indique si alguna vez le ha ocurrido a algo de lo siguiente:

		Comentarios
a) Apariciones	Si _____ no _____	_____
b) Inconsciencia inexplicable	Si _____ no _____	_____
c) Visiones	Si _____ no _____	_____
d) Experiencias a través de mediums	Si _____ no _____	_____
e) Percepción extrasensorial	Si _____ no _____	_____
f) Premoniciones	Si _____ no _____	_____
g) Intuiciones súbitas	Si _____ no _____	_____
h) Alguna otra cosa similar	Si _____ no _____	_____

52. ¿Alguna vez ha buscado la intuición o la experiencia religiosa por otras medios distintos al uso de drogas?
 No _____ Si _____ Descríbalos _____
 ↓ ↘ _____

Entrevista no estructuradas

Los que utilizan las técnicas de la entrevista no estructurada por lo general sostienen diferentes series de supuestos. Aquí se considera que el entrevistador no conoce anticipadamente qué preguntas resulta adecuado presentar, cómo deben redactarse de manera que no resulte intimidatorios ni poco claras, qué preguntas se deben incluir o excluir para enterarse, mejor acerca del tema que se estudia, o qué constituye una respuesta (lo que podría ser el rango de respuestas a cualquier pregunta). Las respuestas a estos problema se considera que surgen de las entrevistas mismas, del contexto social en el cual ocurrieron, y del grado de armonía que el entrevistado pueda establecer durante la entrevista.

E resumen, las preguntas apropiadas o pertinentes se supone que surgen del porceso de interacción que tienen lugar entre el entrevistador y los entrevistados. Por medio de este proceso informa de dar y recibir, el investigador llega a "sensibilizarse"² respecto de las preguntas que constituyen problemas importantes

² La noción de "concepto sensibilizador" fue inventada por Herbert Blumer. Analizamos detalladamente la idea en el capítulo 2, en la sección sobre la teoría fundamentada, hay más

u con sentimiento para el entrevistador (y para otros semejantes a él). En un momento posterior éstas se incorporan en el "guía de la entrevista". En esta forma no sólo surge una diversidad de preguntas significativas sino también, desde el punto de vista del entrevistado, una importante diversidad de probables respuestas que tienen sentido.

El éxito de estas actividades depende en última instancia de la destreza y la sensibilidad del entrevistador, quien debe presentar las preguntas "correctas" en el momento correcto, abstenerse, en el momento correcto, de hacer preguntas y en general aparecer como oyente no amenazador, comprensivo y empático, la capacidad propia para alcanzar éxito en esta actividad puede descansar más en la competencia social preexistente que en la capacidad de entrevistar que se ha aprendido. Lofland hace notar:

Yo diría que el entrevistador que alcanza éxito no es probable que sea incapaz de amenazar, autocontrolado, consecuente, educado, y amigo de la interacción cordial en la vida cotidiana. Si alguien llegara a ser así, ya tendría las principales habilidades interpersonales para realizar entrevistas.

Sin embargo, es mi impresión personal que los que interactúan y practican estas habilidades (aun cuando las posean), francamente no son numerosos en nuestra sociedad.³

Aunque parte de este punto de vista nos simpatiza, diferimos de Lofland en el sentido de que: él atribuye la capacidad de lograr la clase de interacción que antes se describe, exclusivamente a las habilidades interpersonales del entrevistador. Consideramos que ésta es una condición necesaria pero no suficiente. Creemos que la capacidad del entrevistador para alcanzar esta clase de interacción es específica de las poblaciones particulares de entrevistados.

En algunos casos son obvias las razones de esto,. Tanto el conocimiento como la familiaridad del entrevistado con respecto al estilo de vida de los entrevistados, su subcultura, sus costumbres étnicas, así como el hecho de compartir con el entrevistado algunas categorías sociales (como son la raza, el sexo o el tipo de personalidad afecta su capacidad de establecer la armonía. En otros casos, las razones de esta relación comunicativa (o la falta de ella) son más vagas. Por ejemplo, en un estudio de las instituciones de salud mental, un autor se encontró con que podía comunicarse fácilmente u con provecho con una población dada de entrevistados. Sin embargo, había unas cuantas personas de esta población, sustancialmente iguales a los demás en lo que se refiere a la personalidad, antecedentes y posición social, a los cuales el autor *no podía hablar*. Es sorprendente que no haya forma de asegurar con anticipación que una entrevista particular funcionará bien.

detalles en la obra de Herbrt Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspectiva and Method*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J. 1969.

³ John Lofland, *Analyzing Social Settings*, Wadsworth, Belmont, Calif, 1971, Pàg. 90.

En cualquier clase de entrevista existe posibilidad de que haya discrepancia entre lo que la gente dice y lo que quiere decir. Esto puede explicarse en muchas formas, algunas de las cuales serán consideradas con posterioridad en el presente capítulo. Si es cierto que la gente no siempre dice lo que quiere decir o que dice lo que no quiere decir, entonces puede afirmarse que el investigador en una entrevista informal de persona a persona puede ser engañado con tanta habilidad como los que utilizan entrevistas estructuradas o cuestionarios*. Esta retroalimentación puede utilizarse como una forma de evaluar la posición de las declaraciones de los entrevistados. Además, la organización social de esta clase de situación en la entrevista permite alterar su propio curso. A medida que la información fluye del entrevistado al entrevistador, éste es libre de alterar en consonancia su línea de interrogatorio. El entrevistador puede, desde luego, estar equivocado en su evaluación y puede extraer conclusiones erróneas sobre la base de la "definición de a situación" que surja. Sin embargo, cuando todo está dicho y hecho. Éste es el único medio disponible para evaluar las reintentaciones y el comportamiento actuales de otros (así como hacer proyecciones acerca de sus intenciones y comportamiento futuros). Si bien se puede estar equivocado en la evaluación total sobre la base de la interpretación y la reinterpretación de lo que dicen otros, de la forma en que lo dicen, así como de los indicios no verbales, los fundamentos de tal evolución son mucho más fuertes en las interacciones que tienen lugar frente a frente que en el caso de la investigación por encuesta, en donde no existe una base directa para ponderar y evaluar las palabras de otras personas.

El contexto etnográfico de una entrevista

Aún con todo lo que hemos dicho, el lector puede objetar seriamente nuestra afirmación anterior. ¿Exactamente en qué forma la entrevista no estructurada de persona a persona proporciona una base más sólida, para determinar las metas, las intenciones, los propósitos y el comportamiento de otras personas, que la entrevista estructurada o los cuestionarios? Cicourel recalca una contestación a esto. Señala una diferencia entre el investigador y el investigado en una situación de entrevista. El entrevistado, dado que conoce la historia de su propia vida, los huecos y recovecos del medio cultural del cual forma parte, así como el concepto que tienen de sí mismo y sus propósitos prácticos dentro de la entrevista, tienen un "contexto etnográfico" en el cual decide tanto lo que debe decir al entrevistador como el sentido y el significado preciso de lo que dice (tal como lo ve el que está adentro). A menos que se disponga expresamente, el entrevistado no tienen tal contexto etnográfico dentro del cual interpretar lo que el entrevistado quiere decir (como opuesto a lo que dice) y decidir emprender las pautas, qué es importante o carece de importancia, o cuándo obtienen la versión oficial (en oposición a la real) de la información buscada. Como consecuencia, está destinado a interpretar lo que

* Sin embargo, existe una diferencia básica: el entrevistador informal en una interacción de persona a persona, tienen un grado mayor de retroalimentación que los que utilizan entrevistas estructuradas o cuestionarios por correo.

le dice el entrevistador en cualquier forma que esté acostumbrado a comprender las expresiones del idioma, sin tener acceso a los significados y a los matices que son destinados del fenómeno social y de la clase de entrevistados que se estudia.

En este sentido, Cicouresl recomienda que durante la entrevista se presente al entrevistado una serie de preguntas etnográficas detalladas acerca de los principales problemas que se cubren en una entrevista, en forma similar a la actividad de representar qué realiza un abogado que examina a un testigo y le hace evocar detalles. En esta forma, el entrevistador puede adquirir el "contexto, etnográfico" vago antes de que comience la entrevista, por medio de alguna clase de observación previa del mundo de la vida del sujeto y de la participación en aquél. En este sentido existe una pregunta importante: ¿Debe el observador participante conducir entrevistas sistemáticas, o debe hacerlo otra persona? En el caso mencionado en segundo término, el observador participante podría comunicar lo mejor que pudiera, el contexto etnográfico a otra persona que sirve como entrevistador. La persona que funcionara como entrevistador podría combinar las ventajas de ser un "conocedor" (por medio de la comunicación con el observador participante) con las de ser un "marciano" en la situación (de manera que pueda pensar en problemas nuevos, que los que están demasiado cerca de un fenómeno serían incapaces de advertir). Por otra parte el observador participante, por medio de su familiaridad con los sujetos y de su habilidad para interactuar con ellos, puede manejar la situación de la entrevista mejor que un extraño. No podemos tratar aquí todos los detalles. Sin embargo, debe advertir que cualquier cosa que se decida acerca de lo que hemos dicho, probablemente tendrá que incidir seriamente sobre el estudio.

Conservación y recuperación de los datos de la entrevista

El conservar y recuperar la información que proporciona la entrevista es esencial para adquirir una serie de preguntas significativas que puedan ser utilizadas en el futuro, así como para descubrir los "conceptos sensibilizadores" que se utilizan en la organización de los datos. Existe dos procedimientos básicos para hacer esto. Uno de ellos consiste en tomar notas durante la entrevista. Si esta actividad lo permita se puede utilizar un magnetófono y posteriormente transcribir la entrevista.

El uso de cinta magnetofónica permite al investigador concentrarse en la entrevista sin distraer al entrevistado (o sin distraerse a sí mismo) al tomar notas y todavía retener todo lo que refirió el entrevistado. Sin embargo, el aparato utilizado para grabar puede resultar intimidatorio para el entrevistado (y para el entrevistador, en todo caso) y puede afectar a su exposición. Al utilizar el sistema de grabación existe además el riesgo de que el entrevistador, al saber que tienen un registro hablado de toda la entrevista para su análisis futuro, pueda descuidarse y dejar de poner suficiente atención a lo que se dice.

Los que prefieren grabar afirman que la conversación de información esencial y la fidelidad que proporciona este método compensa con creces estos obstáculos potenciales. Sin embargo, existen algunas desventajas menos obvias en el sistema. Para comenzar, el registro grabado de una interacción, por lo regular se toma como un registro completo de lo que se dijo. Según este punto de vista, si algo se ha grabado en la cinta magnetofónica, en principio siempre está disponible para el investigador, y éste no corre el riesgo de carecer de datos que posteriormente resultan importantes y en ocasiones incluso decisivos. Sin embargo, esta posición puede ser atacada en varias formas. Una grabación contiene una cantidad enorme de información que, en cierta forma, es similar a una gran biblioteca con libros sin catalogar.

El simple hecho de que algo esté en una cinta (tal vez en una entre una docena de cintas que se grabaron durante un estudio particular) no significa que la información pueda recuperarse con facilidad. Muchos investigadores se encuentran con este problema al tomar notas de campo. Ellos escriben todos sus pensamientos relativos a un problema de manera que no se pierda nada. De esa forma llega a juntarse una gran cantidad de material heterogéneo que resulta ser casi inútil. No existe una forma práctica de revisar todas las notas acumuladas con el fin de encontrar conceptos que tengan relación con un tema determinado que, en algún punto de la investigación, llegue a constituir un foco de interés. Un concepto enterrado en una masa de material no clasificado está tan fuera de nuestro alcance como algo que no existe.

En segundo lugar, "lo que se dijo" consiste no sólo en una serie de sonidos sino un completo de significados. Numerosos estudios han demostrado que los recuerdos de las personas y la reconstrucción de lo que dijeron durante una interacción se alteran radicalmente con el transcurso del tiempo⁵. Cuando la gente escucha una conversación en ocasiones posteriores y en situaciones sociales diferentes, no interpreta su sentido de la misma forma en que lo hizo cuando tuvo lugar el intercambio original. Las mismas palabras y oraciones que fueron pronunciadas, puede parecer que cambian con el transcurso del tiempo. Como ejemplo, consideramos el siguiente resumen del tiempo. Como ejemplo, consideramos el siguiente resumen de una cinta grabada en una sesión de terapia de grupo.

"No sé si medicación me molesta o no. Sólo que- siguiendo la forma en qué él (usted) siente- piensa. Y si la medicación tienen algo que ver con eso- en el momento".

Esta cinta que es escrita por alguien que había estado transcribiendo conversaciones naturales durante muchos años. Al escuchar este resumen grabado mientras leía la transcripción, el autor escuchó la palabra "él" en la cinta grabada, que correspondía al "él" en la transcripción adjunta. Sin embargo, el autor estaba presente cuando se hizo la grabación y conocía a la gente que participó en la conversación. Después de escuchar la grabación unas cuantas veces, comenzó a

⁵ Ibid, Pàg. 124.

recuperar el "contexto etnográfico" de la sesión, esto es, comenzó a recordar los significados. Se le ocurrió que el pronombre "él" era extraño en este contexto y que debió haber sido "usted", así que escuchó de nuevo la cinta. En forma increíble, ahora escuchaba que se decía "usted" en lugar de "él". Hizo repetir la cinta por lo menos una docena de veces. En cada ocasión se escucho "usted", en forma no del todo inequívoca. Sin embargo era innegable que al escuchar la grabación por primera vez, en realidad escuchó que decía "él".

Está claro que las palabras pronunciadas durante una conversación no permanecerán en una cinta grabada, de manera que puedan ser recuperadas en la misma forma cada vez que se escuche la cinta, independientemente del periodo transcurrido, de la persona en particular que escuche, o de la situación social en la cual se escuche la grabación. Supuestos antecedentes acerca de "lo que sucede", "quién es quién", o "de qué trabajan las cosas" inciden de una manera tan decisiva que literalmente pueden afectar al sentido en la integración de la creencia social, "nada es tan sencillo".

Una forma de contrarrestar estos problemas es hacer un índice con los significados., tan pronto como sea posible después de la entrevista, grabando en la cinta al concluir cada entrevista lo que surgió como significado en ella y por qué.

En el último análisis, el que se recurra a la grabación en cinta, a tomar notas, o a alguna combinación de ambos, dependerá del estilo, la memoria y la situación inmediatas del investigador.

Preguntas que se definen en forma recurrente

En la actualidad, el hacer una dicotomía de la actividad de realizar entrevistas en forma estructurada y no estructurada, puede ser algo así como una simplificación excesiva. Hasta ahora hemos mencionado varios tipos de preguntas que podrían emplearse en una entrevista:

1. Preguntas que fueron decididas con anticipación y que tienen posibilidades fijas como respuestas.
2. Preguntas que fueron decididas con anticipación con respuestas "abiertas".
 - a) Preguntas de este tipo con disposiciones para interrogatorios futuros o "pruebas" que dependen de la respuesta inicial a la pregunta principal.
3. Preguntas que no fueron decididas con anticipación sino que se hacen en forma espontánea en el transcurso de la entrevista, debido a que parecen adecuadas o importantes.

Una entrevista real puede constituir sólo en uno de estos tipos de preguntas, o pueden emplear combinación de ellas. La diferencia principal entre estas preguntas está en el grabado en que son "definidas de manera recurrente" en una frase

que utilizan los matemáticos. Esto es, ¿en qué medida se utilizan lo que ya se ha dicho en una entrevista dada, para determinar o definir la siguiente pregunta que va a presentarse? Cuando un investigador decide lo "recurrente" que quiere que sea su proceso de entrevista, debe hacerlo al menos en dos niveles: 1) ¿hasta qué punto deben permitirse que la interacción previa en una entrevista particular determine lo que se pregunta después durante esa misma entrevista? Y 2) ¿en qué medida debe permitirse que las experiencias y la información de entrevistas anteriores determinan la estructura y el contenido de la entrevistas actuales?

Debe quedar claro que el hacer una entrevista recurrente permite al investigador tratar a las personas y a las situaciones como únicas, con el fin de alterar la técnica de investigación a la luz de la información retroalimentada durante el proceso mismo de investigación. Esto, en principio, es consecuente con la posición de la interacción simbólica. Por otra parte, cuando más varíen el orden, la naturaleza y el contenido de las preguntas de un entrevistador entre una entrevista y otra (o guante el curso de una entrevista en particular menores son sus oportunidades de obtener "datos científicos". Si sus preguntas no están estandarizadas, entonces las respuestas de quienes e entrevista no pueden ser fácilmente contadas, clasificadas, o comparadas una con la otra.

Sin embargo, el permitir la retroalimentación y la flexibilidad no sierre se opone a la obtención de conclusiones generales. En lugar de entrevistar a los individuos por separado, el sociólogo puede hablarles en grupos. A medida que se hablan entre sí, pueden proporcionar una retroalimentación detallada que les permita descubrir puntos afines y experiencias comunes (retroalimentación que sería imposible que proporcionara el entrevistador). Esta estrategia de grupo resulta especialmente atractiva cuando se estudian personas tales como camareras o estudiantes que pueden tener formas individuales de tratar problemas comunes pero que nunca han hablado acerca de este entre ellos. Desde luego, el consenso a que se lleva en tales discusiones puede producirse debido a la dinámica de la discusión y por lo tanto pueda ser irreal. Aquí, como en otras partes, no se obtienen recursos nuevos sin sufrir problemas nuevos.

El estudio de caso A (Pág. 175) es un tanto inusitado, pues se trata de un estudio acerca de la entrevista estructurada que utiliza la entrevista grabada, no estructurada, con el fin de obtener información. En él Jacobs habla a los investigadores de mercado acerca de las técnicas de éstos para enterarse de la reacciones del público ante un producto que ha sido anunciado a escala nacional.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA

Mucha gente que se dedica a la actividad de reconstruir la realidad afirma que la entrevista (en cualquier forma) no debería utilizarse de manea exclusiva, sino que debería ser usada en combinación don la observación participativa. Este último término significa estar en presencia de otros sobre una base de actualidad y tener algún tipo de posición nominal para ello como alguien que forma parte de su vida diaria.

Al convertirse en observador participante se está en condiciones de ver si la gente "dice lo que quiere decir y quiere decir lo que dice". La observación participativa, cuando se utiliza en combinación con las entrevistas, ofrece una forma poderosa en potencia de poner en duda la relación entre las palabras y los actos. Ciertamente, existe una considerable evidencia que apoya la información de que esta relación no existe. Deutscher, en un artículo que es ya calcificado, clasifica diversos estudios que demuestran que no existe relación, o que existe una relación inversa, entre las actitudes expresadas y los comportamientos.⁶ A pesar de esto, la mayor parte de las investigaciones por encuesta (la investigación de mercados es una subserie continua adoptando una relación positiva entre las palabras y los hechos. El crédito en esta relación no está en peligro de sufrir alteraciones dado que, como han advertido Deutscher y otros, son pocos los sociólogos que han combinado la observación participativa en con las entrevistas tipo encuesta a los estudios de cuestionario. En cierto sentido, esto no debe producir ninguna sorpresa. Los sociólogos, como otras personas en una diversidad de actividades que tienen modelos de trabajo válidos, desean sostener estos modelos y no socavarlos o trascenderlos. C. Wright Mills ha advertido lo difícil que es adoptar un "vocabulario de motivos", y después relacionarlo con vocabularios competidores o hacer trascender el propio.⁷

El problema de la evidencia contradictoria

Existe una razón menos obvia por la cual la observación participativa habitualmente no se combina con la entrevista tipo encuesta ¿Qué debe hacer si se descubre, por medio de la observación participativa, que las palabras y los hechos no concuerdan? La observación participativa a menudo proporciona información que contradice la que se obtuvo por medio de entrevistas, cuestionarios o bien por otros métodos de investigación, aunque la información obtenida al utilizar cada uno de tales métodos es consistente desde un punto de vista interno. Así, la resolución de estas contradicciones plantea algunos problemas sumamente desconcertantes para un investigador. Tales problemas nunca se hacen visibles si uno se aferra a un solo método de obtener información.

Tomemos un ejemplo. En un trabajo de investigación en psicología se decidió estudiar la dinámica de una familia particular utilizando varios métodos simultáneamente.⁸ un observador participante vivió con la familia durante un determinado periodo, expertos psicólogos administraron el Inventario de la personalidad multifásica de Minnesota (MMPI) y la Prueba de apercepción temática (TAT) a la familia, y finalmente un psicólogo clínico entrevistó a la familia sobre

⁶ Irwin Deutscher, "Words and Deeds", *Social Problems* 13, 1966, pág. 235-254.

⁷ Véase C. Wright Mills, "Situating Actions and Vocabularies of Motive", *American Sociological Review* 5, diciembre de 1940, págs. 904-913.

⁸ Tesis inédita a la que se concedieron honores académicos en la Harvard University, primavera de 1971.

una base terapéutica. La razón de utilizar diversos métodos fue que producirían información diferente, pero v complementaria, que proporcionaría una imagen más completa de la psicodinámica de la familia, que cualquier otro método utilizado aisladamente. En los resultados, los diferentes métodos produjeron información contradictoria en diversos aspectos. Los sicólogos que administraron las pruebas psicológicas (especialmente la TAT) encontraron que el padre era una personalidad psicótica, peligrosa, potencialmente violenta, por otra parte, el psicólogo clínico y el observador participante (que tuvo oportunidad de observar al padre en situaciones potencialmente violentas, por ejemplo en cantinas, cuando estaba furioso y embriagado) encontraron que el padre era una persona básicamente normal, con una leve neurosis. En particular lo caracterizaron como dócil y dominado por su mujer, en su papel de padre.

¿Qué sucede en tales casos de evidencia contradictoria? Como hicimos ver anteriormente cada método para llegar a "lo que sucede ahí" puede ser consistente desde el punto de vista interno. Por ejemplo, los reactivos empleados en la entrevista con el fin de detectar faltas de honestidad (como hacer la misma pregunta en diferentes formas) pueden revelar que los sujetos tratan de ser honestos y que no intentan engañar en forma consciente. Además j muchos sujetos diferentes podrían coincidir al informar lo que "hacen" en alguna situación , lo cual indica consenso.

Por otra parte, simplemente al observar lo que hace la gente en distintas situaciones, el observador participante podría ver que se hace una y otra vez precisamente lo contrario de lo que se informó. Estos situación representa lo que Pollner ha denominado "una disociación de la realidad"⁹ cuando dos métodos de obtenerla m misma información real son aplicados en forma competente pero en alguna forma producen dos respuestas contradictorias, ¿qué debe hacerse?

Una respuesta a estos radica en la apreciación más refinada del significado de las "declaraciones".¹⁰ Estas no deben considerarse anticipadamente como "información" que es o "verdadera" o "falsa" según se compare con algún "referente" que está "fuera de ahí". En cambio, debe hacerse un esfuerzo por determinar los propósitos, la comprensión y las actividades que los miembros asocian con las declaraciones que presentan. Esto es, d se debe encontrar no sólo qué preguntas hacer sino también los procedimientos que utilizan los entrevistadores , y qué utilizará el investigador, para traducir una respuesta al significado pretendido. Este significado puede ser algo mucho más complicado que la manifestación verídica de "información".

Veamos un ejemplo. Uno de los autores preguntó a un connotado investigador acerca de las encuestas que hacia en su profesión. Su primera respuesta fue que

⁹ Melvin Pollner "Thw Very Coinager opf Your Brain: Thew resolution of Reaty Disjunctures", *The Philosophy of the Social Sciences* 5, 1975, págs. 411-430.

¹⁰ Marvin B. Scott y Stanford M. Lyman, "Accounts, Deviance, and Social Orden" en *Deviance and Respectability: The Social Construtions of Moral Meanings*, editada por Jack Douglas, Basic Books, Nueva York, 1970, págs, 89-119.

construía modelos cuantitativos de fenómenos tales como la movilidad social y realización en la ocupación en diversas sociedades.- al considerar la cuestión desde otro punto de vista, decidió que lo que hacían en realidad cuando trabajaba era "charlar". Esto es, dedicaba muy poco de su tiempo y su energía reales a examinar datos o construir ecuaciones. La mayor parte del tiempo hablaba con los estudiantes y profesores acerca de otras personas, de sus carreras y de su trabajo, "conversaciones de negocios" y realizaba actividades verbales similares que podrían, en términos generales, ser calificadas como "charlas". Ambas respuestas eran "correctas", en un sentido específico. Cada una de ellas se dirigía a un sentido diferente se "lo que hacían". En el primer caso, dio una definición de su especialidad sociológica, como podría ser entendida dentro de la profesión. En el segundo, reflejó algunas de sus actividades durante un día cualquier de trabajo, incluyendo actividades tales como ir al café, acudir i al cuarto de baño charlar. En ambos caos su comprensión de la pregunta y nuestra comprensión correcta de su respuesta suponen un conocimiento etnográfico profundo, que consiste en las diferentes formas en las que los que están dentro de la actividad (los sociólogos piensan acerca de su trabajo. Idealmente, el investigador debió tener una buena captación del contexto etnográfico antes de tratar de determinar la relación entre las palabras y los hechos. Sin embargo, no es tan obvio como parece el saber qué palabras deben ser comparadas con qué hechos.

Hemos considerado algunas de las formas en que la observación participativa ofrece otra verificación, más poderosa que la entrevista frente a frente, sobre la cuestión de la relación entre palabras y hechos. Tratemos ahora las diversas formas que asumido esta estrategia de investigación y algunos de los problemas que están asociados con ella.

Participación contra aislamiento

Un problema básico al hacer investigación de observación participativa gira alrededor del delicado equilibrio que se supone necesita mantener el investigador entre "participación" en la búsqueda del "conocimiento de los miembros" (la necesidad de adquirir la perspectiva del que está dentro") y la amenaza de "volverse nativo" (el peligro de que la participación "excesiva" pueda hacer que el investigador pierda su orientación científica "objetiva" y desapasionada).

Esta última amenaza supone que el investigador tienen metas múltiples. En primer lugar, decide aprender la " definición de la situación" de los actores, con el fin de ver lo que ve el actor, conocer lo que él conoce y pensar como él piensa. En segundo lugar, una vez realizada esta reconstrucción de la realidad del otro, el investigador espera ampliar este punto de vista, ver lo que el actor no ve:

Las características formales, los procesos , los patrones reales o bien los denominadores comunes que caracterizan el punto de vista y la situación del actor. Se espera que esto permita al investigador generalizar sus hallazgos al ser capaz de ver lo que tienen en común el actor y otros que están en situaciones similares o diferentes, y que sostienen definiciones similares o diferentes de las situaciones.

La medida en que alguien está comprometido en el estudio científico, opuesto a "llegar a ser" el objeto de estudio, influirá en el grado en que esté preparado para pretender "participar" contra la amenaza de "volverse nativo" en la búsqueda del conocimiento del miembro. Por otra parte, lo que están preocupados por la legitimación científica buscarán mantener una posición de "hombre marginal",¹¹ participar (pero no demasiado en tanto que se mantienen un cierto grado de objetividad).

Un ejemplo. El estudio de los cultos religiosos

Tal vez el conflicto entre esta estrategia y los subsiguientes énfasis de la investigación no sea agudo en ninguna parte, como en el estudio de la religión. Robbins, Anthony y Curs, ilustran perfectamente estas situaciones mediante un caso que contienen su estudio de una secta de los "fanáticos de Jesús"¹² Robert Bellah propuso una orientación epistemológica hacia las creencias religiosas, llama "realismo simbólico" que afirma la realidad existencial de estas creencias sin aceptar necesariamente su realidad empírica.¹³ En la investigación se intenta comprender las creencias religiosas de una secta en forma empática, pero si interiorizarlas hasta el grado de llegar a convertirse, y, mientras, traducir estas creencias (con sus causas sus funciones) a una teoría científica de la religión.

¿Puede hacerse esto? Robbins y sus colegas informan del siguiente dilema: los miembros de la secta de los fanáticos de Jesús no consideraban sus creencias como "existencialmente verdaderas", como le ocurría al investigador, sino "empíricamente verdaderas". Además, pensaba que las creencias competidoras eran empíricamente falsas. Finalmente, creían que cualquier persona que en verdad comprendía y apreciara sus creencias se convertiría naturalmente a la secta. Esto plantea un gran dilema para el investigador. Ciertamente podía comprender y demostrar su comprensión de las creencias a los "nativos". Hizo esto en parte por medio de sus experiencias u compromisos con una religión similar pero diferente, ¡Pero no se convirtió!. Esto planteaba dilema desconcertante para la secta: O sus creencias acerca de la comprensión y su relación con la conversión estaban equivocadas, o bien el investigador "realmente" no comprendía, sin embargo no se convertía. ¿Cómo era posible esto?

O bien 1. El investigador no era tan bueno como lo había parecido y en alguna forma deliberada se oponía a Cristo; o 2. Ellos no eran verdaderos cristianos y el Espíritu Santo no había hablado por medio de ellos al investigador; o 3, algo andaba mal con su ideología

¹¹ Everett V. Stonequist, *The Marginal Man*, Scrobner, Nueva York, 1937.

¹² Thomas Robbins et al., "The Limits of Symbolic Realism. Problems of Empathetic Field observation in a Sectarian Context" *Journal for the Scientific Study of Religion* 12, 3 septiembre de 1973, págs. 259-271.

¹³ Robert Veían, "Christianity and Symbolic Realism", *Journal for the Scientific Study of Religion* 9, verano de 1970, págs. 89-96.

sectaria y posiblemente había buenas personas que no eran Cristianas o había muchos caminos a la salvación, etc.¹⁴

Como resultado de este dilema, los miembros de la secta hicieron intentos frecuentes por convertir al investigador. Debido a que dichos intentos aumentaron, las interacciones entre el investigador y los miembros de la secta se redujeron, y el investigador perdió su apreciación empática de la secta, sustituyéndola con antagonismo y sentimientos hostiles. Así hemos visto en pocas palabras algunos de los principales problemas de la observación participativa. ¿Cómo se puede comprender empáticamente a otros mientras se mantienen un compromiso con la comprensión y la teorización científicas? Los autores de este estudio advierten que el problema de cómo aceptar tener empatía con un grupo cuyo sistema propio de creencias contradecía con un grupo de los investigadores y su concepción "científica" y "tolerante" del grupo. Al intentar ser empático, y si embargo seguir siendo científico e imparcial, los investigadores plantearon un dilema a sus sujetos que podría haber cambiado radicalmente a la gente y a las mismas prácticas que estudian. Un intento "científico" y sistemático de alcanzar la imparcialidad, afín de cuentas, produjo exactamente lo contrario. Como hicieron notar los investigadores:

El grado de tal tolerancia, como el grado de otras virtudes religiosas que una persona de su vida interior "espiritual" que del compromiso con un sistema tolerante de creencias.¹⁵

También puede ocurrir que la sociedad y la gente estén organizados de tal manera que las metas de la comprensión científica y empática (el acceso a los sentidos) sean competitivas en principio, no es posible ser al mismo tiempo participante y científico.

El investigador. Selección de una identidad social.

El estudio citado antes ilustra algunas peculiaridades y recurre a una antigua máxima sociología. Si la gente que integra un mundo social es "parte" de ese mundo, entonces éste se muestra en forma diferente a sus distintas partes. El quién sea usted y en dónde esté dentro de tal mundo tienen un papel en la creación de ese mundo y en la conformación de los cristales de colores con los cuales usted ve y él lo ve a usted.

Como procedimiento para reunir información, la observación participativa está casi aislada en su capacidad de tomar en serio esta antigua máxima. Pueden hacer esto debido a que el observador participante en realidad puede seleccionar a una de muchas identidades desde las cuales puede aprender acerca del mundo cultural. Literalmente puede escoger quién va a ser en ese mundo,. Y puede hacer

¹⁴ Robbins et al., "The Limits of Symbolic Realism", Pàg. 267.

¹⁵ Dick Anthony et al., "Reply to Bellah", Journal for Scientific Study of Religion 13, diciembre de 1974, págs. 491-495.

su elección con la vista dirigida hacia diferentes tipos y grados de conocimiento que concuerdan con las diferentes identidades.

Al escoger una identidad, tenemos presentes cosas tales como:

1. Aprender, o, poner en servicio, series de habilidades sociales para tratar con los otros y actuar de forma apropiada en las diferentes situaciones culturales.
2. Obtener y desempeñar papeles sociales legítimos, tales como puestos de trabajo o afiliaciones a grupos.
3. Cultivar e incorporarse uno mismo en las redes de las relaciones sociales.
4. Identificar psicológicamente con tipos de personas, con determinadas imágenes de sí mismo, valores morales y estilos de vida.

Es una identidad social está comprendido todo esto y más. Los anteriores aspectos de a identidad pueden hasta cierto punto cultivarse deliberadamente. Ilustraremos primero algunas consecuencias de uno de los aspectos de la identidad social; el papel social. Después analizamos algunos problemas clásicos que tradicionalmente han ocupado a los sociólogos cuando emprenden la tarea de seleccionar una identidad con la finalidad de hacer investigación.

Los efectos del papel social del investigador

Los medios de comunicación en determinada época dieron publicidad a dos libros, uno de ellos relativo a los hombres, el otro relativo a las mujeres. Se afirma que el libro que trataba sobre mujeres, contenía información valiosa para los hombres que desearan encontrar y conocer a las "mujeres de sus sueños". Los autores seleccionaron más o menos unas veinte mujeres que fueron consideradas como inusualmente atractivas de acuerdo con diversos criterios, como inteligencia, aspecto, personalidad y situación profesional. Entrevistaron a estas mujeres y les hicieron preguntas tales como: ¿En dónde puede encontrar la gente a alguien como usted? (Esto es, ¿qué establecimientos públicos y recreativos frecuenta usted?) ¿Qué podría decirle a usted un extraño para que captara su interés? ¿Qué clase de vestido y de aspecto encuentra usted atractivos en un hombre? ¿A qué lugares le gusta ir? ¿Qué actividades le gustan? Los resultados de estas entrevistas fueron tabulados y presentados en forma de libro como información general para los hombres d que desearan encontrar y conocer a tales mujeres. El libro que versaba sobre los hombres simplemente revertía este procedimiento.

¿Por qué había personad que gastaban dinero en adquirir tal libro? Está claro que esto era debido a la creencia de que contenía información que no tenía ni podría obtener de otra forma. ¿Porqué no? La diferencia principal entre los autores y los lectores potenciales fue su papel social. El papel de los autores les permitió acercarse a diversas personas, escogidas en forma arbitraria, que eran totalmente

extrañas a ellos, y hacer que estas personas les dieran información bastante íntima acerca de sí mismas y de sus actividades. Para la mayoría de las demás personas, la información no habría estado disponible por diversas razones.

El principio de reflexividad

Muchas de las razones pueden resumirse por un principio que Garfinkel ha destacado: el principio de la reflexividad.¹⁶ Este principio postula que las descripciones relativas a algún aspecto del mundo social están simultáneamente del mundo mismo que describen (con parte de él). Como resultado, según plantea un sociólogo, no hay lugar para el mundo social simplemente para describir algo. Las descripciones en el mundo social, como están dentro de ese mundo, afectan simultáneamente a las relaciones sociales, ejecutan valoraciones morales, producen consecuencias políticas, morales y sociales, etc. las descripciones casi siempre "hacen" muchas más cosas en una situación social que simplemente "informar" de una serie de hechos.

Apliquemos este principio a algunas de las cuestiones planteadas en el libro, que describimos anteriormente. Una pregunta como "¿le gusta bailar?" tienen un significado absolutamente diferente cuando la hace alguien que acaba de encontrarse con una de las mujeres entrevistadas en el libro, que el que podría tener si la presentara uno de los autores de dicho libro. La primera indagación indudablemente sería escuchada como una "preinvitación". Si la mujer contesta que sí, el hombre podría pedirle una cita. De modo que la respuesta de ella no tan sólo informaría acerca de sus preferencias personales, sino que también señalaría su interés por el hombre, o su disposición de iniciar una relación, o ambas cosas. Desde el punto de vista de la mujer, su contestación puede escogerse para reflejar estas consideraciones. Si ella desea evitar una futura reunión podría argumentar que "no disfruta" con ninguna de las actividades que el hombre mencione.

Las personas que participan en tal conversación, en dicho escenario social y en una relación inicial como esa, encontrarán que "simplemente" no pueden pedir "simplemente" a otra persona información acerca de cosas tales como las actividades que le gustan.

La cuestión es general. Los investigadores de ciencias sociales tienen a tratar sus interacciones con otros como ocasiones en donde se da y se recibe información acerca de la vida social. Sin embargo, tanto para el que hace las preguntas como para el que las contesta, los papeles que entren en juego, la relación social y el contexto social de la interacción a menudo hacen que esto sea imposible. En nuestro ejemplo, incluso una pregunta tan inofensiva como "¿Qué hora es?" puede comprenderse como que constituya algo más que una solicitud de información como consecuencia, nos podemos encontrar que en determinados

¹⁶ La naturaleza y la importancia de la reflexividad fueron resaltadas por primera vez por Garfinkel. Véase Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1967, págs. 7-9.

lugares públicos resulta importante obtener la hora de toda una población de personas del sexo puesto.

En el caso de que se está escribiendo un libro acerca de "cómo conocer a otras personas" puede resultar por sí mismo como la mejor línea inicial de "recolección de información" en el libro. permite obtener información que ordinariamente está cargada de implicaciones políticas y que puede ser utilizada subsecuentemente para continuar la relación. Como puede verse, el problema del contexto social de la transferencia de información es sumamente delicado.

Los comentarios anteriores sugieren otra cuestión principal. Probablemente muy pocas personas de nuestra sociedad pensarían en utilizar el pretexto de escribir un libro como estrategia para obtener información, aunque se trata de un procedimiento elegante en varios sentidos. De hecho, sólo en el papel de autor de tal libro se podría pensar en presentar a un conjunto de otras personas la clase de preguntas que hemos mencionado. A la mayoría de los demás, incluyendo al autor cuando está fuera de este papel, tal proyecto nunca se le ocurría. Así, no es sólo que el papel social de uno le dé acceso a personas, situaciones y clases de información que en el caso de otros papeles sociales sería inobtenible. La manera de incorporación de un papel social dado apasionará que uno tenga intereses y preguntas y que adopte métodos de indagación que la misma persona nunca consideraría en otros papeles sociales.

Este problema plantea una cuestión delicada para el observador participante. Sea cual fuere su papel, automáticamente producirá en él una serie de intereses, de formas de obtener y de crear información, y preocupaciones que otro papel no habría producido. Esta cuestión asume mayor importancia cuando se advierte que el papel social inicial (y la posición social, o ambos) adoptado por el observador participante, por lo regular permanece fijo a todo lo largo del estudio. Definirá para él y para otros la forma en que él es parte del mundo social que estudia. A su vez, esto afectará de modo persistente su definición, y las de los demás, de adónde puede ir, con quien puede hablar y acerca de qué, el significado de sus acciones y muchas otras contingencias. De hecho, una consideración de muchos estudios de observador participante sugiere que el papel social particular adoptado podría ser el factor determinante en el cuadro general que un investigador obtiene del grupo que estudia.

Los tipos de papeles sociales que un científico social podría adoptar. Se catalogan en unas cuantas formas sencillas en los libros sobre métodos. Este catálogo está diseñado para permitir analizar los problemas de la investigación tradicional y así proporcionar alguna guía en la selección de papeles. Estos problemas tradicionales por lo general abarcan un punto de vista "pasado de moda": el de que el mundo social es un mundo "real" que tiene una organización y una estructura diferenciadas. La cuestión principal es cómo pueden un investigador de las ciencias sociales mezclarse en ese mundo de manera que encuentre las cosas en que está interesado y simultáneamente evite el peligro de que esta "implicación"

se v convirtiera en una fuente de información distorsionad? El punto de vista es anticuado ya que no considera la posibilidad de que el número de mundos sociales "reales" corresponda al número de identidades sociales dentro de ellos. Esto es, la estructura social consiste en las construcciones de sentido común de quienes están dentro de ella. Como p veremos, es este último punto de vista el que constituye el afianzamiento de la "sociología forma" que se estudia en los capítulos 7 al 12.

Por ahora, revisaremos las formas tradicionales de participación tal como se relacionan con los papeles de investigación y sus consiguientes satisfacciones y contrariedades.

La observación participativa. El observador desconocido

En algunas formas de la observación participativa, el sociólogo "se vuelve nativo2 en varios sentidos de la palabra. Se adapta a una identidad y a una forma de tratar con otros que son partes normales y naturales de cierto mundo sociocultural. Dado que él no será una persona de clase especial, que hará y pensará cosas atípicas, espera que su afecto sobre ese mundo se reduzca al mínimo

El "observador desconocido" puede ser un espía o un miembro ingenuo. En este último caso, se dedica a estudiar a una situación social de la cual es (o está llegando a ser) una parte integral; por ejemplo, su lugar de trabajo, su hogar, una liga de boliche.

Entre sus ventajas naturales que tienen aquellos que estudian los escenarios de que son parte, está una que se relaciona con la noción de lo "porteros". La idea es que en todo escenario existen ciertas personas de las cuales se requiere la aceptación, a fin de ganar acceso al escenario y a sus participantes. Esto se hace por lo regular mediante el "ir a través de los canales" con la esperanza de obtener aprobación oficial y con ello legitimar la presencia propia. Un método menos formal y más directo el acercamiento por medio de un amigo o de un cómplice cuya presencia ya ha sido legitimada. En cualquier caso, el estudiar u escenario del cual ya se es parte representa una forma de ganar acceso a un escenario sin tratar realmente con los porteros.

El problema de los porteros es sólo un aspecto, del problema de los "territorios sociales" a los que se enfrenta el observador participante¹⁷ Algunos de los ejemplos más notorios de la investigación moderna se han interesado en la forma en que se controla firmemente el acceso al espacio físico, de auditorio y visual; esto es, como las reglas culturales y los grupos sociales controlan quién puede estar, dónde, y qué pueden escuchar u observar. Complementaria a esta investigación está urgente necesidad que tienen los sociólogos de observar aspectos de la vida social que hasta ahora han sido meramente objetos de

¹⁷ Se presenta una exposición de algunos de los problemas de y de los temas inherentes a los territorios sociales en Robert Sommer, *Personal Space: The Behavioral Basis of Design*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1968.

reespeculación o interferencias basadas en formación indirecta. En tal intento es seguro que el observador desconocido tiene acceso a personas y a situaciones que no están al alcance del investigador conocido, y eso puede afectar profundamente a la investigación.

Sin embargo, esta estrategia crea ciertos problemas. Cuando el investigador está familiarizado ya con el escenario que estudia, y forma parte de él, no necesita preocuparse por "convertirse en nativo", pues por definición ya lo es; es uno de aquellos que espera estudiar. La sociología científica, en su interés por la objetividad, supone que a tal investigador le faltan la "distancia" y la "objetividad" para ver el bosque en lugar de los árboles. Esto es, se supone que su participación no le permitirá trascenderla comprensión de miembro, acerca de la situación a fin de ver "científicamente" las características formales o los procesos de la situación y la forma en que éstos se relacionan con otros fenómenos sociales. Como dijo un investigador, la persona que "se vuelve nativa" sabe demasiado acerca de sus fenómenos; da por supuestas tantas cosas, que ya no se sabe que las sabe. Probablemente todos hemos experimentados el tener que enseñar a alguien alguna técnica familiar, como la de conducir automóviles. Estamos tan familiarizados con el "saber cómo" conducir que literalmente no sabemos lo que hacemos cuando hay que decírselo a otra persona. De hecho, el olvidar lo que estábamos haciendo, en términos de estar explícitamente conscientes de ello, fue prácticamente una condición previa para convertirse en un buen conductor. Aparentemente, tal condición previa también vale para llegar a ser un buen nativo.

En resumen, el observador desconocido que también es miembro no sólo está en posición de acercarse al fenómeno que trata de estudiar, se convierte en él. En la medida en que uno busca comprender los sentimientos y las intenciones de los que están en un escenario, esto parece constituir una clara ventaja. Por otra parte, cuando uno busca ampliar los datos, se toma como una clara desventaja.

Una segunda forma del observador desconocido es el espía clásico. Aquí, como en la condición de novato o de miembro ingenuo, el investigador elude el problema de los porteros al "pasar" como uno de aquellos a quienes busca estudiar. Sin embargo, el pasar y ser realmente o convertirse en un miembro real son dos actividades muy diferentes, que suponen habilidades sociales y competencias diferentes, distintos compromisos morales y diferentes imágenes de sí mismo.

Tanto los espías que obtienen éxito como los que ya son miembros del grupo que estudian son capaces de actuar como miembros competentes del grupo. Ninguno de ellos parece ni actúa como un "entorpecido cultural"¹⁸. Sin embargo, el miembro es conocido por los demás y a sí mismo como miembro, en tanto que el espía es conocido por los demás como miembro pero él mismo sabe que es un extraño.

El espía tiene el problema moral de pretender ser lo que no es y utilizar la información que recoge valiéndose de medios de que los miembros no están enterados y que ni han sancionado. Existe el peligro ulterior para el espía de que

¹⁸ Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, págs. 67-68.

puede convertirse. Existe el peligro ulterior para el espía de que puede convertirse. Sin embargo, esto constituye una posibilidad remota; en el caso que se hizo notar previamente, es poco probable que un espía sociológico que pase por ser un miembro de la secta de los fanáticos de Jesús se convierta y literalmente llegue a ser fanático de Jesús. Una razón de esto es que si uno decide deliberadamente ingresar en la secta y participar en una serie de situaciones sociales sabiendo que intenta estudiarla, se convierte en algo más que en un simple participante. Hay muchas razones para pensar que sus interpretaciones y interpretaciones y reacciones estarán distorsionadas por la orientación para investigar. No terminará con la misma opción de la situación que habría obtenido si fuera un verdadero novato o un miembro ingenuo, esto es, si tuviera las mismas razones, metas y propósitos para estar ahí que alguien que fuera sólo, y totalmente, un participante. Si bien esto podría parecer una ventaja con respecto a evitar la identificación psicológica, puede constituir un problema si uno se dirige al punto de vista de un verdadero miembro, ya que el espía trae y lleva conceptos, intereses, evaluaciones e interpretaciones que son extraños al escenario mismo y a sus verdaderos miembros.

Es verdad que tanto el espía como el miembro ingenuo pueden ser incapaces de ver el bosque a través de los árboles, en la medida en que ambos son una parte muy real de lo que estudian. El espía tal vez está menos sujeto a este inconveniente que el miembro de buena fe. A partir de ahí, surge la siguiente cuestión: ¿qué pasa con el observador conocido? ¿Es probable que él sea más objetivo que el observador desconocido, y si es así, ¿por qué? Intuitivamente parecería que tienen un mayor potencial para la distancia y la objetividad, pero un menor potencial para saber o comprender. En la práctica a menudo no ocurre así.

La observación participativa.

El observador conocido

El observador conocido busca la objetividad a través de la distancia y la participación limitada. Los que son observados saben que el investigador está entre ellos y quien es. Esta estrategia tienen como finalidad asegurarse que el investigador no "se convierte en nativo² y sea capaz de ampliar los datos prefieren esta estrategia sostienen una especie³ de variación científica de la homilía artística "La distancia presta encanto al panorama".

Si bien el espía y el miembro ingenuo pueden pasar y obtener acceso sólo si actúan como miembros competentes del grupo., esto no sucede en el caso del observador conocido. Este obtiene acceso y aceptación en virtud de su posición como un cierto tipo de extraño. Como él no pasa y no tiene que realizar los deberes o los trabajos que corresponden a un miembro, ni tampoco su incompetencia o ignorancia por lo regular merecen sanción o exclusión. Todo lo contrario, el observador conocido tiene que saber cómo comportarse en forma apropiada, no tienen que realizar los deberes o los trabajos que corresponden a un miembro, ni tampoco su incompetencia o ignorancia por lo regular merecen

sanción o exclusión. Todo lo contrario, el observador conocido tienen la inestimable ventaja de ser un incompetente conocido. Los que están dentro teorizarán para él, le enseñarán cosas y le dirán otras cosas que ellos no dirían entre sí. Por todas estas razones, es menos probable que él dé por supuesto el conocimiento de los miembros y así evite el problema de "no ver el bosque por ver los árboles".

Como él no tiene que vivir de ellos, es menos probable que se identifique con esa vida y las creencias y acciones que la acompañan, entonces, también, dado que otros consideran que él es un extraño y actúan en consecuencia, está menos sometido a la atracción de la solidaridad de grupo y a los consecuentes compromisos morales.

Sin embargo, los observadores conocidos tienen otros problemas. Ellos tienen que tratar con los porteros o encontrar medios de eludirlos, a fin de tener acceso al escenario. Por lo general están sometidos también a mayores restricciones, con respecto a aquello que pudiera resultar prohibido para los extraños. Adicionalmente, la totalidad de un grupo podría transferirse a sí mismo cuando se presenta ante una persona que tiene la posición de observador conocido. Incluso cuando algunas de estas restricciones son superadas, permanece el problema general de que alguien estará introduciendo indagaciones, intereses y actividades en un mundo social que es ajeno a ellas. En efecto, el investigador mismo se convierte en una variable interventora cuyos efectos permanecen desconocidos. En la medida que él no "hace lo que debe ser naturalmente" en tal mundo, estos efectos podrían ser mucho más pronunciados de lo que sería en la situación del observador desconocido.

Finalmente, si la participación está limitada a causa de la objetividad, surge otro problema. Desde un punto de vista de la interacción simbólica, se debe tener una participación a fin de comprender el comportamiento que se ha descrito. Después de todo, son los significados que los actores atribuyen a sus actos, y no los actos en sí, lo que el investigador busca descubrir. Estos significados pueden surgir sólo después del proceso mismo de interacción, produce una descripción del mundo mucho más cercana en forma a la de B. K. Skinner¹⁹, que a la de Howard.²⁰ ¿Por qué ocurre eso?, el lector podría presentar la objeción clásica: "No es necesario que yo ponga un huevo para distinguir a un huevo bueno de otro malo". Pero parece que esta máxima no se aplica a la vida del grupo. A menudo es necesario que usted sea capaz de poner un huevo social para decir qué se debe hacer con esos huevos desde el punto de vista de uno de los miembros. Al interpretar los actos de otros y asignarles una moral, significados y motivos, una persona utiliza técnicas extremadamente completas de razonamiento y de percepción. Los psicólogos todavía no pueden explicar cómo las personas traducen los sonidos a

¹⁹ B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, Mac Millan, Nueva Cork, 1953.

²⁰ Howard Becker (ed.), *The Other: Perspectives on Deviance*, Free Press, Nueva Cork, 1964.

palabras y oraciones cuando conversan entre sí²¹. Ninguna computadora puede duplicar esta simple tarea interpretativa, por no mencionar otras más completas. Además, los que utilizan tales habilidades interpretativas no pueden decirnos cómo lo hacen por la simple razón de que no lo saben, en ocasiones tienen alguna idea acerca de cómo lo hacen, pero estas ideas interpretaciones de sus propias interpretaciones, por lo regular son esquemáticas e inadecuadas.

De manera que ¿cómo puede una persona ver lo que otras ven, escuchar lo que ellas escuchan lo que ellas escuchan y comprender, lo que ellas comprenden, sino se sabe cómo hacen los demás estas cosas? La respuesta es que estas técnicas son parte de las actividades sociales en un sentido de definición. Una parte de hacer una reparación a un automóvil consiste en advertir "¿qué está mal", "¿funcionan?", "¿están sucias las bujías?" "¿Están pegadas las válvulas?", etc. Una parte del juego de ajedrez es determinar "la seguridad de mi rey", "si tengo el control del centro", etc. Al aprender tales actividades y al realizarlas, estas interpretaciones y habilidades interpretativas surgirán de manera natural y se usarán. Sin realizar las actividades, se interpretarán las cosas en una forma diferente de cómo las interpretan quienes las realizan. Esto ocurrirá debido a que él no "sabrán cómo" interpretarlas en forma natural, como lo hacen los que están dentro, ni tampoco él podría encontrar, en forma explícita, en qué consisten estas múltiples técnicas interpretativas.

¿Qué forma de participación?

En nuestro análisis de los observadores conocidos y desconocidos, hemos tratado con las implicaciones de sólo dos preguntas: ¿cómo debo yo ser conocido por los demás, ¿quién deben ellos (y yo) pensar que soy? Pero existe una cuestión igualmente importante que hay que considerar: ¿qué haré realmente mientras estoy con los demás? ¿Cuáles serán las actividades que se requirieran de mí o en las cuales se me permitirá participar?

En aras de la conveniencia conceptual, dividamos las actividades del científico social mientras realizan la observación participativa, en dos categorías: 1) hacer observaciones, tales como "vagabundear", "mantener bien abiertos los ojos y los oídos", hacer grabaciones o investigar en documentos, y 2) la participación normal, natural, tal como desempeñar las actividades inherentes aun trabajo o meterse en ciertas ceremonias y rituales del grupo. Después podemos tratar con lo que los otros piensan que es él, y lo que realmente hace entre ellos como dos variables dicotómica, dando cuatro tipos puros de observación participativa, como se indica en la tabla de la página 57.

²¹ Una revisión de este problema en la psicología experimental puede encontrarse en la obra de Donald A. Norman, *Memory and Attention; An Introduction Human Information Processing*, Wiley Nueva Cork, 1969.

Aunque el lector puede interpretar esta tabla y sus consecuencias por sí mismo, podría ser bueno presentar el significado de los cuatro apartados con un poco de mayor claridad.

1. El investigador es conocido por los otros como un científico social y limitar sus actividades, mientras está entre ellos, a recoger información y a observar.
2. El científico social da a conocer su identidad como tal, desde el principio, a todos. Sin embargo, adopta el papel de un miembro de buena fe, tal como un paciente en un hospital o como un empleado en una fábrica. Los demás saben que él desempeña el papel de ser un miembro con el fin de obtener el punto de vista de uno de los que están adentro.
3. el investigador oculta su identidad pero adopta un papel social que está naturalmente por el grupo como alguien que recoge información acerca de otras personas. Por ejemplo, se convierte en director de recreaciones de crucero, en el cronista de una población o en el psicólogo de una empresa.
4. desconocido para otros como científico social, el investigador adopta algún papel como el de trabajador de una fábrica y simplemente vive la vida de este trabajador mientras deja que la naturaleza tome su curso. Aprende al ser un trabajador de la fábrica, sin intento explícito alguno de observar o de recoger información acerca de otros.

Cómo participación el investigador en el (los) escenario(s)

		Haciendo observaciones	Mediante una participación normal, Natural
Lo que otros piensan que es el investigador.	Un científico	1	2
	Un miembro de buena fe	3	4

Los recuadros 1 y 2 muestran dos formas de ser un observador conocido, en tanto que los números 3 y 4 muestran dos de ser un observador desconocido. Con cuatro clases de papeles sociales en lugar de dos, surgen formas nuevas de planificar y determinar problemas antiguos, como la indiferencia y la participación. El lector puede deducir por sí mismo estas clasificaciones, así como inventar variables nuevas e incluso papeles más complicados para seleccionar a partir de ellas.

Todo esto debe ser suficiente para recalcar que la selección de quién es el investigador (para él mismo y para los demás y en dónde está situado en un mundo social bien vale la pena de tratarse como una cuestión muy delicada. La

atención cuidadosa a este problema tal vez puede producir un rendimiento mayor en esta clase de investigación que casi otra consideración.

La mecánica actual de recoger y analizar datos en la observación participativa suponen muchas tareas secretariales: tener y usar cuadernos de notas, grabar y transcribir cintas, compilar diarios, escribir resúmenes y apuntes, duplicarlos y catalogarlos con algún sistema de archivo. Buen aparte de esto supone el uso del sentido común, junto con una sensibilidad hacia la situación y hacia los propios hábitos de trabajo del investigador.²²

Sin embargo, existe una tarea final que realizar después de elaborar un análisis y de ponerlo por escrito. Los estudios que utilizan la observación participativa a menudo incluyen una clase especial de apéndice metodológico; a continuación presentamos lo que éste contiene característicamente.

El método de las confesiones verdaderas

Hay un procedimiento que a menudo se recomienda y se usa en la investigación cualitativa (y en la cuantitativa) para resolver o mitigar gran cantidad de los problemas comentados en la sección anterior. Muchos estudios cualitativos dedican una gran cantidad de espacio a delatar en forma autobiográfica cómo y por qué el autor condujo su investigación en la forma en que lo hizo. Tales apéndices metodológicos describen los prejuicios, los valores y las teorías de la investigación y proporcionan una descripción paso a paso de cómo y por qué las cosas progresan en la forma en que lo hicieron. Describen los procesos de obtener la entrada, de la gente con que se hizo contacto inicialmente, el proceso de las tareas de continuidad, de cómo y cuándo se tomaron notas, de las cambiantes perspectivas y reacciones del investigador ante situaciones, gente y acontecimientos a medida que el estudio progresó, y de la forma en que las notas, las cintas y las anécdotas fueron traducidas a hallazgos de la investigación. Describen asimismo los errores, los fracasos, las dificultades y las locuras que un mundo insensible impuso sobre el desventurado científico social en su inocente intento de obtener información precisa acerca de un fenómeno social.

El valor de tales materiales narrativos se supone que es, primero, lo que dice al lector acerca de cuál fue el proceso que produjo los datos del investigador y, segundo, que proporcionan una reconstrucción cruda de la actividad de la investigación que resulta útil para separar el hecho de la interpretación y los patrones generales de los incidentes idiosincrásicos.

Existe un aspecto desconcertante en este procedimiento metodológico. Al leer tal apéndice rápidamente se llega a la conclusión de que los diversos percances y las

²² entre quienes han tratado bien este tema están: Howard, "Problems of Interference and Participant Observation", *American Sociological Review* 23, 1958, págs. 652-660; John Lofland, *Analyzing Social Settings*, Wadsworth Belmont, Calif., 1971; y L. Schatzman y A. Strauss, *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Prentice, Englewood Cliffs, N. J., 1973.

condiciones bajo las cuales se hizo la investigación han hecho que la sociología objetiva y sin prejuicios sea imposible. Sin embargo, el apéndice a menudo va precedido de una descripción aparentemente objetiva de la estructura y la organización de una comunidad social. En este sentido, lo que podría denominarse el uso real del apéndice metodológico es similar al de la absolución en la Iglesia Católica. Una persona puede cometer (o verse obligada a cometer por el mundo social) diversos "pecados" metodológicos y científicos durante la investigación. Sin embargo, el investigador confiesa estos pecados a sus "sacerdotes" sociológicos, puede sufrir una penitencia y ser absuelto. Este ciclo de salvación le permite continuar como si sus pecados nunca hubieran sido cometidos. Esto es, puede dedicar el resto del libro a recitar el conocimiento que obtuvo utilizando una retórica de "hecho", como si informara lo que "realmente sucedió".

Al hacer estos comentarios de ninguna manera condenamos los apéndices metodológicos. A menudo presentan datos más interesantes que los que se ofrecen dentro del estudio mismo. En lo que insistimos es que el material, de los apéndices metodológicos no resuelve el problema de que nuestros métodos de observación y análisis en realidad pueden no funcionar en el mundo social. Es posible que no haya solución a este problema, lo cual equivale a decir que el mundo social puede estar organizado de tal manera que ciertas cosas relativas a él pueden no ser conocidas en forma sistemática. Algunas de las razones de que esta pueda ser cierto ya las hemos manejado anteriormente. En las acciones que siguen consideraremos todavía otros.

Ahora que hemos delineado el "por qué hacerlo", el "cómo hacerlo" y los "problemas de hacerlo" en la observación participativa, el lector puede considerar el estudio de caso B (véase la Pág. 187), que trata de un estudio de observación participativa dirigido por Jerry Jacobs acerca de una agencia de bienestar social, desde el punto de vista de un observador desconocido. Ilustra no sólo esta estrategia sino la forma en la cual los estudios de observación participativa pueden superar la acusación de "ser estrechos de miradas".

LAS DECLARACIONES PERSONALES Y LOS HISTORIADORES. RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD DEL INDIVIDUO.

Al tratar algunos problemas el investigador se encontrará a sí mismo estudiando individuos que son un grupo sólo en el sentido de que han sido reunidos en su mente debido a que tienen que ver con algún problema sociológico. Tales grupos incluyen a los que intentan suicidarse, a los esquizofrénicos ya algunas otras personas que muestran un comportamiento divergente.*

* Estas personas comparten cierto mundo social en una forma que no es natural. Ellos no necesitan estar regularmente en presencia física de uno con otro, no necesitan estar en ningún tipo de comunicación mutua y no necesitan recíprocamente afecto en su relación vital, en ninguna forma directa.

En tales circunstancias, el "punto de vista del miembro" se refiere a las interpretaciones subjetivas de los individuos acerca de los acontecimientos, objetos y circunstancias a las que se enfrentan con el transcurso del tiempo. Existe el mundo "objetivo" en el primer piso y la experiencia individual en el segundo piso. En esta última la que buscamos comprender aquí, persona por persona, sin suponer que existe un consenso de grupo.

ANÁLISIS DE LAS DECLARACIONES PERSONALES

Existen muchos aspectos importantes en la vida de las personas que no pueden ser duplicados en forma experimental, o ser fácil o moralmente observados en una forma directa; por ejemplo, las relaciones sexuales, los intentos de suicidio, la planificación y la comisión de crímenes. El análisis de las declaraciones personales a menudo es la menor forma (tal vez la única forma) de obtener acceso a tales fenómenos. Esta estrategia enfrenta al investigador con muchos de los mismos problemas que sufren las técnicas de la entrevista, especialmente si las declaraciones personales se presentan en forma oral y en una interacción de personas a persona. El investigador debe confiar en la consistencia interna y en la "integridad" de la declaración, el grado de "afinidad" que considera que existe entre él mismo y el que hace la declaración, los posibles motivos ulteriores de éste y por qué podría desear sentirse decepcionado.

Una vez decidido el grado de buena fe del que hacer la declaración con respecto a alguna parte de ella, o a toda ella, el investigador puede buscar analizar no sólo de dónde procede el entrevistado, sino también cómo llegó ahí. En resumen, pretende establecer el proceso por el cual las circunstancias personales referidas en la declaración fueron interpretadas por el entrevistado, con el fin de producir las acciones que se relatan. En ese momento se pone atención particular a la secuencia temporal de los acontecimientos, a los contextos sociales en que ocurrieron, a su interpretación por el individuo y a la forma como todo esto lo llevó a pensar y a comportarse en la forma en que lo hizo. Un supuesto que sustenta esta estrategia es que ese necesita un análisis de las circunstancias personales del individuo para reconstruir la realidad de un escenario social tal como existió para él en algún momento dado.

Aparte de la forma de hacer la relación, de persona a persona, existen documentos escritos de personas que son desconocidas para el investigador. Aquí, sólo el documento contienen los datos, y la determinación que hace el investigador de las intenciones del que hace la relación deben ser establecidas sin la ventaja de la retroalimentación que caracteriza a las interacciones de persona a persona. Las relaciones escritas pueden asumir la forma de un diario, una carta, una autobiografía, una nota de suicida, etc.

En vista de lo anterior parece un poco desproporcionado el denominar al análisis de las relaciones personales "estrategia" de reinvestigación. Después de todo, emplea características técnicas que ya han sido descritas o que se describirán en otros contextos. Lo que distingue a esta estrategia de las otras es la clase de

información que se busca y, por tanto, los usos muy especiales de otras herramientas de investigación requeridas para obtener tal información. Lo que se busca es información acerca de la "vida personal" de otro en el mundo. Esta es la clase de noticias que por lo general comparten sólo los familiares, los amigos y los estrechamente relacionados en el curso de la vida diaria. En particular, el investigador busca reconstruir las experiencias personales únicas, la historia y los problemas, de casa uno de los individuos a los cuales entrevista, independientemente de lo general o típica que pudiera ser tal información. Se desea saber lo que le pasó a él, a quien conoce ella, etc. Por ejemplo, al estudiar la experiencia que las madres de niños retrasados tuvieron con la profesión médica, Jacobs buscó en primer lugar descubrir por medio de las entrevistas, los acontecimientos, las circunstancias y los problemas a los que se enfrentó cada una de las madres con determinados doctores cuando buscó ayuda para su niño en particular.¹ sólo después de haber reunido estas relaciones individuales comenzó la búsqueda de patrones.

Si alguien está interesado en esta clase de información, la existencia de la forma social denominada "entrevista" es una bendición. Las interpretaciones comunes acerca de las entrevistas apoyan la importancia relativa de la transferencia de información en comparación con otras formas de intercambios verbales, tales como el bromear o saludar. Además, la entrevista es una ocasión social semiformal con dos papeles sociales conocidos en común: el del entrevistado y el del entrevistador. Por lo general, el papel de entrevistador concede a quien lo desempeña ciertos derechos en la determinación del curso de la conversación de persona a persona. Aquí se considera que una de las partes presenta las preguntas y la otra da las respuestas. El entrevistador tiene el derecho de determinar los temas, de decidir cuándo "se ha dicho lo suficiente", cuándo se debe continuar con algo más, etc.

La situación de la entrevista versa sobre la recuperación de información personal que por lo general no está disponible casi para nadie. Hay cosas que los extraños no tienen derecho a saber, mientras que a los íntimos (los que sí tienen este derecho) por lo general no puede contárseles debido a las consecuencias prácticas que pueden deducirse de esta confidencia. Un marido por lo regular no diría a un extraño que además de su esposa tienen una amante, y ciertamente tampoco lo diría a su esposa. Sin embargo, el "entrevistador" constituye un extraño de clase especial en nuestra sociedad, ya que puede preguntar acerca de muchas cuestiones personales son que se sienta que viola el derecho que la otra persona tienen a conservar su intimidad. Esto vale en especial en el caso de que una persona perciba al entrevistar como alguien que está socialmente desconectado de la información que busca. En tales casos, la información personal puede proporcionarse por dos razones. Como entrevistador, él, o ella, tienen derecho a preguntar, y debido a que el entrevistador es una persona que desde el punto de

¹ Jerry Jacobs, *The Search for Help: A study of the Retarded Chile in the Community*, Brunner/Mazel, Nueva Cork, 1969.

vista social nada tienen que ver con lo sucedido, el entrevistado no se enfrenta a las consecuencias personales de dar esta información a alguien significativo. Como resultado, el entrevistador, por lo menos en determinados contextos, puede preguntar casi de cualquier cosa, y a su vez, puede decirse casi todo lo que desea saber.

Por tanto, la entrevista de persona a persona podría parecer que es el medio perfecto para utilizar si se espera conseguir datos personales. Permite acceso a la información privada y da al investigador cierto control nominal sobre la clase y el volumen de información que obtienen. Tal control está de manera notable ausente cuando se confía exclusivamente en cartas, diarios o materiales similares. Sin embargo, existen algunos obstáculos grandes que vuelven problemática la ocasión social de la entrevista para conseguir información personal.

Uno de estos obstáculos ya ha sido tratado anteriormente: en los escenarios de las entrevistas, uno de los acuerdos tácitos más importantes del entrevistado es que el entrevistador busca información genérica, no específica. Esto puede conducir a malas interpretaciones serias y consistentes, como lo ilustra con amplitud el siguiente argumento.

¿Quién somos "nosotros"?

Supongamos que una persona nos dice algo parecido a "nosotros hacemos X", en donde X es alguna actividad y "nosotros" se refiere a algún grupo del cual esa persona es miembro. Si se toma tal expresión como premisas, la lógica deductiva ordinaria nos permitirá deducir otras dos proposiciones:

1. Premisa: "Nosotros hacemos X"	
2. Por lo tanto: "Yo hago X"	En donde "Yo" se refiere a la persona que afirma "Nosotros hacemos X"
3. Y: "Otros hacen X"	En donde "Otros" se refiere a todos o a algunos miembros de grupo del cual "yo" soy miembro.

Podríamos encontrar que, de hecho, la persona que nos dice "Nosotros hacemos X" no hiciera X todavía peor, que esta persona realmente nos confesara que él no hace X. Finalmente ¿Qué sucedería si encontráramos que ninguna de las personas a las cuales conocía este individuo, de hecho ninguna hiciera X? Es obvio que tendríamos una contradicción lógica. O bien esta persona mentía, o su apreciación de la lógica dejaba mucho que desear.

Esta fue en términos generales la situación con que se encontró Jacobs cuando investigó las actividades recreativas de los residentes de una comunidad de jubilados². Las contestaciones a la pregunta "¿Qué tipo de cosas hacen ustedes por aquí? Consistieron en letanías de actividades recreativas en las que "nosotros" (los residentes) se ocupaban, como jugar golf, nadar, partidos de tenis, juegos de tejos. Estas conversaciones dejaron a Jacobs con la sensación de que el que hablaba, así como muchos otros, participaban en esas actividades. Sin embargo anteriormente había establecido, por medio de "cálculos mentales" durante periodos de observación, que muy pocos de los residentes desempeñaban en realidad estas actividades, y entonces hizo la siguiente pregunta: "¿En cuántas de estas actividades participa usted?" la respuesta resultó ser frecuencia "Ninguna". ¿Qué se debe hacer en esta discrepancia? Aparentemente, el pronombre "nosotros" fue utilizado aquí en el sentido de "Nosotros ganamos el juego de fútbol", como lo utilizan los que no son miembro del equipo. Las personas consideraron que se les pidió que hablaran en nombre de sus compañeros residentes y contestaron en forma genérica a la pregunta original. Así, hablaban, no acerca de sí mismos o de sus amigos, sino acerca de "lo que todo el mundo sabe que pasa aquí".

Este tipo de malas interpretaciones no disminuye fácilmente al instruir a los entrevistados acerca de lo que uno desea precisamente de ellos. Ellos utilizaron su comprensión de la situación ("Esto es una entrevista") para interpretar las situaciones. Como resultado, su definición de la situación puede trastocar las instrucciones que se les dieron con el fin de prevenir tal subversión. Esto es aparentemente lo que sucedió cuando Asch trató de instruir a los sujetos para que informaran sólo acerca de sus propias percepciones, fueran correctas o incorrectas, en un experimento clásico. Como ejemplo presentamos una explicación dada por los sujetos que violaron las instrucciones.

Estos sujetos a menudo justificaron lo que dijeron en una forma que parece curioso para el extraño. Con notable frecuencia llegaron independientemente a la decisión de que no deberían informar acerca de sus estimaciones, pues el hacerlo "interferiría" con el experimento.³

También está el problema de que las entrevistas por lo regular son cuestiones que se tratan una sola vez, con ubicación en algún lugar dentro de la vida personal y continua del entrevistado. Esto en sí mismo afecta a la clase de información que puede obtenerse.

En primer lugar consideramos el siguiente problema que notó Sacks: ¿Por qué los amigos que conversan regularmente, sobre una base cotidiana, siempre tienen alguna "noticia" acerca de ellos mismos, en tanto que los amigos que no han

² Jerry Jacobs, *Fun City: An Ethnographic Study of a Retirement Community* Holt, Rinehart and Winston, Nueva Cork, 1974.

³ S. E. Asch, *Social Psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1952. Págs. 450-501.

estado en contacto durante un año o más tiempo pueden encontrarse con que no tienen nada que decirse?⁴ Las cuestiones que se consideran como "noticia", como dignas de ser notadas o que sí no son triviales si son referidas sobre una base diaria, no tienen esta situación si son referidas después de intervalos mayores de tiempo. Parecen ser tontas o triviales o bien son recordadas. El entrevistador se enfrenta al mismo problema en este sentido como "el amigo perdido hace largo tiempo".

En segundo lugar, la forma en que alguien probablemente responderá forma receptivo, depende del "pie con que se levantó esa mañana. Esto es, lo que pasa en la vida de alguien en un momento dado puede determinar si "lo que sucede en su vida" se va a referir en una entrevista y cómo se hará.

Debe advertirse que ni el "amigo perdido durante mucho tiempo" ni el problema del "pie con que se levante" pueden resolverse al entrevistar a la misma persona varias veces.

Estrategia para superar las restricciones de la entrevista

Después de indicar algunos problemas que se presentan en la entrevista como forma de adquirir declaraciones personales, presentaremos algunas estrategias para superarlos.

Se recomienda que el entrevistador llegue a conocer al entrevistado durante algún periodo antes de intentar adquirir o determinar el valor de sus relatos personales. Si obtienen éxito, esto lo ayudará a superar inmediatamente muchos problemas de la entrevista.

Conocer a los entrevistados potenciales significa, entre otras cosas, conocer algo hacer a de ellos. Esto puede utilizarse en dos formas,. Sobre la base de lo que uno ya sabe acerca de ellos, se pueden hacer una mejor elección de los sujetos. No todos los entrevistados pueden contestar bien. El problema de establecer con qué persona se va a hablar podría determinarse por cosas tales como la estimación que haga el investigador del grado de afinidad que tiene con esta persona, su estimación de la capacidad de esta persona en cuanto a perspicacia para "conocerse" sí misma, a su vida, y a sus detalles, y su facilidad de palabra (si es capaz de expresarse bien lo que sabe acerca de su propia biografía): el conocer un poco del mundo de la vida del entrevistado también proporciona oportunidades de muestreo y de selección para saber dónde y cuándo en su vida se le puede hablar acerca de cuestiones personales., esto ayuda a aliviar los problemas el "pie con que se levanta" y del "amigo perdido desde hacía mucho tiempo". También

⁴ Harvey Sacks analiza el problema en apuntes de conferencias mimeografiados, Universidad de California en Irving, 1970. desde luego, aquí lo hacemos simplificado mucho. Algunos encuentran fácil referir os acontecimientos del año anterior y difícil describir los del día anterior. El principal problema aquí es cómo la ubicación de una narración en la vida de alguien determina qué puede recordar y describir y de qué manera.

significa que el entrevistado puede alcanzar una cierta situación marginal. Puede llegar a ser algo más que un extraño pero menos que un amigo o íntimo. Como resultado, una entrevista ya no es exactamente una entrevista nunca más. El entrevistado conoce al entrevistador un poco y sabe algunas cosas de él, y dos personas que se conocen mutuamente por lo regular no se "entrevistan" la una a la otra. Todo esto debe aminorar los problemas de obtener datos de una forma genérica y de que las instrucciones y sugerencias sean mal interpretadas. Esta situación marginal también le permite al investigador hablar con otra persona acerca de cuestiones privadas en muchas situaciones ajenas a la entrevista.

Una segunda estrategia (que es mejor que se combine con la primera, cuando ello sea posible) para ayudar a superar las restricciones del escenario de la entrevista, es el uso de relatos escritos no solicitados de las personas que se estudian: diarios, cartas, notas de suicidas, autobiografías, etc. Éstos y otros documentos escritos que el investigador tienen motivos para pensar que el que hace el relato no escribió teniendo presentes ulteriores razones, pueden utilizarse para ayudar a evaluar los relatos que recibió durante la conversación de persona a persona.

También puede usarse como una comprobación (como en el caso de los historiales) la recopilación de datos de testigos causales o íntimos que fueron parte de los relatos personales presentados por el que hace la exposición.

Otras fuentes de declaraciones personales

A menudo los organismos públicos y privados tienen cintas, transcripciones y registros escritos de relatos personales del tipo que acabamos de analizar. Aparte del problema moral de utilizar tales recursos, estos datos a menudo son deficientes por diversas razones de otra índole. Tienen todos los problemas inherentes a los datos propios, más una serie adicional de problemas, pues existen dos realidades que hay que reconstruir: la del individuo y la del organismo. Estas dos realidades se necesitan para que las cintas, las transcripciones o los documentos tengan sentido. Además el organismo no se dedicó a recoger datos para el problema sociológico particular que estudia el investigador. Así, lo que tienen, o lo que le dejen ver, o ambas cosas, probablemente esté fragmento y tal vez carezca de importancia. Finalmente, los datos en los organismos que realizan este tipo de actividades están notoriamente deformados.

Un segundo plan, que en ocasiones es posible, tiene curiosas posibilidades. Se trata a los entrevistados como asistentes de la investigación. Se les presenta el problema y se les instruye para que lleven un registro grabado o escrito de sus experiencias en relación con el problema. Este enfoque a menudo se utiliza en la terapia. A los fundadores se les dice que tomen nota, cuando sienten la urgencia de fumar, de la naturaleza del impulso y si éste se traduce en acción. Los psiquiatras instruyen a los enfermos de depresión para que registren los

momentos, los lugares y los acontecimientos que les producen esos estado de ánimo. Como es obvio por estos ejemplos, la estrategia es viable sólo cuando existe algún medio de motivar a la gente para que observe tal régimen, y en forma precisa, debe tenerse cuidado en hacer que la manera de tomar notas no sea dañina y resulte provechosa por ejemplo, haciendo que una persona le hable al terapeuta diáritamente acerca de sus hallazgos) y disponen que el tema sea intrínsecamente interesante para los que deben hacer observaciones acerca de él. Una tercera posibilidad es escoger a los propios íntimos y asociados para que reciban los relatos personales. Kristin Luker utilizó este método cuando estudiaba el riesgo de los anticonceptivos entre los varones solteros.⁵ ella obtuvo su información inicial preguntando a sus amigos varones acerca de su comportamiento sexual. Desde luego, uno no se tiene que comprometer necesariamente en la realización de una encuesta semiformal entre los propios amigos. A menudo una persona tiene acceso natural a una diversidad de relatos personales de determinado tipo, tan sólo por pertenecer a un determinado círculo de amigos. Si el investigador no tiene personalmente acceso a determinados relatos personales, debe encontrar a alguien a quien él conozca que sí los tenga.

Finalmente, hemos mencionado ya determinados relatos personales escritos en forma "natural" (o en ocasiones grabados) que podrían estar disponibles, estos tienen una inmensa ventaja: son documentos prácticos, escritos con finalidades prácticas o personales que surgen de la trama misma de la vida individual. Así podrían contener cosas que ningún investigador pensaría en preguntar u que ningún "entrevistado" pensaría jamás en decir a alguien que realizara "investigaciones", sin importar lo bien que conociera al investigador. Esto relatos podrían incluir cosas que se consideran demasiado triviales, demasiado secundarias o demasiado tontas, como para tener algún interés o para explicar algo. Podrían ser cosas que se presentan en el contexto de una relación personal específica o de un acontecimiento importante y después se alejan de la atención y de la memoria propias para siempre. En resumen, lo que relatan estas exposiciones, la forma en que están estructuradas y el estilo que se utiliza para relatarlas puede tener mucho que ver con la vida diaria de la persona y prácticamente nada que ver con la investigación y con los investigadores. Existen muchas estrategias prácticas y muchos problemas metodológicos asociados con los relatos personales escritos. Allport presenta una forma de organizar estos problemas, cuando se manejan estudios que utilizan documentos escritos como su principal fuente de datos: ⁶

1. ¿Con qué clase de material" en la primavera personal" trata de estudio?, ¿autobiografía amplia, autobiografía parcial, producción artística, diario, cartas, registros al pie de la letra, o cuáles otros?

⁵ Comunicación personal acerca de un estudio en proceso de la doctora Kristin Luker, Universidad de California, San Diego.

⁶ Gordon Allport, The use of Personal Documents in Psychological Science, Social Science Research Council, Boletín núm, 49, 1942.

2. ¿Cuál es la historia de los documentos empleados? ¿Fueron escritos para un auditorio, por orden, o sin pensar en su publicación o uso? ¿Cómo fueron adquiridos los documentos por el científico social?
3. ¿Está el documento (o los documentos) sólo o se complementa con algún otro material? Si es el caso mencionado en segundo término, ¿se utiliza el material complementario para confirmar, contrastar, como base para hacer generalizaciones, o con qué finalidad?
4. ¿Existen intentos de establecer la confiabilidad o la calidez del documento? De ser así, ¿cuáles son?
5. ¿Qué informes da el investigador acerca de su método, y acerca del valor de su material?
6. ¿Utiliza el investigador el documento en forma inductiva p como ilustración de una hipótesis, teoría, o dogma, o hace ambas cosas? ¿Están sus deducciones específicamente limitadas al caso en cuestión o se generalizan para aplicarse a "tipos" o grupos de personas?.
7. ¿Cuál es la tendencia o el marco de referencia del investigador, y cómo parece influir en la interpretación? ¿parecen las interpretaciones obligatorias, plausibles, forzadas? ¿Extraen los comentarios del investigador claramente su sentido o inteligibilidad de los documentos personales, o bien el documento adquiere sentido e inteligibilidad sólo a la luz de comentarios e interpretaciones? El estudio de caso C (Pág., 203) ilustra una forma del análisis que puede aplicarse a una serie de relatos personales, escritos en este caso 112 notas de suicidas.

HISTORIALES

Otra estrategia de investigación que se utiliza para descubrir los efectos de los acontecimientos externos sobre la experiencia interna del individuo es el método del historial. Como sucede en los demás métodos de reconstrucción de la realidad que hemos considerado, el método del historial no es característico de la sociología. Los historiadores son parte, por ejemplo, de las historietas clínicas en medicina, de los perfiles psiquiátricos y psicológicos, de los expedientes del FBI, de las hojas de trabajo de los trabajadores sociales, y de los expedientes de trabajo que tienen los asesores de empleos. De hecho, en nuestra sociedad existen muchísimas personas cuya actividad profesional se relaciona con las actividades de otras personas, por razón o por otra.

Lo que constituye una "historia de un caso" –esto es, las preguntas presentadas, la forma en que fueron presentadas, su importancia, etc.- depende del "vocabulario de motivos" de los que las presentan. Esto a su vez se relaciona con el papel de trabajo que desempeña el interrogador, así como son su posición ideológica, los

“acuerdos tácitos” y las “expectativas de antecedentes”,⁷ todo lo cual se relaciona con sus “propósitos presentes”⁸

Por ejemplo, los psicoanalistas recogen historiales que a menudo tienen que ver extensamente con la infancia y con las “causas precipitantes”, y muy poco con lo que transcurre entre ellas. Esto es consistente con la noción freudiana de que la personalidad básica propia se forma en la primera infancia y que la forma propia de hacer frente al mundo, y el éxito que se logre en este intento, será un reflejo de estas dinámicas de la primera infancia. Desde este punto de vista, los que desean comprender el comportamiento actual de un adulto sólo tienen que considerarlo como un reflejo de los anteriores medios con que contaba el paciente para hacer frente al mundo, medios firmemente establecidos en la infancia y que ahora forman parte de su personalidad básica.

En resumen, los historiadores asumen formas diferentes en incluyen diferentes contenidos para la misma persona, dependiendo de quién tomó la historia y con qué finalidades. Hay factores adicionales que dependen de lo hábil o competente que sea quien tomó la historia y de cómo esté motivado para realizar un buen trabajo.

Enfoques nomotéticos e idiográfico en los historiales.

Existen dos orientaciones básicas para los historiadores dentro de las ciencias sociales.⁹ El enfoque o método nomotético (utilizado por “objetivistas”, “empiristas”, “experimentalistas” y “cuantificadores de datos firmes”) afirma que las generalizaciones teóricas deben ser aplicables a muchos individuos y deben deducirse por medio de la experimentación sistemática, que por lo regular incluye el uso de la comprobación estadística. Los nomotéticos por lo regular consideran al estudio de caso como un excelente recurso pedagógico para aprender constructores teóricos en las ciencias sociales; también tienden a pensar que los estudios de casos funcionan para generar nuevos descubrimientos. Sin embargo, más allá de estos usos y las contribuciones del estudio de caso desmullen para los nomotéticos, dado que ellos insisten en que científicamente es imposible tratar de generalizar a partir de sólo algunos casos aislados.

El enfoque o método idiográfico (utilizado por “naturistas”, “subjetivistas” e “investigadores de datos provisionales”) recalca la legitimidad de investigar y estudiar la vida de una sola persona, y se ocupa sólo secundariamente de la

⁷ Un análisis de estos conceptos consta en Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1967.

⁸ Alfred Schutz, *Collected Papers I*, Martines Nijhoff, La Haya, 1971, págs. 9-10.

⁹ Estamo en deuda con Daniel Haytin, por nuestro análisis de estos enfoques. Podrán encontrarse mayores detalles en la obra de Daniel Lwigh Haytin, *The Methodological Validity of the case Study in the Social Sciences*, disertación doctoral inédita, Universidad de California, Berkeley, 1969.

frecuencia o naturaleza de una variable fuera del reino de ese individuo. Este punto de vista afirma que es científicamente válido metodológicamente correcto estudiar el comportamiento de un ser humano y considerarlo no sólo como representante de un grupo, sino también como una totalidad independiente de la cual pueden extraerse generalizaciones.

Además afirma que la meta verdadera de las ciencias sociales es *comprender* el comportamiento, no cuantificar, clasificar o seccionar patrones de comportamiento. Los hidrógrafos piensan que esto se realiza mejor por medio del uso del método del estudio de casos, dado que esto le permite a uno estudiar la totalidad de una sola personalidad en un nivel de gestalt.

Estas dos orientaciones no necesariamente tienen que estar en conflicto. En realidad, pueden complementarse la una a la otra. Es posible, en el curso de la aplicación del enfoque idiográfico, adquirir una serie de datos a los cuales se puede aplicar después el enfoque nomotético. Es decir, mientras se adquiere y organiza el contenido de una serie de historiales individuales, y se buscan los patrones que hay dentro de cada uno ellos, el investigador puede en forma deliberada o por suerte descubrir patrones *entre* ellos.

Historiales sociológicos

Si bien la investigación por medio de los historiales está ampliamente extendida en la psicología, en sociología tienen usos muy restringidos. Estos obedecen a varias razones.

Por ejemplo, la noción completa de que las circunstancias personales de un individuo resultarían útiles para explicar el comportamiento individual o de grupo fue desacreditada por Durkheim y la corriente principal de la sociología. Desde la posición positivista, los historiadores huelen a "reduccionismo", "psicologización" y "filosofismo". Además, se ha sostenido que la información acerca de historias personales únicas no podría ser generalizada fácilmente para hacerla incidir sobre hipótesis científicas relativas al comportamiento de grupo. Sin embargo existen algunas excepciones notables; por ejemplo, el análisis de Ruth Cavan sobre de los historiadores de los suicidas,¹⁰ el estudio de W. I. Thomas y Florian Znaniecki sobre los inmigrantes polacos,¹¹ y el estudio de Harold Garfinkel de un transexual.¹² Éstas y otras obras de sociología se ocupan de construir y analizar historiadores,. A pesar de sus diferencias, tienen en común determinadas características

Los datos por lo general se deducen de entrevistas, documentos escritos de una combinación de ambas cosas. Las entrevistas pueden realizarse con la persona cuya vida pretende reconstruir el investigador, o con los que fueron amigos íntimos

¹⁰ Ruth Cavan, *Suicide*, University of Chicago Press, Chicago, 1928.

¹¹ W. I. Thomas y Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and Ameritan*, Vols. I Y II, Knopf, Nueva York, 1927.

¹² Garfinkel, *Studies in Ehnethodology*, págs. 116-185.

o bien con otras personas que conocen esta o aquella faceta de la vida individual y contribuye a la reconstrucción total. Sin embargo, el investigador en ocasiones está sometido a restricciones externas acerca de su elección de estrategias. Un ejemplo obvio es el problema de reconstruir el historial de un suicida. En tal caso, el forense y otros que son parte de la "autopista psicológica" deben confiar en las declaraciones de los íntimos o de otras personas, o en cualquier otra evidencia tal como una nota de suicida o un diario.

A fin de que sirvan como datos útiles, los historiales deben incluir la mayor cantidad posible de las siguientes características:

1. La exposición debe ser autobiográfica y, de ser posible, estar corroborada por otras personas a fin de evitar deformaciones de la memoria, percepciones selectivas u y otros aspectos similares.
2. La exposición debe cubrir lo máximo posible de la vida del individuo, y no sólo un segmento (o segmentos) breve y discontinuo de tiempo.
3. El historial debe ser lo más detallado posible, no sólo en el número de acontecimientos incluidos, sino también con respecto a la forma cómo el individuo percibió estos acontecimientos en el tiempo en que ocurrieron.
4. Debe ponerse atención especial a las fechas de los acontecimientos con el fin de poder reconstruir no sólo las cosas que ocurrieron y la forma en que fueron experimentadas sino también su disposición por orden de secuencia.

Tal como están ahora las cosas, son muy pocos los historiadores de los individuos que figuran en la literatura psicológica o sociológica y que llenan estos criterios. En realidad, algunos de los llamados historiadores ocupan poco más de una sola línea. El estudio de una persona que intentó suicidarse arrojó la siguiente información: "edad 14 años, lento en la escuela, le disgustaba la escuela y amenazó con escapar. Estuvo en libertad provisional por robos de poca importancia, se le encontró colgado en el sótano de su casa a las 11.30 a.m., totalmente vestido".¹³ Los historiadores pueden asumir muchas formas. Como se indicó antes, la presentación más común es la "historia de caso". Aquí, el investigador se vuelve biógrafo, u al utilizar estas fuentes de datos, busca escribir (en el ejemplo de la autopista psicológica), una biografía de la víctima desde "el nacimiento hasta la tumba". Jacobs, al aplicar este método al estudio de un grupo de cincuenta adolescentes que intentaron suicidarse y de un "par igualado" de adolescentes que funcionaron como control, hizo mucho hallazgos interesantes.¹⁴ Una vez escrita una historia de caso para cada uno de los que intentaron suicidarse, con base en las entrevistas celebradas con los que pretendieron suicidarse y con sus padres, llevadas a cabo en el transcurso de la setenta y dos horas después de realizado el intento, con información adquirida de las entrevistas psiquiátricas, las declaraciones de los médicos que los atendieron en la sección de urgencias, las

¹³ Warren A. Stearns, "Cases of Probable Suicide in Young Persons Without Obvious Motivation", *Journal of the Maine Medical Association* 44, 1953, págs. 16-23.

¹⁴ Jerry Jacobs, *Adolescent Suicide*, Wiley Interscience, Nueva Cork, 1971.

notas de suicidio y las exposiciones hechas por personas íntimas y otras que por causalidad figuraron como partes, Jacobs interpretó estos datos con un giro original. Utilizó categorías de acontecimientos que surgieron de forma natural de los datos mismos (después de numerosas lecturas de las historias de casos) – tales como movimientos en la residencia, comienzo de enfermedades serias, matrimonio y divorcio de los padres, muerte de un miembro de la familia o de un amigo—y trazó la vida de cada uno de los adolescentes desde el nacimiento hasta el momento en que tuvo lugar el intento, representado esquemáticamente los acontecimientos en la vida del adolescente como un “Árbol genealógico” con puntos de color codificados que se utilizaron para representar diferentes categorías de acontecimientos. También se tomó nota de la forma en que fueron experimentados los acontecimientos en el momento en que ocurrieron, con base en los recuerdos del adolescente. Cada uno de estos historiadores fue dividido entonces en tres periodos: 1. la primera infancia, 2. de la infancia al comienzo de la adolescencia, y 3. del comienzo de la adolescencia hasta el momento en que tuvo lugar el intento de suicidio. Surgió un cuarto periodo (como subserie del tercero), el periodo inmediatamente anterior al intento de suicidio. Esto fue definido vagamente como incluido en el año en que tuvo lugar el intento de suicidio, por lo regular las semanas inmediatamente anteriores al hecho en sí. El patrón (o los denominadores comunes⁹ del intento de suicidio que surgió de estos datos es como sigue:

1. Una prolongada historia de problemas (desde la primera infancia hasta el comienzo de la adolescencia).
2. El aumento de los problemas (desde el comienzo de la adolescencia) mucho más allá de los que por lo general van asociados con la adolescencia.
3. El hecho de que fracasaron progresivamente las técnicas de adaptación disponibles para hacer frente a los problemas viejos y a los nuevos, que iban en aumento, lo cual conduce al aislamiento progresivo del adolescente respecto a las relaciones sociales significativas.
4. Una disolución en forma de reacción en cadena de cualesquiera relaciones sociales significativas restantes en los días y en las semanas que precedieron al intento de suicidio, lo cual conduce a que el adolescente sufra la sensación de que ha llegado “al fin de la esperanza”.
5. Un proceso interno por el cual justifica ante sí mismo el suicidio y así se la arregla para salvar la brecha que existe entre el pensamiento y la acción.

Este patrón demostró ser consistente con el que surgió de un estudio independiente, realizado con posterioridad, de las notas de suicidad (véase el estudio de caso C). una combinación de estos dos enfoques produjo hallazgos que estaban en contraposición con el cuerpo principal de la literatura, desarrollada, en

psicología y en sociología acerca de las probables causas y la dinámica del suicidio.¹⁵

Estrategia para construir y analizar historiadores: crecer en lo que nos dice

Hemos mencionado, en la sección sobre observación participativa, una clase particular de "disociación de la realidad": dos procedimientos diferentes de investigación, cada uno de ellos empleado en forma competente, que produce diferentes respuestas a la misma pregunta. Ahora vamos a tratar otra clase de disociación de la realidad: una competencia entre los métodos para determinar los hechos del científico social (o bien de otros profesionales y los de sus sujetos. Con frecuencia, la persona que es sujeto del historial y sus familiares íntimos, tienen una versión diferente de los hechos de la que producen los profesionales. Además, los métodos para determinar los hechos de los profesionales y de los sujetos pueden ser consistentes desde un punto de vista interno. Cada uno de ellos puede ser utilizado como la norma con la cual evaluar al otro.

Bajo estas circunstancias, los científicos sociales realizan una maniobra diabólica que determina simultáneamente quién tiene la razón desde el punto de vista de la verdad, proporcionada al científico la historia de casos que busca y establece el formato para analizarla. Podemos presentar a esta maniobra como un procedimiento:

1. Trate a su propia versión (la del profesional) de la vida del sujeto, cualquiera que esta sean, como su vida real y objetiva.
2. Trate a la versión que el sujeto hace de su vida, como "el punto de vista del miembro", como sus "creencias", "interpretaciones" y "experiencias" y "experiencias" subjetivas de la vida que realmente tuvo.
3. Analice el historial del sujeto (concepto 1 más concepto 2) al explicar los procesos sociales y psicológicos que causaron que el sujeto experimentaba su vida en forma distinta a como "realmente sucedió".

Debe montarse que la naturaleza política de esta maniobra no puede ser moderada haciendo alusión a la mayor confiabilidad, al mayor detalle o al mayor rigor de descubrimiento profesional de hechos. Ante todo, a menudo esto no ocurre. El hallazgo "profesional" de los hechos con frecuencia resulta ser poco más que una conjetura de sentido común hecha por un profesional. En realidad, es la identidad del profesional la que gana para sus hechos el título de "lo real" en lugar de las formas en que fueron obtenidos.

¹⁵ Una exposición detallada de estos hallazgos y de su derivación consta en la obra de Jacobs, *Adolescente Suicide*.

Sin embargo, existe una cuestión más importante,. No existe una tercera parte con la cual comparar las dos series de métodos y de hechos. Cada una de las versiones del mundo establece los términos bajo los cuales se considera a la otra. Por ejemplo, si los que juegan ajedrez examinan el juego llamado monopolio, se encuentran con que es un juego inferior, dado que no cuenta con un tablero ni con peones ni alfiles. Por otra parte, de acuerdo con los que juegan al monopolio, el juego de ajedrez es deficiente por que carece de datos y dinero simbólico.

¿Cómo se resuelve la discrepancia cuando el profesional y el sujeto diferente en lo relativo al historial? Como el profesional construye el historial, es el policía, el defensor, el fiscal, el juez y además una de las partes. Al dirigir y decidir el caso, inevitablemente se guiará por sus presupuestos acerca de quién podría tener razón y quién podría estar equivocado.

Así, si uno hace supuestos en contra o a favor de lo que dice un sujeto, se llena de implicaciones políticas. Los autores recomiendan con insistencia una política simple a este respecto: *Hay que creer en lo que se nos dice*. La mayor parte de los científicos sociales se encuentran con que esta política, por razones comprensibles, es casi imposible de cumplir, requiere que uno crea afirmaciones e historias que el propio adiestramiento en la escuela superior, la literatura profesional, el buen sentido común y todo lo demás que se tienen por santo y sagrado dice que están equivocadas (si es que no las considera absurdas) y que uno trate el problema del entrevistado. Pero una y otra vez, hemos encontrado que esta simple política de credulidad conduce a descubrimientos impresionantes. Se convierte en la tarea creativa del investigador para encontrar un camino en el cual creer.

Una razón para proceder en esta forma surge cuando la meta consiste en reconstruir el mundo de la vida de otra persona. En ese caso, esta persona es el único experto posible. No tienen ningún sentido describir el mundo de su vida desde el punto de vida de otro. Una segunda razón práctica de esta política es la siguiente: los autores y otras personas se han encontrado muchas veces con que existen formas inesperadas en las que los sujetos tienen razón acerca de las cosas, formas que no podrían descubrir a menos que él ya sospecha que estaban ahí y procediera a buscarlas. Para Lemert, resultó que los paranoicos, de hecho, eran objeto de persecución;¹⁶ para Jacobs, resultó que los que intentaron suicidarse no estaban mentalmente enfermos pues tomaban decisiones racionales y competentes;¹⁷ el alucinado de Narens no veía fantasmas, sino que descubría la presencia de los fantasmas por medio de sensaciones tácticas dejadas por corrientes de aire muy reales.¹⁸

En un estudio de la "subnormaliad" (Estudio de caso, Pág. 218) la política de "creer en lo que los entrevistados dicen" llevó a Jacobs a hacer una evaluación

¹⁶ Edwin Lemet, "Paranoia and the Dymamics of exclusión", Sociometry 25, 1, marzo de 1962, págs. 1-20.

¹⁷ Véase el Estudio de caso C.

¹⁸ Louis Narens, "The Belief Systems of the Insane", en Topics in Ethnomethodology, editado pr J. Schenkein et al., Suhrkamp Publishers, Berlín, 1975.

totalmente diferente de las historias de casos de niños retrasados de las que habían hecho los doctores.

Técnicas no reactivas para estudiar grupo o individuos

La mayor parte de las técnicas que hemos analizado hasta ahora – la entrevista, la observación participativa, al análisis de declaraciones personales y la construcción de historiales- son lo que los investigadores denominan reactivos. Hacen que el investigador vaya a algún escenario de la vida social (o a diversas circunstancias sociales, o ambas cosas) y que “revuelva”, por decirlo así. El investigador se convierte en parte del proceso social que investiga. Su presencia y sus actividades constituyen acontecimientos en este proceso, con sus propias consecuencias y efectos.

Por lo tanto, existen muchas oportunidades de que la forma en que un mundo social o una situación se muestren a sí mismos sea un subproducto de la forma en que se convierte en una parte de eses mundo. Además, sus acciones en el mundo pueden cambia al mundo mismo que se examina.

Dos clases de técnicas, las medidas discretas y las estrategias audiovisuales, buscan reducir al mínimo estas posibilidades. Aquí se trata de sacar al investigador del mundo que observa y, como resultado, ponerlo en condiciones de ver adentro desde el exterior, en tal forma que “no se toque ni un solo pelo de la cabeza del fenómeno” durante la observación. El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose a sí mismo en una forma particular, ni tampoco el proceso de observar cambia al mundo que se observa en ninguna forma apreciable.

MEDIDAS DISCRETAS

Una medida discreta s cualquier medida no reactiva de la vida de grupo o del individuo, cualquier indicador cuya investigación no afecte por sí misma a la casa que se estudia. Al buscar medidas discretas en diferentes escenarios culturales se podrían preguntar cosas como éstas: ¿Tiene caminos una comunidad? ¿Están pavimentados o revestidos, y si están revestidos, con qué? ¿Con latas vacías de cerveza o botellas de refrescos i o con los excrementos de burros, perros, o cabras? ¿Hay señales públicas? Si es así, ¿qué es lo que dicen, cuántas hay, y en qué lugares fueron colocadas?

Otras preguntas podrían ser: ¿Tiene una comunidad electricidad, radio o televisión? ¿Cuál es el consumo promedio de electricidad por familia y por unidad de tiempo? ¿Cuántos automóviles pasan por un punto dado de la carretera a diferentes horas del día y en los diferentes días de la semana? ¿Cuántas personas hay por automóvil? ¿Qué clase de automóviles conducen? ¿Cuántas personas y qué clase de gente utilizan las instalaciones públicas como parques, bibliotecas, o baños? Como indicador de la naturaleza, la frecuencia y el tipo de actividad social en una comunidad, se podrían considerar las compras de licor en los

establecimientos comerciales de la vecindad. ¿Cuánto licor se compra, en qué áreas de la comunidad y en qué días?

Si estos indicadores le parecen al lector demasiado generales, existen indicadores más concretos que están más próximas a los recursos de que se valen los detectores. La evidencia de huellas físicas consiste en la erosión de los materiales o en el aumento de depósitos que se construyen con el transcurso del tiempo. Los artículos esparcidos en las salas de conferencias y en los botes de basura pueden proporcionar indicios de lo que ha estado haciendo un grupo pequeño de personas, y con qué frecuencia. El desgaste en las baldosas del piso ha sido utilizado para indicar la popularidad de las exhibiciones de los museos; el polvo, la partículas de alimentos y las impresiones dactilares en sillas, aparatos domésticos o en los quicios de las puertas ha sido utilizado como una medida de los artículos que la gente ha estado usando, o de dónde han caminado o dónde se han sentado.

Podemos imaginar fácilmente otras formas de medidas discretas que están fácilmente al alcance de cualquiera y constituyen indicadores de la vida de grupo. La información recuperada en esta forma tienen una gran ventaja sobre otros métodos, ya que permite estudiar a las personas o a los grupos y por sí misma no influye en la cosa que se estudia.

Sin embargo, si bien las medidas discretas proporcionan al investigador una estrategia para superar el problema de su propia influencia reactiva, tienen otras limitaciones serias, por lo menos en los que respeta a las preguntas, que los que se dedican a la actividad de reconstruir la realidad buscan responder. Las medidas discretas del tipo que se indicó antes ofrecen pocos indicios, si es que lo hacen de lo que ha estado pasando por la cabeza de las personas. Más bien son indicadas de estilos de vida, de patrones de comportamiento o de etapas tecnológicas y "visiones del mundo".

Por útiles que estos indicadores puedan ser para obtener acceso a algunas facetas de la vida de grupo, ofrecen muy poca evidencia directa de los significados sociales de las acciones sociales para los participantes.

La comunicación no verbal

Existen, sin embargo, otras medidas discretas que tienen que ver con esta cuestión, entre ellas, la comunicación no verbal. Se puede observar una interacción entre dos o más personas desde una cierta distancia, como terceros que actúan desde fuera, sin influir en la interacción misma. Si uno se interesa por lo "que pasa en sus cabezas", podría considerar si los participantes en la interacción están enfadados., si lloran, gritan o hablan en voz baja. También podría inferirse mucho de su "lenguaje corporal"¹ En general, la cara es una fuente importante de

¹ Véase, por ejemplo, Paul Ekman, "Comunicación through Non verbal Behavior: A Source of Information About an Interpersonal Relationship", en S. Tomkins y C. Izard (editors) *Affect, Cognition, and Personality*, Springer Press, Nueva York, 1965, págs. 390-442).

“comentarios emociones” en la conversación de persona a persona. La manipulación deliberada de las “poses” de la propia cara y los cambios en la expresión facial que tienen lugar en el transcurso del tiempo constituyen algo análogo a las series de oraciones en que manifiestan algunas secuencias dinámicas de sorpresa, diversión, preocupación, ira, etc.

Los investigadores han encontrado que otras partes del cuerpo (como por ejemplo las manos y los brazos) son buenos indicadores de si alguien engaña a otros. Ciertamente, un observador adiestrado que se fije en dos partes que interactúan, puede a menudo decir más acerca de la naturaleza y la sinceridad de su interacción que las partes mismas.² Como es evidente, dependiendo de la clase de información que se desea obtener del lenguaje corporal y de la expresión facial, se ponen en la posición del observador requerimientos más o menos estrictos con respecto a los observados, por ejemplo, ¿necesitan ver detalles, advertir los cambios faciales rápidos que ocurren con el transcurso del tiempo, o tan sólo observan la locomoción?”³ Tales son algunos de los potenciales y de las trampas de la comunicación no verbal cuando se utiliza como medida discreta.

Análisis del contenido

Otra forma de medida discreta (por lo regular de naturaleza cuantitativa) es el análisis de contenido. Una de las personas más influyentes que lo desarrollaron, H. D. Lasswell, ha caracterizado a este método como un intento de determinar los significados en el cuerpo de un discurso en una forma sistemática y cuantitativa.⁴ Kaplan advierte tres intereses básicos en el análisis del contenido:⁵

1. El análisis de contenido trata de las características semánticas (y en ocasiones sintéticas) de los signos.
2. El análisis de contenido está interesado principalmente en el discurso político.
3. El análisis de contenido se dirige a formulaciones estadísticas dirigidas a problemas empíricos.

Si bien existe una larga tradición en el empleo de esta técnica de investigación en la evaluación de las formas y la efectividad de la propaganda, se ha experimentado últimamente un renacimiento con respecto a la influencia de los medios de comunicación sobre la socialización. Toda clase de gente se ha convertido de pronto en analista de contenido. La mayor parte de sus estudios

² Una descripción de los indicios verbales del engaño constan en Paúl Ekman, W. Frisen, y W. Scherer, “Body Movement and Voice Pitch in Deceptive Interaction”, *Semiótica* 16, núm. 1 (1976): 23-27.

³ Un análisis de las características del espacio visual con respecto a distancias que varían puede encontrarse en Edward T. May, *The Ideon Dimensions*, Doubleday Anchor, Garden City, N. Y., 1969.

⁴ Abraham Kaplan “Content analysis and the Theory of Signs”, *Philosophy of Science* 10 (1943): 230.

⁵ *Ibid.*

están referidos en términos de motivos políticos. Así las feministas se refieren a ellas como racistas y los homosexuales pueden verlas como discriminatorias. En este sentido, el análisis de contenido se utiliza para mostrar cómo los que están en el poder influyen en los patrones de socialización a través de su propio comportamiento y a expensas de las minorías subyugas. En resume, el análisis de contenidos se utilizan en estas formas para apoyar la afirmación marxista de que "las ideas prevalecientes son las ideas de la clase gobernante", donde los que gobiernan son definidos en forma diferente controvertida por los distintos segmentos que conforman la población.

Esta forma de análisis puede aplicarse a las novelas, a los informes periodísticos, a la series de televisión o a las campañas publicitarias. Por lo regular suponen contar las palabras claves, los tópicos a los temas claves que aparecen en tales creaciones y notar quién las "produce" y quién las "consume". Los analistas más complicados de series cronológicas pueden averiguar, por ejemplo, cómo evolucionan las concepciones de los "trabajadores" o de los "opresores" a medida que un periódico crece y cambia su estructura administrativa.

Un tema central de estos análisis es demostrar cómo puede utilizarse ese material para socializar al lector, al oyente o al espectador (en un plano consciente o subliminal) para aceptar estereotipos negativos de las minorías étnicas o de otros grupos meta. El análisis a entonces puede dedicarse a demostrar los efectos perjudiciales de tales estereotipos.

Otra forma de determinar el daño en los medios de comunicación de masas es buscar los modelos de papeles que se presentan a grupos grandes de gente impresionable. Esta estrategia es la que sustenta los estudios que tratan de explorar la conexión que existe entre la violencia en televisión, y el crimen y la violencia en la sociedad en general.⁶

Aquí, como en la mayor parte de los casos, los métodos pueden ser utilizados por uno y otros lados. Las palabras clave son "el advertido está preparado" y una vez que aprenden el proceso las víctimas de los ataques de los medios pueden volverse estos métodos en contra de quienes los atacan. En este sentido, es irónico que muchos militantes hayan postulado "combatir el fuego con elfuelo" al lograr tener una empresa en la avenida Madison, más grande y mejor que la tienen sus adversarios para actuar en su nombre, a fin de revertir los estereotipos negativos impuestos e ellos por las élites del poder.

Los documentos personales

Otra medida discreta (dado que se relaciona con los individuos y con los que piensan) se ha manejado anteriormente en nuestro análisis de las historias de caso

⁶ Investigaciones sobre la violencia en los medios de comunicación: Robert K. Baker y Sandra J. Ball. *Mass Media and violence*, U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1969; Seymour Feshbaack y Robert D. Singer, *Television and Aggressions*, Josey-Bass, San Francisco, California, 1971; y Joseph P. Murray , Eli a. Rubinstein, y George A. Comstock (editors), *Televisión and Social Behavio* U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1969.

y de las declaraciones personales. Los documentos escritos- por ejemplo, cartas, diarios, autobiografías y notas de suicidas- son excelentes indicadores discretos de la vida individual y del grupo. Sin embargo, debe tener cuidado de establecer en qué forma se generaron tales documentos, para quién, y por qué.

El método documental de interpretación

Los comentarios anteriores tenían como finalidad iluminar algunas formas en las cuales la naturaleza de las medidas discreta puede limitar las clases de información que se pueden obtener mediante su uso. Así, por ejemplo, un investigador puede verse enfrenado con la elección de dar una mirada de cerca de la forma en que los individuos de manera subjetiva se evalúan mutuamente o de la forma en que piensan acerca de alguna situación común.

Parecería que si alguien está en condiciones de medir un fenómeno de interés en forma discreta, ha superado mucho de los problemas inherentes al error de investigación. Sin embargo, existe que es endémico al método de las medidas no perturbadoras y que hace que sean poco menos que una causa de celebración metodológica.

¿En qué forma exactamente se obtienen información valiéndose de medidas discretas? Garfinkel ha captado la esencia del procedimiento con su concepto del "método documental de interpretación"⁷. Cualquier fenómeno que pueda observarse en forma discreta es señalado y tratado como "el documento de" algún patrón subyacente como "apuntando él o cómo" en nombre de él.⁸ El patrón subyacente y lo que es conocido acerca de él se utilizan a su vez para interpretar al fenómeno observado. Así, el fenómeno observado y el patrón subyacente se utilizan cada uno para interpretar al otro. En es sentido, cada uno elabora la naturaleza del otro. Un ejemplo común de este método e es la forma en que interpretamos la plática de otros en las situaciones cotidianas. Escuchamos lo que dicen cómo un indicador de lo que quiere decir, pero también utilizamos nuestro conocimiento de lo que quieren decir al escuchar e interpretar lo que dicen tratando de descodificar el mensaje real.

Tomemos por ejemplo una situación común. Supongamos que usted sospecha o imagina que una persona le desgarras. Como método de encontrar lo que sucede en este aspecto, el preguntar a la persona directamente tienen sus problemas, tanto sociales como empíricos. Lo que se necesitan son "indicadores" discretos. Supongamos que a él se le ocurre decirle cuando están en compañía de otras personas: "Estoy realmente encantado de haberlo conocido". Dado el supuesto de desagrado, esa persona ha pronunciado un comentario sarcástico. El comentario sarcástico, a su vez, es un indicador de su falta de simpatía, y está totalmente en consonancia con ello. Sin embargo, i usted supone que él en realidad siente

⁷ Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N, J., 1967, págs. 76-103.

⁸ *Ibid.*, Págs. 116-185.

simpatía, lo verdadero es lo inverso, y usted tan sólo ha recibido un "cumplido". En la medida en que usted escucha el desagrado o el aprecio verdadero que le merece a la otra persona por medio del comentario, no hay forma de determinar la posición verdadera de éste, independientemente de sus supuestos originales acerca de qué siente la persona respecto de usted.

Este ejemplo ilustra dos aspectos principales del método documental. En la medida en que se utilice este método, se deben hacer supuestos acerca del patrón subyacente a fin de saber cómo interpretar los indicadores. Estos supuestos provendrán del contexto social y del conocimiento de sentido común. Así, el mismo comportamiento o fenómeno en diferentes contextos, será interpretado como un indicador de diferentes patrones subyacentes. Si se está equivocado en los supuestos utilizados para interpretar los indicadores, virtualmente no existe una forma práctica de corregirlos, dado que no hay nada a qué referirse fuera de los supuestos mismos. En segundo lugar, ya se deben saber muchas cosas acerca de algo antes de poder encontrar e interpretar en forma competente sus indicadores. En las situaciones en donde el investigador sabe pocas cosas acerca de una serie de personas y de sus vidas, las medidas discretas no sólo son de poca ayuda sino que a menudo no pueden ser empleadas en forma competente y correcta.

Desde luego, se puede simplemente invocar a la experiencia como autoridad en "cabezas" para justificar las interpretaciones que hace el investigador de los indicadores, lo cual lo libra de la necesidad de adquirir primero una familiaridad íntima de primera mano como sujetos. Esto es precisamente lo que los psiquiatras y los psicólogos hacen cuando interpretan respuestas a la prueba de la mancha de tinta a la Prueba de apercepción temática sin conocer al entrevistado en detalle. La crítica obvia de tal procedimiento es que se puede estar totalmente equivocado acerca de lo que "indican" los indicadores. Tal invocación a la experiencia podría ser válida sólo si existiera en la actualidad una ciencia bastante rigurosa de la mente. A juicio de los autores, tal ciencia todavía no existe. Cualquier científico social que afirme conocer el significado interior del comportamiento de otras personas sin conocer previamente a estas personas sobre estima su pericia. Por tanto, las medidas discretas se emplean mejor en el aspecto de la "cabeza" sólo después de que se han utilizado otras técnicas de capacitación de información tales como la observación participativa y la entrevista no estructurada.

Lo que hemos delineado en nuestro análisis de las medidas discretas y que consideraremos en breve cuando analicemos los métodos audiovisuales, son dos formas no reactivas de estudiar a los individuos y a los grupos. Pero el hecho de que se puedan eliminar o reducir al mínimo una fuente de error, no quiere decir que se haya llegado finalmente a la Divinidad. Si bien estos procedimientos metodológicos nos ayudan a estudiar lo que el investigador se ha dedicado a estudiar (los escenarios naturales) permanece el hecho de que él, como cualquier otra persona del mundo, debe interpretar lo que ve. En este sentido no existe forma de trascender los supuestos culturales y de estar seguro de la reconstrucción de la realidad que hemos hecho. Nos inclinamos a apoyar la afirmación de Pirandello de que el mundo social es absurdo" ya que no existe

manera de que alguien, ya sea----- o profesional, establezca “lo que en realidad sucede ahí”.

Las medidas discretas.

Un ejemplo

En lugar de incluir todo un estudio de caso para ilustrar la utilidad potencial de las medidas discretas, nos contentaremos con un ejemplo de “hallazgo afortunado”.

En su estudio de una comunidad de jubilados, Jacobs naturalmente gravitó hacia los centros de actividades en la *Ciudad de la alegría*.¹⁸ Estos centros resultaron ser el complejo del Centro de Actividad de la Sala de la Comunidad y dos grandes supermercados. Mientras se estudiaban los supermercados, al observar la naturaleza de las interacciones Jacobs hizo un descubrimiento sorprendente. Ambos mercados tenían grandes existencias de artículos para mascotas —alimento para gatos y perros, cama para gatitos, collares contra las pulgas, correas— suficientes para mantener a un gran número de animales domésticos. Lo curioso era que, aunque ya había dedicado considerable tiempo a observar las calles, las casas y los centros de actividad, Jacobs raras veces había visto a un animal domesticado en la comunidad. Solo había conejos silvestres (habitantes naturales de la zona) que vagaban a su arbitrio mientras devoraban (como el unicornio de Thurber), las pocas flores que se encontraban en los patios de los residentes.

En este momento, el problema se presentaba así: o bien el establecimiento comercial almacenaba rutinariamente mercancía que nadie compraba, o había en la *Ciudad de la alegría* muchos gatos y perros que no se veían por ninguna parte. La pregunta, una vez formulada, se resolvió a sí misma con el transcurso del tiempo, en la siguiente forma.

Resultó que uno de los estudiantes de Jacob era, durante el tiempo en que tuvo lugar el estudio, cartero de la *Ciudad de la alegría* (otro hallazgo afortunado). Por medio de este contacto fortuito se arreglaron una serie de entrevistas a domicilio con los “porteros” (los que tenían que autorizar las entrevistas con ellos mismos y con otros), los cuales a su vez proporcionaron entrevistas con otros residentes a manera de una bola de nieve. En el curso de estas entrevistas informales, a domicilio se reveló a sí misma la respuesta a la pregunta respecto a dónde tenían todos estos animales. De hecho, los animales eran mantenidos en los lugares donde estaban los residentes —esto es, en casa, no en la calle frente a la casa o en el patio que está tras ella. “Casa” significaba el territorio contenido dentro de los límites que ocupaba la porción de tierra de la propiedad. De aquí que si bien muchísimos de los residentes tenían mascotas, eran pocos los animales que se veían. El descubrimiento de mascotas dentro de la casa misma resultó ser una nueva medida discreta, por lo que surgió la pregunta: ¿por qué los tienen dentro de la casa? En otras comunidades con zonas de casas se dejaba que los animales domésticos vagaran a su antojo.

¹⁸ Jacobs, *Fun City*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva Cork, 1974.

La respuesta a esta pregunta, que tuvo que esperar para ser analizada a las entrevistas en las casas y a otras fuentes informales de datos, descubrió que los habitantes de la *Ciudad de la alegría* observaban en forma obligatoria el principio de "la limpieza va unida al respeto", junto con la noción de que se debía respetar la intimidad y la vida privada de los demás y nunca dar motivo para resentimientos. Esto habría constituido una meta difícil de alcanzar si el perro de alguien estuviera fuera, en donde podría molestar a los vecinos con sus ladridos, al defecar en los "patios" cubierto de grava.

TÉCNICAS AUDIOVISUALES

Las técnicas audiovisuales, en cuanto a estrategia de investigación, son de origen reciente. Estos procedimientos tienen una amplia diversidad de aplicaciones, incluyendo los estudios fotográficos, la filmación o grabación en videotape de escenarios naturales para análisis futuro, las películas que se utilizan con técnicas terapéuticas o como recursos de enseñanza, y las cintas grabadas de conversaciones naturales utilizadas como única fuente de datos por los analistas de conversaciones, así como los análisis de fotos fijas o de películas que se tomaron para revelar la "visión del mundo" que tiene alguien así como sus valores o prioridades.

Como métodos para obtener información, los audiovisuales son los "Rolls Royce" de la captación de datos. Generalmente se piensa que son capaces de capturar un mayor volumen de vida social, con mayor detalle, con mayor exactitud y con menores efectos reactivos que prácticamente cualquier otro método; sin embargo, con respecto a la cuestión de reconstrucción de la realidad, incluso estas técnicas tienen sus inconvenientes. Para ver cuáles son estos problemas y cómo podrían superarse, es útil catalogar los métodos audiovisuales según sus usos principales:

1. Como fuentes directas de datos.
2. Como recursos para obtener "exposiciones".
3. En cuanto formas especiales de comunicación.

Como datos

Los principales medios audiovisuales son el videotape, la película, la cinta grabada y la fotografía fija. Los medios más sofisticados, como son las cámaras sensibles al calor y la fotografía con rayos infrarrojos (que permiten fotografiar en la oscuridad) en la actualidad se limitan a los espías, a médicos, a personal militar, etcétera.

Se piensa que los "canales" auditivo y visual de información corresponden a dos fuentes principales de "entrada" por las cuales las personas comunes y corrientes perciben su medio ambiente. Nuestros ojos y oídos son receptores a distancia", aquellos sentidos por los cuales obtenemos información acerca de las cosas que están físicamente separadas de nosotros. Hall y otros han presentado la hipótesis de que los estadounidenses, y otros habitantes del mundo occidental, confían

relativamente más en estos receptores a distancia para integrar su mundo que la gente de otras culturas. Para nosotros el mundo exterior casi exclusivamente está limitado a lo que vemos y oímos. En particular, es ante todo una entrada auditiva y visual la que se recibe por medio de los sentidos, es codificada y almacenada en la memoria y procesada en el cerebro, lo que nos pone en condiciones de reconocer "insultos", "camareros", y "equipos de fútbol".

En este modelo podemos descubrir una solución implícita a lo que tal vez constituye el problema más importante en la sociología cualitativa. Hay formas innumerables de describir al mundo, cada una de las cuales es consistente consigo misma. Al estudiar la subjetividad humana debemos decidir cuáles son las descripciones del mundo que se tomarán como el mundo real y cuáles se considerarán como interpretaciones. Los positivistas resuelven este problema de una manera tajante: el mundo real es el mundo de la física. Los "insultos", los "camareros" y los "equipos de fútbol" son interpretaciones sociales, mientras que ideas igualmente abstractas como "entrada", "sonido" o "estímulos" que también nos fueron enseñadas por nuestra sociedad, se toman como referentes directamente a la realidad.

Dado este modelo, se puede ver la razón fundamental de considerar a los métodos audiovisuales como lo último en la capacitación de datos. Al registrar los canales de información auditivo y visual, se tiene prácticamente toda la materia prima de la cual los estadounidenses construyen una comprensión de "lo que sucede" en un escenario social particular. Y las cintas de celulosa o de otro material, a diferencia de la situación original, pueden ser revisados una y otra vez, con tanto detalle como se desee.

También se puede ver que esta misma razón requeriría otras técnicas para los individuos o los grupos que viven en un mundo táctil, olfatorio o cinestético relativamente más rico. Se ha propuesto, por ejemplo, que el mundo de los niños es mucho más cinestético que el de los adultos.¹⁹ Para un niño, la forma como alguien lo siente o lo hace sentir puede ser mucho más notable que la forma en que se ve o suena.

El problema de la atención Selectiva

Se refiere a uno de los principales inconvenientes en la imagen de los magnetófonos y otros recursos similares como registradores exactos de lo que percibe la gente. Los ojos no son cámaras no pueden realizar acercamientos no desplazamientos laterales. Los oídos o muy baja frecuencia si estos sonidos tienen volúmenes bajos (efecto Fletcher-Musen).

¹⁹ Un análisis de la forma en que los niños almacenan acontecimientos en su memoria en forma cinética consta en Ernest Schachtel, *Metamorphosis: on the Development of affect, perception and Memory*, Basic Books, Nueva Cork, 1959.

Incluso si un individuo tuviera micrófonos en vez de oídos y cámaras en lugar de ojos, siempre estaría "situando" dentro de un medio ambiente social en algún punto del espacio-tiempo. Dependiendo de las barreras físicas, los patrones de espaciamiento entre los que están presentes y sus propios patrones de locomoción, la misma habitación puede verse y sonar en forma muy diferente para distintas personas.

Esto ha llamado recientemente la atención de los arquitectos. Existen ahora e cursos de Arquitectura diseñados con el objeto de recrear para el arquitecto las condiciones con que tendían que contender los ocupantes, a fin de poder vivir en los espacios, se pierde a los arquitectos que gestionen espacios para edificios de departamentos en una silla de ruedas o que traten de descender el tramo de una escala mientras llevan lentes para simular astigmatismo o glaucoma.

Lo que se dijo anteriormente tan sólo se relaciona con los aspectos físicos de nuestros receptores, pero también existen consideraciones sociales. La definición de una situación social regula las percepciones de quienes están dentro de ella, por ejemplo, el cómo y el cuándo una persona mira a la cara de otra está controlado por una serie completa de normas sociales. Tal vez como resultado, nota Ekman, la mayor parte de las personas son malos jueces de las emociones de otros, la mayoría de las emociones aparecen en la cara y desaparecen muy rápidamente (a menudo en una fracción de segundo).¹¹ Sin ir más lejos, una persona no puede mirar constantemente a otra a la cara, y con el suficiente detalle para captar estos indicios faciales, sin valor las normas de la sociedad.

Otro ejemplo importante es la forma en que las reglas de la conversación regulan la audición. Mientras se escucha con gran detalle el sonido de un colega que conversa, puede escucharse en el mismo volumen y con la misma claridad la charla de otros en el mismo medio ambiente como un mero ruido de fondo. De manera similar, dentro de la conversación misma, se requiere que escuchemos algunas cosas con gran cuidado a fin de poder sostener nuestro propio papel de conversaciones. Otras cosas pueden ser, literalmente, "desintonizadas", y a menudo lo son.

En resumen, de ninguna manera es posible que las películas y las cintas grabadas puedan "recuperar" directamente el mundo visual auditivo experimentado por diferentes personas dentro de un escenario social actual. Este punto no puede recalcarse en exceso, porque se nos ha fomentado el modelo físico de la realidad y se nos ha acostumbrado a considerar al videotape como un registro directo de "lo que sucedió"; pero si se desea saber "lo que sucedió" desde el punto de vista de los que están dentro de la escena, es necesario utilizar la completa información contextual y las indicaciones culturales a fin de que "tenga sentido" nuestra película o cinta grabada.

Independientemente de la atención selectiva de lo que las personas podrían llegar a percibir está la cuestión del significado. En la observación participativa o

¹¹ Un análisis de la forma en que los niños almacenan acontecimientos en su memoria en forma cinética consta en Ernest Schachtel, *Metamorphosis: On the Development of Affect, Perception And Memory*, Basic Books, Nueva Cork, 1959.

simplemente en la entrevista podemos preguntar a la gente acerca de sus interpretaciones de los acontecimientos que están sucediendo, pero, ¿cómo decidimos lo que "significa" algo como una película tomada en cámara lenta o movimiento facial? A continuación veremos este problema.

El problema del microscopio

En muchas formas la cinta grabada y la película representan los microscopios de la interacción humana. Abren un mundo de detalles que no está disponible sin su ayuda. Como consecuencia, la mayor parte de la investigación cualitativa que podría denominarse "rigurosa" utiliza datos audiovisuales como recurso principal. No obstante, esta virtud de los datos audiovisuales es también uno de sus más grandes problemas, mencionaremos algunos de los temas que han sido estudiados con ayuda de estos medios:

1. Qué gente comienza y deja de hablar y en qué momentos durante el acoplamiento del lenguaje en una conversación entre varias personas.
2. La dilatación de la pupila y la posición de los ojos y de la cabeza como medidas de la atención de los estudiantes dentro del salón de clases.
3. "Micromuestras" de emoción en la cara. Se trata de figuraciones faciales tan breves y limitadas de tal manera a determinadas partes de la cara, que son difíciles de apreciar a simple vista.

Como ejemplo de un hallazgo que la tenido lugar dentro de estas áreas, se descubrió una correspondencia de uno a uno entre el énfasis puesto en el tono de voz, y ciertos gestos que lo acompañan con la cara, lo brazos y el cuerpo,. Denominados "ilustradores".¹² Esto es, los ilustrados parecían estar sincronizados con el énfasis de nuestra cultura. Dentro de otras culturas, e incluso en la comunicación de los enfermos mentales. Finalmente, los esfuerzos por enseñar a la gente a desincronizar estos dos métodos de hacer énfasis, fracasaron.¹³ La importancia de tales hallazgos está en que, si resulta que son universales, puede proporcionar guías para algunas de las bases biológicas de la comunicación humana.

No obstante, la mayoría de nosotros no somos conscientes de tales patrones pequeños, aparentemente sin consecuencias de nuestro comportamiento. No los experimentamos como tales, no tampoco es probable que hablemos a otros acerca de ellos. En este sentido, no son parte de nuestra realidad social, de hecho, de acuerdo con Weber, la sincronización de determinados gestos con el propio tono

¹² Eckman, Friesen, y Scherer, "Body Movement and Volce Pich in Deceptive Inte3raction".

¹³ Comunicación personal de Paul Ekman, 1973. estas observaciones iniciales no se aplican a todos los gestos a que Ekman se refiere como "ilustradores", sino sólo a un subconjunto de ellos. Sin embargo, cuando Ekman y sus colegas exaltaron ser incorrectas. Ciertamente eran correspondencias entre el énfasis de la voy y los ilustrados, pero esto patrones demostraron ser mucho más completas de lo que se supuso inicialmente.

de la voz ni siquiera es una acción social, se trata de algo que tan sólo la gente "hace". Para que constituya una acción social, tendríamos que agregarle algún significado subjetivo.

Sin embargo, a menudo respondemos a los pequeños "actos" de otro en alguna forma sistemática, aunque explícitamente no nos damos cuenta de que procedemos así. Por ejemplo, se ha demostrado que las variaciones en el tono de la voz de un maestro pueden afectar al rendimiento de los estudiantes.¹⁴ Aunque los estudiantes difícilmente dirían que rinde más o menos debido a las variaciones en el tono de voz del maestro. ¿Constituyen estas variaciones tonales acciones sociales en el sentido de Weber? ¿Las toman en cuenta los estudiantes o les atribuyen algún significado subjetivo? ¿Debería considerarse su respuesta como algo que tan sólo "hacen"? Si las variaciones tonales tienen un sentido, ¿cómo debe determinarse dicho sentido? ¿Qué sucede si un científico social describe el significado de la voz del maestro para los estudiantes, con base en la forma como los estudiantes responden, pero los estudiantes encuentran que las interpretaciones del científico son extrañas, están equivocadas? ¿Quién tiene la razón acerca del significado, el científico o los estudiantes? El contestar a tales preguntas, y decidir en qué forma se deben contestar, es algo crítico para los sociólogos que deseen emplear medios para reconstruir las realidades sociales.

Como recursos para obtener declaraciones.

Hemos mencionado ya las muchas formas en las cuales fotografías, las películas y las cintas grabadas son etnografías de una cultura o de una situación. A menudo las utiliza un investigador explícitamente en esta forma. En lugar de entrevistar a los sujetos o de hacer que escriban relatos para él, les proporcionan cámaras y magnetófonos, los adiestra en el uso de estos instrumentos y los hace ir a componer una etnografía audiovisual de "un argumento", "un día normal", "un brujo", "un tostador" o "un mezclador". Claramente esta gente necesita seleccionar lo que va a filmar, cuándo va a filmar, cuándo debe hacer cortes, acercamientos o desplazamientos laterales, etc. En la medida en que pasan de un segmento a otro, se comprometen a hacer una "edición documental" natural. En esta forma y en otras se esfuerzan por representar una composición periodística, con el conocimiento de sus propios miembros acerca de "lo que sucede" utilizando como guía.

Estas composiciones pueden utilizarse como representación de los escenarios sociales que se registran, o como indicadores de la forma en que los naturales del lugar ven el mundo o las cosas particulares que hay en él. Este uso mencionado en segundo término viene a ser apoyado por diversas teorías como la famosa hipótesis de Whorf-Sapir, que afirma que la estructura del lenguaje afecta a la forma como quienes lo usan perciben el mundo. El uso anterior se ayuda por el hecho de que las fotografías, las cintas grabadas y las películas son sistemas estandarizados de símbolos en muchas culturas modernas. Así las "poses" actúan

¹⁴ Robert Rosenthal, "The Pygmalion Effect Lives". *Psychology Today*, (septiembre 1973).

como símbolos convencionales de acontecimientos culturales cuando se ven en película o aparecen en cinta grabada. Representan, por ejemplo, a "Jaime montado en su motocicleta", o a "la hija de la familia López cuando regresa de la escuela". También está la interesante serie de convenciones asociadas con los actores profesionales, que se comportan en determinadas formas que, si se ven en películas o en el escenario, son interpretadas como representaciones fieles de acontecimientos y de situaciones sociales. Las mismas acciones, si las realizan personas reales en situaciones neutrales, serían interpretadas como antinaturales y "dramáticas". Convenciones similares y complejas de esta clase se aplican a los noticieros cinematográficos a ya las películas. En resumen, nuestra cultura ya ha adoptado estas formas de modos convencionalizados de representarse a sí misma. En contraste con las descripciones verbales, los ensayos grabados y filmados necesitan ser "compuestos" en la ocasión misma y en los lugares mismos que representan. En muchos sentidos estos constituyen una ventaja enorme, dado que los problemas de memoria y la falta de retroalimentación se mitigan. En segundo lugar, estos medios obligan a realizar una cierta clase de organización temporal. No puede haber inserciones, imágenes momentáneas de algo que se vio, o letreros explicativos, como cuando uno hace un relato. Después de que uno "dispara" la apertura de la reunión, no hay forma de volver hacia atrás para obtener más. En tercer lugar, la licencia interpretativa del etnógrafo nativo se limita a las libertades que le dan los recursos técnicos en cuestión (control de volumen, ángulo de disparo o interrupción y nueva puesta en marcha de la máquina).

Es obvio que si los que están siendo filmados o grabados en cinta están enterrados de la filmación o de la grabación, su definición de esta actividad constituirá una cierta clase de acontecimiento cultural. Este problema es análogo a la manera en que los informantes definen a la "entrevista" como una ocasión asocial. La diferencia está en que conocemos muchos menos con respecto a cómo pensar acerca del primer problema que sobre el último.

Una segunda forma de utilizar estos datos para obtener declaraciones es primero grabar una cinta, hacer fotografías o filmaciones, y después mostrar estos productos a los miembros y preguntarles cómo los interpretan. Esta técnica, desde luego, es un antiguo auxiliar de los psicólogos clínicos que utilizan pruebas proyectivas, especialmente la Prueba de Apercepción Temática. En efecto, esta técnica utiliza la grabación, la película y la fotografía a fin de hacer preguntas estructuradas y no estructuradas en una entrevista. Se ha usado para descubrir los significados culturales y transculturales de las expresiones faciales, para estudiar el efecto de la memoria en la reconstrucción de acontecimientos pasados, para determinar diferencias en la exactitud con que la gente puede recibir mensajes no verbales, y en muchas otras formas.

Cuando este método se utiliza como "técnica proyectiva", se convierte en un problema estándar. Se muestra un artefacto a alguien y habla sobre él. Esta interpretación debe ser a su vez interpretada por el entrevistador a fin de descubrir lo que dice acerca del individuo, de su personalidad, de su inconsciente, pero entonces ya no se necesita saber si la proyección de quien ha sido capturada, es

la del sujeto o la del investigador. Los esfuerzos por resolver estos con medidas de confiabilidad., fuentes múltiples de validación, etc., se encuentran con los mismos problemas que analizamos en el capítulo 3: la revisión de cada persona de la "proyección" indudablemente será consistente consigo misma.

Otra forma de utilizar este método, que se hace cada vez más popular, es grabar o filmar a los sujetos propios "en acción- dando clase, cuando están embriagados, cuando participan en terapia- y después mostrarles este registro a ellos en algún momento posterior (o en ocasiones simultáneamente con el desarrollo de la acción). Como lo indicó nuestro análisis anterior, tal registro presentará otra simbolización de una escena social distinta de la única que estuvo disponible para los participantes situados en esa escena. Cuando ellos observan, escuchan, o ambas cosas, obtienen una perspectiva diferente y los están fuera ganan de esta interpretación de "nuevo miembro". Lo que a muchos gusta acerca de este simple procedimiento es que proporciona un servicio de aprendizaje para los sujetos propios; obtienen cuenta retroalimentación útil de la investigación. De hecho, ese particular de reflejarse, que entraña el escudarse o verse uno mismo en acción desde la perspectiva de un observador externo, se utiliza ampliamente en la terapia del comportamiento y en la enseñanza de habilidades interactivas. Por ejemplo, se ha encontrado que el hecho de que se filme a alcohólicos durante una parranda para que posteriormente ellos vean esta película estando sobrios, es de gran ayuda para su rehabilitación.

Como forma especial de comunicación

Por lo general los científicos se comunican entre sí por medio del sistema de símbolos escritos de su cultura, ampliado por la nomenclatura técnica inventada por su profesión (cuadros, terminología, etc.). la cinta y la película claramente ofrecen todo un sistema de símbolos con los cuales comunicarse. La forma más persuasiva en que este sistema se utilizan en la actualidad es en la revelación de datos. En los deportes profesionales, por ejemplo, resulta mucha más conveniente para los contrarios el estudiar películas de otro equipo a fin de planificar estrategias, que obtener información acerca del equipo contrario en forma oral o escrita. Esta técnica comienza a estar de moda en sociología en forma de película documental y de ensayos de fotografía. Estos dos procedimientos han sido incluidos (por buenas razones) bajo el título de "antropología visual".

Los medios auditivos y visuales, cuando se utilizan para reconstruir la realidad, a menudo pueden representar un mundo social, la vida cotidiana de un individuo, un acontecimiento cultural o una clase determinada de actividad en forma mucho más efectiva que las reconstrucciones escritas o verbales. Al realizar una película para que muestre los elementos comunes en el comportamiento de muchos profesores, un sociólogo puede liberadamente "formar" un rol, social. Los antropólogos pueden capturar fácilmente los ritmos del comportamiento, los rituales o los estilos de enseñanzas.

El problema de la imaginación

Estos métodos de exhibir al mundo tienen una ventaja única sobre todos los métodos, a menudo los sociólogos cualitativos se fijan como meta crear una imagen del mundo de los demás. Una de las ventajas de las palabras en el lenguaje natural, en comparación con los números, es su conexión con el estudio narrativo. Muchos cursos de inglés están dedicados a explorar la forma en que las palabras hacen que las imágenes visuales y los sonidos se extiendan en la cabeza del lector, hemos aprendido a examinar cuidadosamente las páginas de libros compuestos por biógrafos, periodistas o novelistas y a experimentar la sensación de estar en el mundo cerca del cual escriben. Los sociólogos cualitativos pueden aprovecharse de esta capacidad en una forma que está vedada a los sociólogos cuantitativos. Una exposición verbal escrita con destreza puede en realidad proporcionar a los lectores la sensación de que "saben a qué se parece el fumar marihuana", por ejemplo.

Sin embargo, existen problemas con el uso del lenguaje natural en esta forma. Si leemos acerca de "volver la sobreposición", "definiciones de roles" o la "intencionalidad secuencial" en relación a una discusión digamos, sobre el acto de orinar, no podría reconocerse a esta actividad técnica sutil y detallada, como la que se realiza cuando se "desagua". La imaginación falla, debido a que los términos técnicos y los intereses parecen meterse en el camino. Nos enfrentamos con un problema familiar: el de volvernos nativos y describir el mundo tal como los nativos lo ven, o trascender el mundo de los nativos y describir lo que no hacen. A menos que nos adhiramos a las reconstrucciones de los nativos, a las categorías de los nativos y a las formas en que los nativos ven, recogen y muestran datos, no hablaremos acerca del mundo en que ellos mismos reconocen estar viviendo. Por otra parte, si nos limitamos a adquirir y a informar sólo acerca de los relatos que los nativos hacen sobre su mundo, no podremos contar con aspectos más detallados o sutiles de ese mundo.

La película y la cinta resuelven el problema de la imaginación en una forma sofisticada. De cualquier forma, y por exacta que sea esta impresión, las películas y las cintas aparecen ante la mayor parte de la gente como recreaciones exactas de los mandos que representan. Por otra parte, pueden ser revisadas, examinadas cuadro por cuadro, reducidas en su velocidad, acelerada, codificada, empalmadas y analizadas en otras formas para revelar aspectos de las actividades sociales de las que raras veces se ve o se habla con naturalidad. También pueden representar determinados fenómenos que son difíciles o imposibles de describir oralmente con claridad y concisión.

El representar la realidad con el uso de medios asume la forma de toma de películas documentales o de estudios fotográficos. (No contamos con las simples reproducciones de conversaciones completas y otras cosas por el estilo. Esto se hace a que nos interesa el uso de que un científico social hace de los medios como

sistema de símbolos y de la consecuente revisión, selección y manipulación general de éstos para sus propios propósitos.)

Al utilizar los medios como un sistema de símbolos, el investigador debe no sólo preocuparse con los sistemas de significados de las personas a quienes fotografía o graba: también debe preocuparse por la forma en que su auditorio comprende a interpretar la película y las fotografías. El descuidar este último problema puede resultar el algo en que va desde la mala comunicación hasta el desastre absoluto. Wilson describe tal desastre en relación con una película que tenía como finalidad mostrar a unos africanos nativos la forma en que podrían librarse del agua que invadía sus propiedades.¹⁵ Después de haberseles mostrado la película, se preguntó a los nativos qué era lo que habían visto. Ellos no vieron el procedimiento de dabanamiento, en cambio, vieron un pollo! ¿Cómo pudo suceder esto? Ellos no habían enfocado su visión en la parte frontal de la gran pantalla, como hacemos nosotros, a fin de verla en su totalidad de una sola vez. En cambio, vieron la pantalla como una página impresa, segmento por segmento. Y en realidad, cuando la película fue inspeccionada cuadro por cuadro, apareció un pollo en una esquina de un cuadro durante aproximadamente un segundo.

Algunos problemas metodológicos generales

El muestreo

Prácticamente todos los usos de los recursos audiovisuales se enfrentan al problema del muestreo. No se puede registrar todo, no sólo porque esto proporcionaría demasiada información, sino debido a que la cámara o el magnetófono siempre están situados en algún lugar (o lugares) particular. Para los diferentes estilos de investigación audiovisual esto plantea una diversidad de problemas delicados.

Uno de estos problemas lo encontramos Zimmerman y West, en un estudio en el cual grabaron conversaciones entre hombres y mujeres.¹⁶ Se encontraron con hombres que monopolizan el piso, que usurpaban los turnos de las mujeres, en tanto que las mujeres tendían a ceder ante los hombres. ¿Se trata de sexismo en la conversación?¹⁷ Tal vez, pero para ver la generalidad de este patrón, debemos escuchar diferentes clases de conversaciones entre hombres y mujeres. ¿Cómo debería hacerse el muestreo? No existe una lista de "clases" de conversaciones similar a una lista de las diferentes clases de ocupaciones disponibles para ambos sexos. La verificación de hipótesis valiéndose de los

¹⁵ John Wilson, "Film Literacy in Africa"; Canadian Communications, 1, núm., 4 (1961): 7-14.

¹⁶ Don Zimmerman y Candice West, "Sex Roles: Interruptions and Silences in Conversation", en B. Thorne y N. Henley (editors); Language and Sex: Difference and Dominance, Newbury House, Rowley, Mass., 1975.

¹⁷ Fragmento de una oración.

medios a menudo requiere usar el muestreo (y como consecuencia la enumeración) de actividades sociales más que de individuos o de grupos.

A menudo resulta difícil o imposible haber cómo hacer esto en alguna forma práctica.

Por otra parte, cuando un miembro nativo toma una película, utiliza su propio sistema de seleccionar tomas, poses y secuencias. Entonces se convierte en tarea del científico social sondear para encontrar lo general o representativa que es su selección o sus selecciones al reunir un esquema compuesto de un acontecimiento cultural.

Finalmente, al utilizar los medios como un sistema de símbolos, nos enfrentamos al problema del muestreo quizá en su peor forma. ¿Cómo se mostrarán el tiempo y la duración? ¿Debe usarse un lente gran angular o bien la cámara se moverá con hacer acercamientos y desplazamientos laterales, obteniendo alternativamente detalles y perspectivas? ¿Se tratará de secuencias de actividades o de personas particulares? ¿Por qué los disparos son reveladores o trópicos, y qué es lo que proporciona al auditorio una impresión deformada de lo que sucede?

Recuperación de la información

En forma bastante clara, la película, el videotape o la grabación sonora presentan algunos problemas de archivo. A diferencia de los apuntes o de las notas de campo, no puede ser fácilmente codificado ni puestos en carpetas ni elaborar un índice con ellos, y contienen una cantidad enorme de información heterogénea. Hasta cierto punto los investigadores no encuentran salida a este problema. Muchos simplemente gastan cantidades enormes de tiempo en observar, escuchar, volver a observar y volver a escuchar. Encuentran que el tiempo que se requiere para traducir estos datos en trabajos de investigación es mucho mayor el que en los casos de otras calases de estudios, debido al problema de la recuperación. Sin embargo, existen algunos recursos que pueden ser utilizados.

Cuando el investigador toma una película documental o un videotape, automáticamente codifica a medida que la toma. Las diversas secuencias que se siguen, etc. (Lo que precisamente acabamos de llamar "muestreo") automáticamente recrean para él la forma en que estructuró su medio ambiente en la forma en que él vio. De esta manera, un investigador que está familiarizado con la escena que estudia puede utilizar esa misma escena para determinar cómo filmarla según convenga.

Además, se han diseñado sistemas de codificación para grabar o filmar en forma directa. Ekman informa de un método de añadir etiquetas (tales como "movimientos de la ceja izquierda") directamente al videotape, el cual puede retrotraerse en la secuencia con el uso de una pequeña computadora.¹⁸ También existen diversas etiquetas que pueden unirse a las transcripciones, a los sistemas

¹⁸ Paul Ekman y W. Frisen, "A Tool for the Analysis of Motion Picture Film or Videotape", *American Psychologist*, 24, núm. 3 (1969): 24-243.

de codificación que pueden ser compuestos juntamente con los "medidores de pies" de la cinta y con otros artefactos. Recomendamos decididamente que las notas escritas o grabadas sean tomadas precisamente después de completar cada película o cinta. Esto deberá ayudar con el problema de la recuperación.

La cuestión de las medidas reactivas.

Hemos puesto a las técnicas audiovisuales en la categoría de medidas discretas. Para este momento, el lector ya debe estar preguntando por qué. La respuesta tiene tres partes. Las técnicas audiovisuales pueden ser no reactivas en la siguiente formas: 1) Es posible registrar en forma subrepticia la interacción humana y obtener permiso para utilizar estos datos, después de que los registros han sido tomados. 2) Hay casos en que la grabación es una parte normal del fenómeno que se estudia. Por ejemplo, Hochschild estudió las series que se pasan por en televisión como un medio de ubicar estereotipos acerca de las mujeres y de sus papeles sociales.¹⁹ A menudo, en escenarios tales como terapia de grupo o salones de clases, la graduación es una parte normal de la situación y se utiliza para enseñar y proporcionar una retroalimentación normal a los participantes. El investigador no necesita introducir ninguna cosa nueva en estos escenarios con la finalidad de obtener datos de índole audiovisual. 3) Finalmente, se ha advertido en varios estudios que la introducción de micrófonos o de cámaras, incluso cuando se sabe que están en funcionamiento, no parece alterar la interacción social en una forma apreciable una vez que se han convertido en una parte normal de las formas de proceder.

Sin embargo, como sucede con caso todo en este libro, si el investigador obtienen "poses" o "actuaciones" o si graba "actividad usual", sólo pueden decidirlo los particulares etnográficos del estudio en cuestión.

En el estudio fotográfico que sigue Jacobs resuelve hábilmente este problema a las fotografías no a la gente, sino a objetos que están diseñados para ser vistos por las personas.

El estudio fotográfico: "Prohibido todo en todo momento"

El tema del presente estudio lo constituyen los signos de prohibición. Éstos se encuentran en casas, en lugares públicos o en establecimientos comerciales. Si se toman en serio, prohíben cuándo y dónde se pueden estacionar automóviles, cómo se debe conducir, cuándo y dónde se puede comer; cuándo y en qué condiciones se pueden realizar transacciones de negocios; quien puede llevar a quién a un parque público; quién es candidato a entrar en las instalaciones universales; si se puede jugar y vender o comprar narcóticos, y muchas otras transacciones sociales demasiado numerosas para enlistarlas aquí.

¹⁹ Comunicación personal de la Dra. Arlie Hochschild no ha publicado los resultados de sus observaciones sobre las series radiofónicas, aunque las utiliza como ejercicios en el salón de clase.

¿Por qué razón la naturaleza y el número de tales rótulos debe revestir interés sociológico? Para comenzar hemos discutido las virtudes metodológicas de las medidas discretas. Los rótulos de todas clases constituyen medidas discretas por excelencia. Las clases que se encuentran, los lugares en donde están situados, cuán comunes son, y quiénes están sujetos a sus indicaciones, son todos indicadores valiosos de la vida en grupo. Además las fotografías de estos rótulos enfrentan al lector con una experiencia similar a la que tendría si se los encontrara de pronto en la calle. En este sentido las fotografías prestan un buen servicio en la "reconstrucción de la realidad".

Estos letreros particulares son útiles no sólo desde un punto de vista metodológico, sino también son interesantes desde un punto de vista teórico. Hace mucho tiempo Emile Durkheim defendió lo que vio como un progreso lineal de la sociedad, de la "solidaridad mecánica" a la "solidaridad orgánica".²⁰ Con esto aludía al progreso evolutivo de la sociedad hacia un "tipo de orden social superior", basado en una forma diferente de solidaridad social de la que se encuentran entre los "primitivos", esto es, la que se basaba no en similitudes sino en diferencias. Esto resultaría, pensada Durkheim, de la cada vez mayor división del trabajo y de las necesidades y vínculos sociales recíprocos que generaría.

Al respecto hizo notar que con el transcurso del tiempo hay menos prohibiciones en la ley y que las sanciones que acompañan a estas prohibiciones, con el advenimiento del contrato ley, han venido a ser menos severas. En la medida en que consideraba que las leyes eran un reflejo de la "conciencia colectiva", concluyó que la sociedad requería de esta clase cada vez menos severas, a fin de mantener la solidaridad social, esto es, la sociedad se volvía más y más moral.

Independientemente de la cuestión de si las prohibiciones legales han llegado a ser verdaderamente menos numerosas y severas, o de si las leyes son verdaderamente un reflejo de la conciencia colectiva, o de lo que es la conciencia colectiva, en la actualidad parecen hacer muchos contraindicadores. Por ejemplo, consideremos esta pequeña lista de letreros prohibitivos: no permanezca de pie, no se estacione, no holgazanee, no se permiten alimentos, no montar en bicicleta, no jugar, no se permite "narcóticos", no se permiten perros, no fumar, no dar vuelta a la izquierda, no dar vuelta a la derecha, no dar vuelta en U, no se permiten compradores ni vendedores, no pasar, no se permiten paquetes ni bolsas grandes, no se permiten adultos niños a menos que estén acompañados por adultos –por mencionar sólo unos pocos. Tales letreros están en todas partes. Ciertamente resulta difícil evitar estas prohibiciones, así como las muchas restricciones a la actividad propia que ellos reflejan.

²⁰ Un análisis detallado de esta posición consta en Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society*, Free Press, Glencoe, III., 1947.

Es irónico que existan tantos letreros prohibidos en una sociedad tolerante que hoy está poblada por la "generación Spock". Esta ironía se acentúa aún más cuando reconocemos que algunos ensayos fotográficos similares a los que siguen fueron tomados en lo que probablemente constituye una de las zonas más liberales del país, la Zona de la Bahía – San Francisco y Berkeley, California-, lugar donde nació la huelga general, el movimiento de libre expresión, el SLA y el movimiento *hippie*.

En lo que a esto se refiere, los autores sólo pueden concluir del estudio de los letreros prohibidos privados y públicos que el número de prohibiciones en la sociedad no ha disminuido, sino que va en aumento. No sólo las autoridades debidamente constituidas han formulado y colocado una serie de prohibiciones sobre el público, sino que los ciudadanos particulares se han unido de buena gana a esta actividad. Los autores toman esto como un índice de la constante falta de confianza de la ciudadanía, lo cual a su vez se toma como indicador no de un aumento de moralidad, sino de una disminución de la misma.

Si Durkheim tenía razón decía que se necesitaba disminuir el número y la severidad de las prohibiciones formales para indicar una equidad social creciente, entonces, enfrentemos la realidad, estamos en dificultades. Esta noción de ninguna manera es nueva. Buena parte de la ciencia social contemporánea ha sido llevada a la conclusión de que, si bien el cambio es inevitable, el "progreso" no lo es, y que el optimismo inicial de los darwinistas sociales y de los otros neoevolucionistas y neopositivistas puede haber sido mal orientada, con esto presente invitamos al lector a que examine con cuidado "los signos del tiempo" que a continuación se ilustran.

TAYLOR' S. J. y R. "La entrevista en profundidad" *En introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos aires: Piados; 100-132*

Capítulo 4

LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Los capítulos precedentes describieron la metodología de la observación participante; la investigación de campo en un escenario natural. Este capítulo trata sobre la entrevista cualitativa en profundidad, una investigación relacionada con la anterior, pero en muchos sentidos diferente. Después de un examen de los tipos de entrevistas y de las potencialidades y limitaciones de este método, consideraremos estrategias y tácticas específicas de la entrevista cualitativa.²⁰

TIPOS DE ENTREVISTAS

Tal como señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Cuando oyen la palabra "entrevista", la mayor parte de las personas piensan en un instrumento de investigación estructurado como las encuestas de actitud o de opinión y los cuestionarios. Estas entrevistas son típicamente "administradas" a un grupo grande de "sujetos" (Benney y Hughes, 1956). Puede que se le pida a los encuestados que ubiquen sus sentimientos a lo largo de una escala, que seleccionen las respuestas más apropiadas a un conjunto preseleccionado de preguntas, o incluso que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras. Aunque estos enfoques investigativos difieren en muchos aspectos, todos adoptan una forma estandarizada: el investigador tiene las preguntas y el sujeto de la investigación tiene las respuestas. De hecho, en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.* Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador *es el*

²⁰ También remitimos al lector a los capítulos sobre la observación participante, puesto que muchos de los puntos considerados en tales capítulos, como los que tienen que ver con el establecimiento de *rapport*, se aplican a las entrevistas en profundidad

instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Trata de establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

La diferencia primordial entre la observación participante y las entrevistas en profundidad reside en los escenarios y situaciones en los cuales tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes llevan a cabo sus estudios en situaciones de campo “naturales”, los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador participante obtiene una experiencia directa del mundo social. El entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros.²¹ Los problemas que esto le crea son examinados en la sección siguiente.

Pueden diferenciarse tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí. El primero es la *historia de vida* o autobiografía sociológica.²² En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común. E. W. Burgess (en Shaw, 1966, pág. 4) explica la importancia de las historias de vida:

En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales.

Lo que diferencia la historia de vida de las autobiografías populares es el hecho de que el investigador solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona, y construye la historia de vida como producto final. Howard Becker (1966, pág. VI) describe el rol de investigador en las historias de vida sociológicas:

El sociólogo que recoge una historia de vida da pasos para asegurar que ella cubra todo lo que queremos saber, que ningún factor o acontecimiento importante sea descuidado, que lo que pretende ser fáctico concuerde con las pruebas de que se dispone y que las interpretaciones del sujeto sean aportadas honestamente. El sociólogo mantiene al sujeto orientado hacia las cuestiones en las que está interesada la sociología, haciéndole preguntas sobre acontecimientos que necesitan desarrollo; trata de hacer que la historia narrada tenga que ver con materias que son objeto de registro oficial y con material proporcionado por otras personas que conocen al individuo, el acontecimiento o lugar que nos es descrito. Hace que el juego sea honesto con nosotros.

²¹ Se puede estudiar el modo en que las personas actúan en las situaciones de entrevista. Estrictamente hablando, más que investigación mediante entrevistas, ésta sería observación participante.

²² Muchas de las historias de vida clásicas preparadas por la Escuela de Chicago de sociología, se basaban en realidad en documentos escritos solicitados por los investigadores, más que en entrevistas en profundidad. Examinaremos el punto en este mismo capítulo. Asimismo, en la Escuela de Chicago la frase “documentos personales” se utilizaba por igual para designar materiales escritos y relatos basados en entrevistas en profundidad.

La historia de vida tiene una larga tradición en las ciencias sociales y figuró de modo prominente en el trabajo de la Escuela de Chicago durante las décadas de 1920, 1930 y 1940 (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937; véase también Angell, 1945, y Frazier, 1978). Gran parte de las consideraciones de este capítulo se basa en las historias de vida de un “transexual” (Bogdan, 1974) y de dos “retardados mentales” (Bogdan y –Taylor, 1982).

El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben. Entre los ejemplos de este tipo de entrevista se cuentan el estudio de Erikson (1976) sobre la reacción de una ciudad de Virginia occidental ante un desastre natural, y el estudio de Domhoff (1975) sobre las *élites* de poder. La investigación de Erikson no podría haberse realizado de otro modo a menos que el autor se encontrara accidentalmente en el lugar de un desastre natural, algo improbable por cierto, mientras que podemos suponer que Domhoff no habría podido lograr el acceso a los lugares íntimos frecuentados por los poderosos.

El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. Por ejemplo, probablemente se podrían realizar varias entrevistas en profundidad con 20 maestros empleando la misma cantidad de tiempo que tomaría un estudio de observación participante de un aula única. El estudio de Rubin (1976) sobre familias obreras, basado en 100 entrevistas detalladas con esposas y esposos, es un buen ejemplo de este tipo de investigación.

Aunque los investigadores optan por uno u otro de los tipos de entrevistas en profundidad con diferentes propósitos, las técnicas básicas son análogas en los tres tipos. En todos los casos los investigadores establecen *rapport* con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, y desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas. Este capítulo describe enfoque y estrategias para las entrevistas en profundidad, tal como las definimos aquí. No obstante, mucho de lo que se dice en las páginas siguientes se puede aplicar a todas las entrevistas con independencia del enfoque.

OPTANDO POR ENTREVISTAR

Todo enfoque investigativo tiene sus puntos fuertes y sus desventajas. Nosotros tendemos a concordar con Becker y Geer (1957) en cuanto a que de la observación participante surge un patrón para medir los datos recogidos mediante cualquier otro método. Es decir que ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

Pero la observación participante no es práctica ni siquiera posible en todos los casos. El observador no puede retroceder en el tiempo para estudiar hechos del pasado, o forzar su entrada en todos los escenarios y situaciones privadas. Los estudios de Erikson (1976) y Domhoff (1975) ilustran este punto. Además, la observación participante exige una cantidad de tiempo y esfuerzo que no siempre se ve recompensada por la comprensión adicional que se obtendría en comparación con otros métodos. Nuestras historias de vida de personas rotuladas como retardados mentales constituyen un ejemplo útil. Aunque se podría asumir la posición de que el mejor modo de realizar historias de vida consiste en seguir a los sujetos durante toda su vida, sería una necesidad proponer este método como alternativa a las entrevistas en profundidad.

Así, ningún método es igualmente adecuado para todos los propósitos. La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador. Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las situaciones siguientes.

Los intereses de la investigación so relativamente claros y están relativamente bien definidos. Aunque en la investigación cualitativa los intereses de la investigación son necesariamente amplios y abiertos, la claridad y especificidad de lo que se está interesado en estudiar varía según los investigadores. Por ejemplo, un investigador puede estar interesado en términos generales en escuelas y maestros, mientras que otro puede interesarse en el modo en que los maestros ingresan en la profesión. Las experiencias directas anteriores y la lectura de otros estudios cualitativos pueden ayudar a ceñir los intereses de la investigación. A esto se debe que las entrevistas en profundidad vayan de la mano con la observación participante.

Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. Tal como lo observamos previamente, se recurre a las entrevista en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas.

El investigador tiene limitaciones de tiempo. Los observadores participantes a veces “pedalean en el aire” durante semanas, incluso meses, al comienzo de la investigación. Lleva tiempo ubicar los escenarios, negociar el acceso, concertar visitas y llegar a conocer informantes. Aunque los entrevistadores pueden enfrentar problemas análogos, los estudios basados en entrevistas por lo general pueden completarse en un lapso más breve que la observación participante. Mientras que el observador participante puede perder tiempo esperando que alguien diga o haga algo, por lo general el entrevistador recoge invariablemente datos durante los períodos que pasa con los informantes. La presión por obtener resultados en los estudios subsidiados o por escribir disertaciones puede limitar severamente la cantidad de tiempo que el investigador puede dedicar a un estudio. Con las entrevistas se logra el empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador. Innecesario es decir que esto no justifica la investigación superficial o falsa.

La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. En la investigación cualitativa, un “grupo de uno” puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más). Sin embargo, hay casos en que el investigador quiere sacrificar la profundidad de la comprensión que se obtiene enfocando

intensivamente un escenario o una persona únicos, en beneficio de la amplitud y de la posibilidad de generalizar que se logra estudiando toda una gama de lugares y personas. Por ejemplo, la inducción analítica es un método para construir teorías a partir de datos cualitativos que requiere un considerable número de casos (Robinson, 1951; Turner, 1953). Mediante la inducción analítica Lindesmith (1968) desarrolló una teoría sobre la adicción al opio basada en entrevistas con un gran número de consumidores de opio.

El *investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva*. Nos estamos refiriendo aquí a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias (Shaw, 1931). Las historias de vida representan una rica fuente de comprensión en y por sí mismas. Tal como lo señala Becker (1966); proporcionan una piedra de toque con la cual podemos evaluar las teorías sobre la vida social. En nuestra propia investigación con retardos mentales, las historias de vida pusieron a prueba mitos y concepciones erróneas, sobre el retardo mental.

Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de persona. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Deutscher, 1973). Benney y Hughes (1970, pág. 137) describen este problema perfectamente bien:

Toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica.

Analógicamente, Becker y Geer (1957) observan que la gente ve el mundo a través de lentes distorcionadores y que el entrevistador no debe aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes.

En segundo término, las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Irwin Deutscher (1973) ha descrito y compilado un libro estupendo que trata directamente sobre la diferencia entre las palabras y los hechos de la gente. Deutscher critica en especial las investigaciones sobre actitudes y sobre la opinión pública en las cuales se supone que las personas llevan en su cabeza actitudes que determinarán lo que haga en cualquier situación determinada.

Deutscher reimprime y dedica bastante espacio a examinar un estudio de Richard LaPierre (1934-1935). A principios de la década de 1930, LaPierre acompañó a una pareja china a hoteles campamentos de casas rodantes, pensiones para turista y restaurantes a través de los Estados Unidos. Entre 251 establecimientos, sólo uno se rehusó a albergarlos. Seis meses más tarde, LaPierre envió un cuestionario a cada uno de esos establecimientos preguntando si aceptarían como huéspedes a personas de raza china. De los 128 establecimientos que contestaron, sólo uno respondió que aceptaría a chinos. Como

Deutscher concienzudamente explica, la artificialidad del cuestionario y la entrevista ceñidamente controlada produce respuestas “irreales”,

En tercer lugar, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados. En su comparación de la observación participante con las entrevistas, Becker y Geer, (1957) enumeran una lista de defectos de las entrevistas que se relacionan con aquella idea general: es probable que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informante, puesto que no tienen la oportunidad de estudiarlo en su uso común; los informantes no quieren o no pueden expresar muchas cosas importantes y sólo observándolos en sus vidas diarias es posible adquirir conocimientos sobre tales cosas, los entrevistadores deben plantearse supuestos sobre cosas que podrían haber sido observadas, y algunos de esos supuestos serán incorrectos.

A pesar de estas limitaciones, pocos investigadores (si es que hay alguno) propugnarán el abandono de las entrevistas como enfoque básico para estudiar la vida social. Becker y Geer (1957, pág. 32) sostienen que los entrevistadores pueden beneficiarse con la conciencia de esas limitaciones y “quizás mejoren sus marcas tomándolas en cuenta”.

Precisamente a causa de esas desventajas subrayamos la importancia de las entrevistas *en profundidad*, que permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente. Según nuestro propio punto de vista, mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presente, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva.

LA SELECCIÓN DE INFORMANTES

Como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.

Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento. En un estudio sobre un sindicato de maestros de la ciudad de Nueva Cork, Cole (1976) realizó entrevistas en profundidad con 25 líderes sindicales, es decir con casi todos los líderes de la ciudad.

La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar (Glaser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas en las personas en las cuales estamos interesados.

Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando la entrevista con personas adicionales no produce ninguna comprensión auténticamente nueva.

Existe un cierto número de maneras de encontrar informantes. Tal como se vio en el capítulo sobre el trabajo de campo previo en la observación participante. El modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la “bola de nieve”; conocer a algunos informantes y lograr que ellos no presten a otros. En el inicio se pueden ubicar informantes potenciales a través de las mismas fuentes de las que se sirven los observadores participantes para lograr acceso a escenarios privados; la averiguación con amigos, parientes y contactos personales; el compromiso activo con la comunidad de personas que se quieren estudiar; la aproximación a organizaciones y organismos; la publicidad. En la investigación sobre familias con niños pequeños en la que trabajó uno de los autores de este libro, se emplearon una variedad de técnicas para ubicar a las familias, entre ellas la revisión de registros de nacimientos, la toma de contacto con centros de cuidado diurno de niños, centros vecinales y preescolares, iglesias y clubes sociales, la entrega de volantes en los comercios locales y (en algunos vecindarios) la realización de una encuesta puerta a puerta (los investigadores tenían tarjetas identificatorias que estipulaban su participación en un proyecto de investigación universitario).

Las historias de vida se redactan sobre la base de entrevistas en profundidad con una persona o con una pequeña cantidad de personas. Aunque todos tienen una buena historia para contar (la propia), las historias de algunos son mejores que las de otros, y algunos individuos son mejores compañeros de investigación a los fines de la construcción de la historia de vida. Obviamente, es esencial que la persona de que se trata tenga tiempo para dedicar a las entrevistas. Otra consideración importante se refiere a la buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos. Sencillamente, las personas no tienen la misma capacidad para proporcionar relatos detallados de aquello por lo que han pasado y de sus sentimientos al respecto. Por lo general parecería asimismo que los extraños son mejores informantes que los amigos, parientes, clientes y otras personas con las cuales el investigador tiene una relación anterior (Spradley, 1979).

Al construir historias de vida el investigador busca a un tipo particular de personas que ha pasado por ciertas experiencias. Por ejemplo, se han escrito historias de vida sobre las experiencias de delincuentes juveniles (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938), de un negociador profesional de efectos robados (Klockars, 1974), de un transexual (Bogdan, 1974) y un ladrón profesional (Sutherland, 1937). Aunque estemos interesados en estudiar a cierto tipo de personas, tengamos presente que la experiencia pasada de la gente pueden no haber generado un efecto importante sobre sus vidas y perspectivas presentes. Lo que a nosotros nos parece significativo puede no serlo para un informante potencial. Prácticamente todos los jóvenes participan en actividades que alguien podría calificar como delitos juveniles. Pero para la mayoría de los jóvenes la participación en tales actividades tiene poco que ver con el modo en que se ven a sí mismos. Spradley (1979) sostiene que uno de los requerimientos de los buenos informantes es la “enculturación completa”, es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella.

No existe pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas. El investigador se encuentra con alguien que tiene una historia importante para

contar y quiere contarla. Desde luego, cuanto más se participa en círculos que están fuera del escenario universitario, más probable es que se establezcan los contactos y se adquiera la reputación necesaria para descubrir a un buen informante.

Nosotros encontramos a Ed Murphy y a Pattie Buró (los sujetos de *Inside Out*) a través de nuestra participación en grupos locales preocupados por las personas rotuladas como retardados mentales. Ed nos fue recomendado como orador invitado para un curso que uno de nosotros estaba dictando. Ed fue claro en la presentación de su experiencia como persona rotulada “retardado mental” que había vivido internado en una institución. De hecho, la palabra “retardado” fue perdiendo sentido a medida que hablaba. Nos mantuvimos en contacto con él después de esa charla en el curso, encontrándolo en una asociación local. Unos dos años después de haberlo conocido, fuimos abordándolo con la idea de trabajar en su historia de vida. Uno de nosotros encontró a Pattie cuando ella estaba viviendo en una institución local. Cuando la mujer dijo que quería desesperadamente salir de la institución, el autor la ayudó a hacerlo. Durante un lapso breve, ella vivió con el otro autor y su familia. Vimos con frecuencia a Pattie en los quince meses siguientes, mientras residía en una serie de hogares diferentes. Comenzamos a entrevistarla poco después de que ella se mudara a su propio departamento en una ciudad cercana.

La historia de vida de Jane Fry, *Being Different*, fue preparándose de modo similar. Uno de nosotros la conoció cuando ella habló en una clase en la que enseñaba un colega. La presentación de su vida como transexual era sorprendente por la comprensión que permitía alcanzar y por la descripción de sus experiencias. Algún tiempo después el autor la volvió a encontrar en un centro local de intervención en crisis, donde ella estaba haciendo un voluntariado. Gracias a ese encuentro y a varios otros, el autor llegó a conocerla lo bastante bien como para poder pedirle que cooperara en la redacción de su historia de vida.

APROXIMACIÓN A LOS INFORMANTES

En la mayoría de los casos no se sabe cuántas entrevistas en profundidad habrá que realizar hasta que se comienza a hablar realmente con los informantes. Algunas personas van entrando en calor de modo gradual; otras tienen mucho que decir y con ellas bastan muy pocas sesiones. Los proyectos de entrevistas por lo general toman en cualquier parte de varias a más de 25 sesiones, y de 50 a 100 horas para las historias de vida.

Puesto que no se puede decir de antemano cuántas entrevistas exactamente queremos realizar, es recomendable avanzar lentamente al principio con los informantes. Díales que le gustaría mantener una entrevista o dos con ellos, pero no los comprometa a perder mucho tiempo en el proceso. Después de haber realizado un par de entrevistas, se pueden discutir los planes de modo más directo. Nosotros nos encontramos con Ed Murphy y Jane Fry varias veces antes de plantear la posibilidad de escribir sus historias de vida. Es interesante que ambos hubieran pensado previamente en escribir sus autobiografías (la mayor parte de las personas probablemente piensen en lo mismo en algún punto de sus vidas). Jane había intentado redactar su historia de vida varios años antes, pero abandonó el proyecto al cabo de unas pocas páginas, Ed y Jane quedaron entusiasmados con el plan después de que por primera vez lo discutiéramos seriamente con cada uno de ellos.

Por lo general no es difícil conseguir las entrevistas iniciales, en la medida en que los individuos de que se trate puedan introducirnos en sus agendas. La mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas. En realidad, se sienten con frecuencia halagadas por la perspectiva de ser entrevistadas para un proyecto investigativo. En el

estudio sobre familias, muchos progenitores se sintieron honrados por haber sido seleccionados para participara en un estudio universitario concerniente a la crianza de los niños. Desde luego, es muy halagador pedirle a alguien que narre su vida. Cuando encaramos a informantes potenciales, les decimos que nos parece probable que hayan tenido algunas experiencias interesantes o que tengan algo importante que decir, y que nos gustaría sentarnos juntos y hablar sobre ellos alguna vez. Si parecen aceptar la idea, concertamos el primer encuentro.

Cuando, después de un par de sesiones, decidimos que queremos entrevistar a un individuo un cierto número de sesiones adicionales debemos tratar de esclarecerlo acerca de cualquier problema que pueda tener en mente, y de cualquier posible idea errónea. Las historias de vida, en particular, son el resultado de un esfuerzo cooperativo. El tono que deseamos establecer es de compañerismo antes que el de una relación investigador-sujeto (Klockars, 1977). Los puntos siguientes son los que con mayor facilidad suscitan desintelencias y por lo tanto lo que es más importante plantear.

1. Los motivos e intenciones del investigador. Muchas personas se preguntarán qué es lo que usted espera obtener del proyecto. Pueden incluso temer que el producto final se use en perjuicio de ellas. Si usted es un científico social, es probable que su motivación tenga que ver con el aporte de conocimientos a su campo y con el progreso profesional. Esto se puede examinar con los informantes. Aunque algunas personas no captan los intereses precisos de la investigación, la mayor parte comprende las metas educacionales y académicas.

Probablemente usted no sepa si los resultados de su estudio serán publicados ni (en caso afirmativo) dónde lo serán. Pero debe explicar que tratará de hacer publicar dicho estudio en un libro o en un periódico, o (en el caso de estudiantes) como disertación o tesis. En muy pocos casos los estudios de este tipo se publican comercialmente. También esto hay que explicarlo. Finalmente, aunque uno no querría perder su tiempo en el proyecto si no pensara que se obtendrá de él algún resultado concreto, también se debe advertir a los informantes sobre dificultades potenciales para la publicación del estudio.

2. Anonimato. Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos. Son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se satisfacen publicando los nombres auténticos. Los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación; ocultamiento de detalles e información importantes. Aunque algunas personas podrían desear ver sus nombres en letras de molde por una variedad de razones, hay que resistirse a conformarlos, explicando las razones a los informantes. En la historia de vida de Jane Fry, ella quería fervientemente ver su nombre impreso, y el investigador al principio se manifestó de acuerdo. No obstante, a medida que se sucedían las entrevistas, resultó claro que ese proceder ocasionaría numerosos problemas y ambos concordaron en utilizar seudónimos.

3. La palabra final. Un modo de ganar la confianza de los informantes consiste en decirles que tendrán la oportunidad de leer y comentar los borradores de cualquier libro o artículos antes de la publicación. Algunos investigadores incluso garantizaran a los informantes un poder de veto sobre lo publicable. Aunque nosotros somos renuentes a conceder a los informantes la palabra final sobre el contenido del material escrito, permitirles que revisen los originales fortalece la relación entre ellos y el investigador y la calidad del estudio.

4. dinero. El dinero puede corromper el vínculo entre el entrevistador y el informante, convirtiendo el deseable compañerismo en una relación de empleador y empleado. También hace surgir el fantasma de que el informante se sienta alentado a fabricar “una buena historia” para ganar algún dinero. Sin embargo, muchos proyectos investigativos en gran escala retribuyen económicamente a los entrevistados.²³ En el estudio sobre la familia se abonaron retribuciones a los progenitores por participar en las entrevistas. Sin duda esto indujo a algunos padres a seguir participando en el estudio cuando querían desertar. No obstante, si hay que pagarle a la gente para que se preste a las entrevistas, es discutible que hable con sinceridad sobre cualquier cosa que posea una importancia real en su vida.

Compartir los derechos de autor de un libro con los informantes no es lo mismo que pagarle por las entrevistas. Esto crea un espíritu de compañerismo en el esfuerzo investigativo. Puesto que los informantes por lo general no ven sus nombres impresos ni se acreditan ningún mérito profesional, tal vez merezcan una parte de los créditos de un libro, aunque la mayoría de las obras académicas no devengan derechos considerables.

El autor de la historia de vida de Jane Fry resolvió el tema de los derechos de autor con la ayuda de un abogado. Como muchos sujetos de historias de vida, Jane era pobre en esa época y recibía un subsidio público. Para asegurar que los pagos por derecho de autor no afectaran sus beneficios, se recurrió al abogado para abrir una reserva de depósitos a nombre de ella.

5. *Logística*. Finalmente, hay que establecer un horario general y un lugar para los encuentros. La frecuencia y extensión de las entrevistas dependerá de las respectivas agendas. Una entrevista requiere por lo general unas dos horas. Un tiempo menor es insuficiente para explorar muchos temas; un lapso mayor dejará probablemente exhaustos a los dos participantes. Para preservar la continuidad de las entrevistas, los encuentros deben ser aproximadamente semanales. Es demasiado difícil retomar las cosas en el punto en que se dejaron cuando las entrevistas no se realizan a intervalos regulares. La extensión del proyecto general dependerá de la libertad con que hable la persona y de lo que el investigador espere cubrir. Completar una historia de la vida lleva por lo menos unos cuantos meses. La historia de vida de un negociador profesional de efectos robados, realizada por Klockars (1974) le llevó quince meses de entrevistas semanales o quincenales (Klockars, 1977).

Se debe tratar de hallar un sitio con privacidad donde se puede hablar sin interrupciones y el informante se sienta relajado. Muchas personas se sienten más cómodas en su propia casa y oficinas. Sin embargo, en los hogares de muchos resulta difícil conversar en privado. En el estudio sobre la familia, algunos progenitores intentaron escuchar subrepticamente las entrevistas con los cónyuges, lo cual constituye un factor inhibitorio obvio. En nuestras investigaciones sobre Ed Murphy y Jane Fry realizamos las entrevistas en nuestras oficinas, ubicadas en una casa refaccionada, después de las horas de trabajo. A Pattie Buró la entrevistamos en su propio departamento. Nada impide que el investigador concierte entrevistas en un restaurante o un bar, en la medida en que la privacidad quede asegurada.

²³ Además, muchos de los autores o sujetos de las historias de vida preparadas por la Escuela de Chicago recibieron pagos por escribirlos (véase Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937).

EL COMIENZO DE LAS ENTREVISTAS

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. Es presumible que los investigadores quieran formular algunas preguntas generales antes de iniciar el trabajo. Pero deben ser cuidadosos para no forzar su programa demasiado tempranamente. Al plantear de entrada preguntas directivas, el investigador crea una tendencia mental en los informantes acerca de aquello sobre lo que es importante hablar; esa predisposición inducida puede hacer difícil, si no imposible, llegar a conocer el modo en que realmente ellos ven las cosas.

Durante las primeras entrevistas el investigador establece el tono de la relación con los informantes. En esas entrevistas iniciales, el entrevistador debe aparecer como alguien que no está totalmente seguro de las preguntas que quiere hacer y que está dispuesto a aprender de los informantes. Robert coles (1971, pág. 39) describe con elocuencia este marco de referencia:

Mi trabajo... consiste en presentar vivas hasta donde me resulte posible un cierto número de vidas... que confían en una persona como yo, alguien de afuera, un extraño, un oyente, un observador, un curioso... un sujeto al que un montañés describió como uno "que siempre vuelve y aparentemente no sabe exactamente qué quiere oír o saber".

El entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir. A diferencia del observador participante, no puede quedarse atrás y espera que las personas hagan algo antes de formular preguntas. Hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno o bitácora y los documentos personales.

Las preguntas descriptivas

Probablemente el mejor modo de iniciar las entrevistas con informantes consista en pedirles que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas. Prácticamente en todas las entrevistas uno puede presentar una lista de preguntas descriptivas que les permitirán a las personas hablar sobre lo que ellos consideran importante, sin estructurarles las respuestas. En nuestras historias de vida de retardados mentales iniciamos las entrevistas pidiendo a los informantes que nos proporcionaran cronologías de los principales acontecimientos de sus vidas. Pattie buró enumeró hechos tales como su nacimiento, su ubicación en diversos hogares sustitutos, la institucionalización y el abriendo de su departamento. Ed Murphy listó la muerte de su padre, la muerte de su madre, la muerte de su hermana, además de los lugares en los que había vivido.

En nuestro trabajo con Ed Murphy frecuentemente iniciamos, las sesiones haciéndole puntualizar acontecimientos y experiencias (a veces esto absorbía toda la sesión). Puesto que su institucionalización fue muy gravitante en su vida, seguimos esa experiencia con gran profundidad. Por ejemplo, le pedimos que bosquejara cosas tales

como las salas en las que había vivido, un día típico en las diferentes salas, sus amigos en la institución y las tareas que se le asignaban.

Cuando los informantes mencionan experiencias específicas, se pueden indagar mayores detalles. También es una buena idea tomar notas de temas para volver a ellos ulteriormente.

Relatos solicitados

Muchas de las historias de vida clásicas de las ciencias sociales se han basado en una combinación de entrevistas en profundidad y relatos escritos por los propios informantes. Shaw (1931, 1966), Shaw, McKay y McDonald (1938) y Sutherland (1937) hacen un amplio uso de este enfoque en sus historias de vida de delincuentes y criminales.

Shaw y sus colegas se sirvieron de diversas técnicas para estructurar historias de vida de delincuentes en la década de 1930. Shaw (1966) informa que, aunque se apoyaba en gran medida en entrevistas personales, prefería basarse en documentos escritos. En *The Jack-Roller*, Shaw (1966) primero entrevistó a Stanley, el protagonista de la historia de vida, para preparar una cronología detallada de sus actos y experiencias delictivos. A continuación le entregó esa cronología de Stanley para que él la usara como guía en la redacción de su propia historia. Shaw (1966, pág. 23) escribe que instruyó a Stanley en el sentido de que “proporcionara una descripción detallada de cada acontecimiento, la situación en la que se produjo y sus reacciones personales a la experiencia”. En otras historias de vida, como *Brothers in Crime* (1938), Shaw y sus colaboradores sólo dan a sus informantes la indicación de que proporcionen una descripción detallada de sus experiencias durante la infancia y adolescencia.

Sutherland fue algo más directivo al solicitar la historia de vida titulada *The Professional Thief* (1937). Aunque no describe detalladamente su enfoque, dice que la mayor parte del texto fue escrito por el ladrón protagonista, sobre la base de preguntas y temas sugeridos por el investigador. A continuación Sutherland se entrevistó con el ladrón aproximadamente siete horas por semana durante doce semanas para examinar lo que el sujeto había escrito. La historia de vida final incluye el relato original del ladrón, el material de las entrevistas, pasajes menores escritos por Sutherland a los fines de la compaginación, y notas al pie basadas en una amplia gama de fuentes, entre ellas entrevistas con otros ladrones y con detectives.

En el caso de *Being Different*, el investigador le pidió a Jane Fry que escribiera una cronología detallada de su vida. Después utilizó esa cronología como base para entrevistarse con ella. En las últimas entrevistas él y Jane recorrieron la cronología punto por punto a fin de retomar cualquier ítem pasado por alto.

No todas las personas pueden o están dispuestas a escribir sobre sus experiencias. No obstante, los bosquejos y cronologías pueden también emplearse como guías en entrevistas abiertas en profundidad.

La entrevista con cuaderno de bitácora

En este enfoque, los informantes llevan un registro corriente de sus actividades durante un período específico; ese registro proporciona una base para las entrevistas en profundidad. Zimmerman y Wieder (1977), que se refieren a esta técnica como “método de la entrevista con diario”, han descrito procedimientos específicos asociados con ella.

En el estudio sobre los “estilos de vida de la contracultura”, Zimmerman y Wieder pidieron a los informantes que llevaran un “cuaderno de bitácora” en el que debían anotar cronológicamente sus actividades. Los instruyeron para que registraran esas actividades tan detalladamente como pudieran hacerlo, realizaran anotaciones por lo menos diarias, y se remitieran a un conjunto normalizado de preguntas al considerar cada actividad: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? Puesto que Zimmerman y Wieder estaban interesados en las actividades sexuales y el curso de drogas, indicaron a los informantes que describieran esas actividades específicamente.

Zimmerman y Wieder contaban con dos investigadores que revisaban cada diario y preparaban un conjunto de preguntas y exploraciones que se formularían a los informantes sobre la base de sus relatos. Informan que por cada 5 a 10 páginas de diario, los investigadores generaban 100 preguntas que suponían 5 horas de entrevista-

Como los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora no se adecua a informantes que no son adeptos a registrar sus actividades por escrito. Tal como lo señalan Zimmerman y Wieder, las conversaciones telefónicas diarias y el grabador pueden emplearse como métodos sustitutivos.

Documentos personales

Los documentos personales (los diarios, cartas, dibujos, registros, agendas y listas de cosas importantes de las propias personas) pueden utilizarse para guiar las entrevistas sin imponer una estructura a los informantes. La mayor parte de las personas guardan antiguos documentos y registros, y están dispuestas a mostrar a terceros por lo menos algunos de aquellos elementos. Si al investigador no le falta una idea general de las experiencias que quiere cubrir en las entrevistas, puede pedir a los informantes que le muestren documentos relacionados con esas experiencias antes de empezar a entrevistar. Más adelante, en el curso de la entrevista, esos materiales pueden encender recursos y ayudar a las personas a revivir antiguos sentimientos.

Jane Fry guardaba antiguas cartas y otros documentos y había escrito reatos autobiográficos en momentos críticos de su vida. Los compartió libremente con el investigador. Esos documentos no sólo proporcionaron un marco para las entrevistas, sino que finalmente fueron incorporados a su historia de vida.

En algunas investigaciones mediante entrevistas, el entrevistador tiene una buena idea de lo que pasa por la mente de los informantes antes de que él empiece a entrevistar. Por ejemplo, algunos entrevistadores han realizado previamente observación participante; otros utilizan sus propias experiencias para guiar su investigación. El estudio de Becker sobre músicos de jazz partió de su propia experiencia en una banda. En nuestra investigación, nosotros pasamos una considerable cantidad de tiempo con los informantes antes de empezar a entrevistarlos formalmente. Habíamos oído a Ed Murphy hablar sobre la vida en las instituciones antes de que se nos ocurriera la idea de escribir su historia de vida. Cuando los investigadores tienen como base un cuerpo de experiencia directa, pueden ser algo más directivos y agresivos en su indagación inicial.

LA GUÍA DE LA ENTREVISTA

En los proyectos de entrevistas en gran escala algunos investigadores utilizan una *guía de la entrevista* para asegurarse de que los temas clave sean explorados con un cierto número de informantes. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas en profundidad). Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esa guía puede asimismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales.

La guía de la entrevistas especialmente útil en la investigación y evaluación en equipo, o en otros investigaciones subsidiadas (Patton, 1980=). En la investigación en equipo, la guía proporciona un modo de asegurar que todos los investigadores exploren con los informantes las mismas áreas generales. Uno de los autores de este libro utilizó una guía de la entrevista en un proyecto de investigación que implicaba visitas al campo, intensivas y a corto plazo; una media docena de investigadores debían concurrir a cierto número de sitios (véase Taylor, 1982). En la investigación subsidiada y en la evaluación cualitativa la guía de la entrevista puede emplearse para proporcionar a los patrocinadores una idea de lo que el investigador abarca realmente con los informantes.

LA SITUACIÓN DE ENTREVISTA

El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente sobre sí mismas. ¿En qué tipos de situación es más probable que las personas expresen sus modos de ver? En la entrevista estructurada se incluye al entrevistador para que actúe como una figura desinteresada; el diseño de la situación de entrevista intenta remedar las condiciones de laboratorio. Pero, como lo observa Deutscher (1973, pág. 150); pocas veces las personas expresan sus verdaderos sentimientos y opiniones en esas circunstancias: “Las expresiones reales de la actitud o la conducta abierta pocas veces de producen en las condiciones de esterilidad que se estructuran deliberadamente para la situación de entrevista”.

En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos.

Hay sin duda diferencias entre la situación de entrevista y aquellas en que las personas interactúan normalmente; los entrevistadores a veces deben contenerse y no expresar sus opiniones; se entiende que la conversación es privada y confidencial; el flujo de la información es en gran medida (aunque no exclusivamente) unilateral; los entrevistadores comunican un interés genuino en las opiniones y experiencias de la gente y están dispuestos a escucharla durante horas hasta el final. Sin embargo, sólo diseñando la

entrevista según los lineamientos de la interacción natural puede el entrevistador calar en lo que es más importante para las personas. En realidad, el entrevistador tiene muchas figuras paralelas en la vida cotidiana: el que sabe escuchar, el hombro sobre el que se puede llorar, el confidente.

Lo mismo que la observación participante, las entrevistas en profundidad requieren capacidad para relacionarse con otros en sus propios términos. No hay ninguna fórmula simple para entrevistar con éxito, pero los puntos siguientes dan el tono de la atmósfera que el investigador debe tratar de crear.

No abrir juicio

Cuando los informantes comienzan a compartir un número creciente de experiencias y sentimientos con el entrevistador, dejan caer sus fachadas públicas y revelan partes de sí mismos que por lo común mantienen ocultas. Es frecuente que las personas introduzcan o cierren sus revelaciones con repudios o comentarios tales como “Usted debe pensar que estoy loco para hacer eso” y “No puedo justificar lo que hice, pero...”

Una parte importante de la técnica de entrevistar consiste en no abrir juicio. Benney y Hugues (1970, pág. 140) escriben: “...la entrevista es una comprensión entre dos partes en la cual, a cambio de permitir al entrevistador dirigir la comunicación, se asegura al informante que no se encontrará con negaciones, contradicciones, competencia u otro tipo de hostigamiento”. En otras palabras, si queremos que la gente se abra y manifieste sus sentimientos y opiniones, debemos abstenernos de emitir juicios negativos sobre ella y de “humillarla” o “acallarla”.

Por supuesto, el mejor modo de evitar la apariencia de que está juzgando a las personas consiste en tratar de aceptarlas por quienes son y por lo que son, sin abrir, juicio tampoco mentalmente. Cuando no podemos adoptar esa actitud, es posible enunciar nuestra posición, pero amablemente y sin condenar a la persona como un todo.

Durante la entrevista hay que tomar la iniciativa de tranquilizar al interlocutor en cuanto a que en él todo está bien a nuestros ojos, después de que nos haya revelado algo perturbador, personal o desacreditante. Debemos comunicar nuestra comprensión y simpatía: “Sé lo que quiere decir”, “Lo mismo me pasó a mí una vez”, “Yo he pensado en hacerlo”, “Tengo un amigo que también hizo eso”

Permitir que la gente hable

La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados. En especial durante las entrevistas iniciales, es necesario no interrumpir al informante aunque no estemos interesados en el tema que toca.

Por lo general se puede conseguir que una persona vuelva atrás mediante gestos sutiles, como dejando de sentir con la cabeza y de tomar notas (Patton, 1980), y cambiando amablemente de tema durante las pausas en la conversación: “Me gustaría volver a algo que usted dijo el otro día”. Con el tiempo, los informantes por lo general aprenden a leer nuestros gestos y conocer lo bastante nuestros intereses como para hablar sobre algunas cosas y no sobre otras.

Cuando el entrevistado comienza a hablar sobre algo importante, deje que la conversación fluya. Los gestos de simpatía y las preguntas pertinentes sirven para mantenerlo en el tema.

Prestar atención

Durante las entrevistas prolongadas es fácil que la mente vague. Esto ocurre especialmente cuando se está grabando y uno no tiene la obligación de concentrarse para recordar cada palabra que se diga.

Prestar atención significa comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta. Tal como Thomas Cottle (1973b, pág. 351) lo expresa claramente, prestar atención también significa abrirse para ver las cosas de un modo nuevo y diferente:

Si es que existe una regla para esta forma de investigación, ella podría reducirse a un enunciado tan simple como “prestar atención”. Prestar atención a lo que la persona hace, dice y siente; prestar atención a lo que es evocado por estas conversaciones y percepciones, en particular cuando nuestra mente vaga muy lejos; finalmente, prestar atención a las preguntas de aquellos que, a través de nuestro trabajo, podrían oír a estas personas. Prestar atención implica abrirse; no una manera de abrirse especial o metafísica, sino simplemente la observación de uno mismo, la autoconciencia, la creencia de que todo lo que uno toma del exterior y experimenta en su interior es digno de consideración y esencial para comprender y respetar a aquellos con quienes nos encontramos.

Ser sensible

Los entrevistadores siempre deben percibir el modo en que sus palabras y gestos afectan a los informantes. A veces tienen que “hacerse los tontos”, pero no ser insultantes. Deben ser simpáticos, pero no tratar con condescendencia. Deben saber cuándo indagar, pero mantenerse alejados de las heridas abiertas. Deben ser amistosos, pero no como quien sólo trata de congraciarse. La sensibilidad es una actitud que uno debe llevar a las entrevistas y a la observación participante. Robert Coles (1971b, pág. 29) alcanza el centro de la cuestión cuando escribe.

De alguna manera todos debemos aprender a conocer a los otros... Pro cierto debo decir que a mi mismo, amablemente y en ocasiones firme o severamente, se me recordó lo absurdas que habían sido algunas de mis preguntas, los engañosos o presumidos que eran los supuestos que ellas transmitían. El hecho es que reiteradamente he visto a un trabajador emigrante iletrado, pobre y humilde, retroceder un poco ante algo que yo hice o dije, sonreír un tanto nerviosamente, echar chispas por los ojos y enfurruñarse, hacerse algunas preguntas sobre mí y mis propósitos, a través de sus gestos hacerme conocer la desaprobación que seguramente había sentido; y, en efecto, la crítica que también surgía en él, la crítica serena, reflexionada, quizá difícil de expresar en palabras...

EL SONDEO

Una de las claves de la entrevista fructuosa es el conocimiento de cuándo y cómo sondear, explorar, escudriñar. A lo largo de las entrevistas, el investigador realiza el

seguimiento de temas que emergieron como consecuencia de preguntas específicas, alienta al informante a describir las experiencias en detalle, y presiona constantemente para clarificar sus palabras.

En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen. Ese es el punto en que las entrevistas en profundidad se apartan de las conversaciones cotidianas. A diferencia de la mayor parte de las personas, el entrevistador está interesado en acontecimientos triviales, en las luchas y experiencias diarias, tanto como en los puntos brillantes de la vida. Además, en contraste con la conversación natural, los entrevistadores no pueden dar por supuesto que entienden exactamente lo que la gente quiere decir. *El entrevistado no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten.* Deutscher (1973, pág. 191) explica cómo palabras aparentemente objetivas pueden tener diferentes significados culturales:

Cuando un camionero norteamericano se queja a la camarera en el coche comedor porque la cerveza está “caliente y la sopa “fría”, el líquido “caliente” puede tener una temperatura de 10°C, y el “frío” estar a 25°C... La norma para los mismos objetos puede variar de cultura a cultura, de país a país, de región a región y, para el caso, dentro de cualquier unidad social entre clases, grupos de edad, sexos, o lo que se tenga; una sopa “fría” para un adulto puede estar demasiado “caliente” para un niño.

Los entrevistadores cualitativos deben pedir constantemente a los informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho, incluso a riesgo de parecer ingenuos. Spradley (1979) comenta que el entrevistador tiene que enseñar al informante a ser un buen informante, alentándolo continuamente a proporcionar descripciones detalladas de sus experiencias.

Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos, señalar lo que no está claro para nosotros. También se deben seguir sus comentarios, hasta lograr un cuadro mental claro de las personas, lugares, experiencias y sentimientos de su vida. Formule una cantidad de preguntas específicas;

- ¿Me puede decir a qué se parecía ese lugar?
- ¿Cómo se sintió entonces?
- ¿Se acuerda de lo que dijo en ese momento?
- ¿Qué está haciendo usted?
- ¿Quién más estaba allí?
- ¿Qué ocurrió después de eso?

El entrevistado hábil presenta preguntas que estimulan la memoria. Muchos acontecimientos pasados yacen profundamente ocultos en el recuerdo y muy alejados de la vida diaria. Trate de imaginar preguntas que recuperen algunos de esos acontecimientos; por ejemplo:

- ¿En esa época, cómo lo describía a usted su familia?
- ¿Sus padres siempre contaban cuentos sobre cómo era usted cuando estaba creciendo?

¿Qué clase de cuentos contaba usted cuando se reunía con sus hermanos y hermanas?

Así como los observadores participantes pueden pasar a ser más agresivos en las últimas etapas de la investigación, la indagación del entrevistador puede hacerse más directiva a medida que aprende cosas sobre los informantes y sus perspectivas. No es poco común que los informantes no estén dispuestos o no puedan hablar sobre temas que son obviamente importantes para ellos. En nuestras entrevistas con Ed Murphy, por ejemplo, él se mostró renuente a comentar en términos personales el hecho de que había sido rotulado como retardado mental. En lugar de ello, hablaba sobre el modo en que el rótulo estigmatizaba injustamente a otro “retardados mentales”. Para conseguir que se expresara sobre la experiencia de sobrellevar ese rótulo, planteamos preguntas que le permitían conservar una identidad de persona “normal”: “Usted es obviamente una persona brillante; ¿cómo se enredó en una institución para retardados?, y “Muchos niños tienen problemas de aprendizaje; ¿cómo le fue a usted en la escuela?” Durante las entrevistas con Ed Murphy hubo también oportunidades en que enfrentamos su tendencia a evitar ciertos asuntos. Tratamos de inculcarle la idea de la importancia de que hablara sobre esas experiencias. Cuando mostró reluctancia a hablar sobre su familia le dijimos algo parecido a lo siguiente:

Creo que es importante conocer su vida familiar. Muchísimas familias no saben cómo tratar a niños discapacitados. Pienso que tiene que tratar de hablar sobre sus sentimientos y experiencias.

Aunque Ed continuó sintiéndose incómodo con algunos temas, finalmente habló sobre muchos de los que había evitado.

Como el observador participante, el entrevistador puede también utilizar lo que Douglas (1976) denomina “táctica de la aseguración en etapas” y otras técnicas de indagación agresivas. Como ya lo hemos visto, aquella táctica supone actuar como si uno ya “estuviera enterado”, con el fin de obtener más información.

CONTROLES CRUZADOS

Mientras los entrevistadores cualitativos tratan de desarrollar una relación abierta y honesta con los informantes, deben estar alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias. Tal como lo señala Douglas (1976), en la vida diaria la gente oculta hechos imperantes acerca de sí misma. Cada uno puede “mentir un poco, engañar un poco”, para decirlo con las palabras de Deutscher (1973). Además, todas las personas son promesas son propensas a exagerar sus éxitos y negar o escamotear sus fracasos.

A lo largo de estas páginas hemos subrayado que en la investigación cualitativa el problema de la “verdad” es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad *per se*, sino en perspectivas. Así, el entrevistador trata de extraer una traducción más o menos honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias. Shaw (1955, págs. 2-3), explica muy bien este punto en su introducción a *The Jack-Roller*:

También debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. No se espera que el delincuente necesariamente describirá sus

situaciones de vida con objetividad. Por el contrario, lo que se desea es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosos como las descripciones objetivas, siempre que, desde luego, esas reacciones sean adecuadamente identificadas y clasificadas.

Después de escribir esas palabras, Shaw cita un célebre aforismo de W. I. Thomas (1928, pág. 572): “Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias”.

En contraste con los observadores participantes, al entrevistador le falta el conocimiento directo del modo en que actúan las personas que estudia en sus vidas cotidianas. Esto puede hacer que resulte difícil diferenciar las distorsiones deliberadas y las exageraciones groseras, por una parte, y las perspectivas auténticas (que son necesariamente “subjetivas” y “tendenciosas”), por la otra.

Si usted conoce suficientemente bien a una persona, por lo general puede decir cuándo ella elude un tema o simula. En las entrevistas en profundidad pasamos con la gente el tiempo necesario como para poder “leer entre líneas” sus observaciones y sondear detalles suficientes para saber si están fabricando una historia. En su examen de *The Natural History of a Delinquent Career*, de Shaw, Ernest Burgess (en show, 1931, pág. 240) aduce que la validez de una historia de vida depende de la manera en que ha sido obtenida:

A mi juicio, la validez del enunciado de actitudes en la historia de vida parece depender estrechamente de los elementos siguientes: a) un documento sobre el que se informa con las palabras de la persona, es decir una autobiografía escrita o un registro palabra por palabra de un relato oral; b) un documento que represente una expresión libre, espontánea y detallada de experiencias pasadas, aspiraciones presentes y planes para el futuro; c) un documento obtenido en una situación favorable en el que las tendencias al engaño o el prejuicio estén presentes en grado mínimo o falten por completo.

El investigador tiene también la responsabilidad de establecer *controles cruzados* sobre las historias de los informantes. Debe examinar la coherencia de los dichos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia (Klockars, 1977). En la investigación con Jane Fry, por ejemplo, el investigador controló la coherencia de su historia. Con frecuencia Jane saltaba de un tema a otro. Puesto que en el curso de las entrevistas se refirió varias veces a los mismos acontecimientos, se pudieron comparar versiones diferentes proporcionadas en distintos momentos.

Asimismo, para controlar las afirmaciones de los informantes se deben apelar a tantas fuentes de datos diferentes como resulte posible. En las primeras obras de la Escuela de Chicago, los investigadores comparaban regularmente las narraciones de los informantes con los registros oficiales conservados por la policía y pro organismos de asistencia social. Sutherland (1937) hizo leer la historia de vida de un ladrón profesional por otros ladrones profesionales y por detectives, para obtener sus opiniones sobre la veracidad del relato. En nuestra investigación, confrontamos las narraciones de nuestros informantes con otras de personas conocedoras y con nuestras propias observaciones y experiencias. Por ejemplo, habíamos realizado una extensa observación participante en las instituciones en las que estuvieron ubicados Ed Murphy y Pattie Buró. Al redactar la historia de vida de Jane Fry, el investigador entrevistó a otras personas que habían pasado por experiencias similares. Así, interrogó a un ex oficial naval sobre la exactitud del relato de Jane sobre la vida en la

armada. Al final de la historia de vida, yuxtapuso los relatos de experiencias de Jane con registros psiquiátricos, aunque su propósito era menos controlar la historia que comparar ideologías competitivas sobre la transexualidad.

Probablemente el mejor modo de tratar las contradicciones e incoherencias internas consista en plantear el problema directamente. Enfrentar a la persona con las pruebas, en términos amables.

Quizás usted pueda explicarme algo. En una oportunidad usted me dijo esto, pero lo que me dijo en otro momento no concuerda con eso. No lo comprendo.

Wons, meter (1989). “Materiales escritos” en la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México: Piados/MEC; 105-134

MATERIALES ESCRITOS

La utilización ponderada de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la observación. Una vez más, lo mejor es considerarlos como instrumentos casi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en personas, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consecuencia o como un precursor de otros. Sin embargo a veces pueden constituir el cuerpo principal de datos.

Los materiales de este tipo que más ampliamente se utilizan son los documentos oficiales, los personales y los cuestionarios.

Documentos oficiales

Incluyen registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías. Pocos estudios cualitativos podrían dejar de tomar en cuenta al menos algunos de estos documentos. Con todo, el enfoque cualitativo de éstos es muy peculiar, pues aun cuando puedan contener información útil, han de ser siempre contextualizados en las circunstancias de su construcción.

Tomemos, por ejemplo, los libros de asistencia, las tasas de delincuencia y la aprobación de exámenes. Las tres fuentes suministraron datos clave en el trabajo de REYNOLDS (1976). Este autor pudo establecer comparaciones entre nueve escuelas secundarias, estudiadas a lo largo de un período de siete años, de asistencia, tasas de delincuencia (definida como «culpabilidad a juicio de un tribunal o amonestación oficial a la edad de quince años») y rendimiento académico. Sobre esta base, el autor estableció un «orden de méritos» y luego investigó procesos en el seno de las escuelas (como las perspectivas de los maestros, las reglas escolares y la manera en que se aplicaban, el *ethos* escolar general) en combinación con buenos o malos rendimientos según esos criterios.

Sin embargo, los datos básicos no presentan una verdad absoluta. Por ejemplo, respecto de la asistencia de los alumnos, parece haber un cierto volumen de ausencia

«oculta», con artimañas de los alumnos tales como arreglárselas para que otros respondieran por ellos o asistir al control de asistencia y luego desaparecer, o marcharse por ratos durante el día (WRIGHT, 1977). Sólo la observación y las entrevistas del tipo que hemos analizado en los capítulos 3 y 4 podrían establecer tal cosa, pero *en conjunción* con ellas, los libros de asistencia pueden constituir una poderosa combinación de métodos en caso de concordar, y ponen de relieve un problema interesante, que requiere atención en caso de discrepancia.

Análogamente, las tasas de delincuencia son notablemente poco dignas de crédito. Como reconoce REYNOLDS (1976, PÁG. 221):

Es fácil ver cómo una escuela con tasa elevada de delincuencia puede adquirir mal nombre ante la policía local, que puede a su vez patrullar con mayor asiduidad su zona de influencia, con lo que es más probable que, en esta área, se dedique más a coger delincuentes que a utilizar sus poderes de discreción para prevenir su existencia.

También, a lo largo del tiempo, se producen cambios en la ley y en la sociedad que obligan a nuevas definiciones de los delitos y posiblemente a un cambio en la actitud de la policía y del público. Un ejemplo de ello en las estadísticas criminales es la reducción de la cantidad de «delitos sexuales» que se produjeron después de los cambios de legislación en lo referente a la homosexualidad. Una vez más, un aparente aumento, por ejemplo, del consumo de drogas *puede* ser una consecuencia de la acrecentada vigilancia policíaca y del aumento de la tasa de detención (YOUNG, 1971).

Es imposible que los registros escolares en materia de indisciplina sean completos. La mayor manifestación de la competencia de un maestro es su capacidad de control (DENScombe, 1980). Los maestros individuales, en el marco de autonomía de su clase, no desean que se los vea como incompetentes, de modo que, para muchos, la comunicación de indisciplina es el último recurso a adoptar. Análogamente, los directores no quieren que sus respectivas escuelas sean consideradas particularmente disciplinadas. De alguna manera, tales incidentes y registros revierten luego sobre el personal docente, de modo que los informes pueden sufrir modificaciones.

Los libros de sanciones disciplinarias no reflejan todos los castigos impuestos. No quedan registrados los pellizcos de orejas, bofetadas en la cara, reglazos en los dedos de las manos, ataques con proyectiles (como libros o verbales y sociales). Gran parte de ello se oculta deliberadamente. Un maestro experimentado me dijo en cierta ocasión: «Hay que golpearlos allí donde no les quedan marcas.»

También se suele omitir la «modalidad» del castigo. Los 3 golpes de bastón que Mr. Gordon propinó a Stephen Winters por negarse deliberadamente y reiteradamente a llevar su equipo de juegos», omite decir que el muchacho, que gritaba y peleaba, hubo de ser sostenido por otros tres maestros mientras se le aplicaba el castigo. Los «bastonazos que se le aplicaron a Richard Garbutt por abuso personal de un maestro» no dicen que se trataba de un ataque perverso y vengativo del maestro involucrado, no da detalles de las circunstancias del «abuso» Yo fui testigo de dos de estos incidentes, de tal modo que sé que detrás de las honestas declaraciones de los hechos se esconde un considerable volumen de datos históricos (así como profundas cuestiones morales relativas a los derechos de alumnos y de maestros que pueden haber alterado nuestra percepción de esos hechos) y ponen de manifiesto una urgente necesidad de explicar cómo han llegado las cosas a ese extremo. El «libro de sanciones» por tanto, es una parte del proceso, mucho más que un

mero comentario sobre él. Da a conocer algunos hechos —la versión oficial—, pero no otros.

Lo mismo habría que decir de todos los hechos, pruebas y estadísticas que se producen. La presentación más notablemente errónea se halla tal vez en el área de los resultados de los exámenes. Si bien hay muchas escuelas y maestros que lo hacen correctamente, hay quienes los han presentado según una luz engañosamente favorable. Lo más común es que se los presente como un porcentaje de los presentados, tras asegurarse que los que se ha presentado tenían una buena probabilidad de aprobar, y omiten los candidatos marginales, por deficiencia mental u otras razones. Incluso el sacrosanto horario oculta las adaptaciones de los maestros individuales; así, por ejemplo, encubre cómo se las arregla un maestro de arte con un bloque de cuatro horas de clase que se necesitan para compensar asignaturas prácticas, o cómo un maestro distribuye deberes y energías, así como el programa de estudios a través de las lecciones de una semana. Las actas oficiales de las reuniones pueden estar gravemente distorsionadas, en función de quién las haya redactado y del grupo en cuestión. Pero todo esto, por supuesto, tiene valor como cuadro de lo que desean presentar quienes tienen el poder en la escuela.

He aquí otra utilización de los materiales documentales, pues abren vías interesantes hacia un trabajo cualitativo más detallado. Uno desearía explorar cómo se han confeccionado y cómo se interpretan algunos de los ítems antes mencionados. En un frecuente más restringido, un tablón de anuncios suministra buena indicación de las novedades, los acontecimientos por venir, las relaciones y las reglas. Una vez más, son parte de la situación. Poco significado tiene una lista con las tareas de la semana y las lecciones del día si no va unida a las intenciones de sus autores (¿cobertura adecuada de lecciones y tareas? ¿atractivo? ¿victimización o humillación del status de alguien en particular?) y de su recepción (¿aceptación? ¿cólera? ¿angustia? ¿resignación? Análogamente, un gradual incremento de noticias en torno a una escuela puede indicar una mayor eficiencia, un descontrolado crecimiento de la burocracia o, tal vez, el deseo de impresionar de algún director suplente, a la vista de la próxima plaza de director de juego.

¿Es significativo el hecho de que estas cosas se gestionen más bien a través de anuncios que oralmente? A veces, los anuncios son el modo más cómodo y económico de transmitir información e instrucciones. A veces son un instrumento político y burocrático de gran utilidad. Una carta del director a los padres de un chico difícil lleva consigo un peso de autoridad no suavizado por el colchón de simpatía que suele acompañar los encuentros cara a cara. Las notas que un jefe de curso envía a los maestros de una determinada asignatura, establecen una formalidad oficial a la presentación de la tarea, un registro de ésta, satisface la exigencia de responsabilidad, y ayuda a legitimar e institucionalizar el *status* respecto de los receptores. Sospecho que lo mismo era válido en lo tocante a un intento de algunos maestros radicales en una escuela tradicional de mi conocimiento, donde trataron de establecer un consejo escolar. La documentación, con agendas y otras formales, ayudaron a legitimarlo.

Así como los documentos pueden otorgar seriedad a algo, también se los puede utilizar para *simular* que se otorga seriedad a algo. HUNTER (1980), en un estudio sobre «participación», siguió su funcionamiento a propósito de un exceso de vandalismo en la escuela. Pero el consejo escolar estaba «dominado por el director de la Escuela». Este redactó un informe de la reunión al estilo de los informes oficiales de las actas del parlamento inglés y «Notas para los tutores del curso», para que discutieran la reunión con

sus grupos. Se les pidió que contestaran el informe. Se permitió a Hunter ver las respuestas y:

Por descuido, las dejé en mi escritorio y cuatro semanas más tarde las devolví con grandes disculpas. Nadie las había hecho en falta... Me vi obligado a concluir que todo el ejercicio era una forma simbólica de participación, que se utilizó para presentar a los alumnos las opiniones del director y de algunos miembros del personal, en un intento de aislar a los «vándalos» de la escuela. (HUNTER, 1980, pág. 222.)

Así pues, las notas y los comentarios eran un «frente» que enmascaraba el control autoritario.

El maestro de arte de Lowfield indicó otro tipo de frente (WOODS, 1979). Sostenía que su tema fuera sometido ante todo al director como medio de asegurar un buen efecto de la escuela en el público. Los cuadros aprobados se colgaron en sitios destacados. Los desaprobados (como uno de Tarzán de pecho descubierto) se retiraron de las paredes.

Todos estos documentos suministran indicaciones útiles a las cuales referir el más detallado trabajo posterior. Uno puede controlar los nuevos ítems con los informes propios; ingeniarse para asistir a reuniones o pedir a un informante clave que observe aquéllas a las que no se puede o no se permite asistir; seguir las reacciones adversas (¿Por qué te sorprendes tanto? ¿enfadado?); completar el conocimiento propio y la comprensión de las reglas (¿Por qué hay reglas tan estrictas para la máquina de café y su uso?); buscar modelos de lo que se muestra, y ponerlos a prueba con maestros y/o alumnos para comprobar si se han descubierto temas dominantes o tendencias en acción. Esto último equivale al análisis del material que está a disposición conjunta de uno mismo y de los demás, y recabar su «confirmación de demandados». Igualmente, pueden ellos poner a prueba sus análisis ante el etnógrafo («¿Se ha dado cuenta usted de que aquí todos los anuncios dicen “¡Haced esto!” “¿Haced aquello!” , jamás *por favor*?» «Todas las fotografías, cuadros, decoraciones de la escuela deben adecuarse a la filosofía básica autoritario-paternalista», «¿Por qué en un mes algunos maestros han perdido el doble de horas de clase que otros?», «Cuando algo le favorece, hace un gran escándalo, pone anuncios por todas partes. Cuando comete un error, jamás se oye hablar de ello, salvo accidentalmente») Así, las colecciones de documentos pueden contener la clave de los análisis de áreas enteras de la interacción social.

A veces, la necesidad de documentación acompaña a algún otro método LACEY (1976, pág. 60), en un comentario metodológico sobre su investigación *Hightown Grammar* (1970), dijo que, aunque su método principal era la observación participante y la observación, «para mi el recurso más importante fue la combinación de métodos», que incluye el uso clave de documentos:

La observación y la descripción de las aulas condujo rápidamente a la necesidad de información más precisa acerca de individuos en el seno de la clase. Utilicé documentos de la escuela para reunir mayor cantidad de información sobre cada chico, por ejemplo, dirección, ocupación del padre, escuela anterior, registro académico, etc. Confeccioné este registro a medida que disponía de más información proveniente de los cuestionarios. (Véase también MEYENN, 1980; PLAYER, 1984.)

Análogamente, en la construcción de las biografías, los documentos oficiales relativos a determinados episodios pueden ser útiles apoyos para la memoria y una

importante ayuda para la validación. En cuanto a los informes de reuniones, aunque el mayor interés reside en la manera en que encaja en la experiencia de un individuo particular, se podrían utilizar las actas oficiales aprobadas, aun cuando sólo sea como opinión triangulada alternativa al informe individual.

Los documentos pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos, y dar información acerca de relaciones sociales. En este sentido, BURGESS (1984c, pág. 136) encontró «indispensables» las cartas oficiales en el curso de su estudio. Había «cartas entre el director y grupos externos tales como los gobernors* y funcionarios locales de educación, cartas de los maestros y los padres y de los padres a los maestros, junto con notas que tomaban la forma de cartas para su circulación interna entre los maestros». Da el ejemplo cartas del Director sobre la suspensión de un muchacho.

A todos los padres, les ponía el énfasis en la mala conducta del muchacho y en cómo había tenido que ser excluido de la escuela hasta que ellos fueran a discutir su futuro con el Director. Al presidente de los gobernors le dirigía un juicio formal, seguido por una observación que indicaba que los maestros habían insistido con el muchacho, mientras que la misma carta, dirigida al director de educación, terminaba con una nota en la que decía que el muchacho podía sufrir una excusión permanente en la escuela hasta una fecha posterior, a menos que se asignara a la escuela mayor asistencia de los servicios sociales y personal docente suplementario.

Esto pone de manifiesto las diferentes relaciones involucradas y, con otros documentos y métodos, puede ayudar a reconstruir un cuadro completo de este episodio. Burgess llama justamente la atención sobre las cuestiones relativas al derecho del etnógrafo a utilizar tales documentos, los tipos de selección y problemas de muestreo analizados en el capítulo 3 de este libro, cuestiones de autenticidad y distorsión y la necesidad de considerarlos en su contexto, con el apoyo de otros métodos.

A veces, la forma del documento es esencial, tal vez el componente más importante de un proceso escolar. Esto es particularmente cierto en las comunicaciones con los padres, tales como las cartas y los anuncios que se envían cuando un chico está a punto de comenzar la escuela. Esto, respaldado por visitas a la escuela (a las que no todos los padres asisten) y la alocución del director, suministran una buena indicación del tipo de *ethos* escolar que desean cultivar. Puede que todo esto trascienda ligeramente la vida, al modo de los mitos que los alumnos crean acerca de su ingreso en una nueva escuela (MEASOR y WOODS, 1984) pero puede ser esencial contar con esta visión oficial ideal como elemento comparativo básico en la investigación etnográfica. Los manuales escolares, por ejemplo, enuncian claramente los objetivos y las reglas de una escuela, y suministran un patrón para la evaluación de lo que constituye la normalidad y lo que es anómalo. DAVIES (1984, Pág. 218), por ejemplo, ha tenido acceso a los manuales:

Que se refieren, por un lado a las metas instrumentales —áreas de aprendizaje, actividades extracurriculares, exámenes que pasar, oportunidades profesionales— y, por otro lado, a las metas funcionales —agrupaciones, horario, cuidado pastoral, orden social, los rituales consensuados y diferenciadores de las reglas de conducta y el uniforme. El manual de treinta y ocho páginas para el personal provee claras indicaciones, además, acerca de los papeles

* «Gobernar» es el miembro de una junta de gobierno escolar, especialmente en escuelas privadas (N. del T.).

esperados y de las reglas para alumnos y maestros, información que se ve suplementada por informes escritos de reuniones de personal y temas discutidos, tablón anuncios y asambleas.

Análogamente, SCARTH (1985) descubrió muchísimo acerca de *ethos* escolar a partir de su folleto oficial, y tanto de sus omisiones como de cualquier otra cosa. Por ejemplo, se ponía enorme énfasis en los exámenes y el conocimiento de la asignatura. Otros aspectos del currículum recibían mucho menos atención, y faltaban por completo referencias al hecho de que la escuela fuese una gran escuela pública secundaria. El propósito del documento, sostiene Scarth, era promover la imagen de la escuela como una «pequeña escuela elemental» (pág. 104).

Pero posiblemente sean más importantes los informes escolares, pues ellos suministran una evaluación estudiada y cristalizada de los progresos de un alumno a lo largo de un período: para muchos padres, son la única información que reciben. En ellos, los maestros de asignaturas asignan un grado o nota, a menudo en relación con el resto de los alumnos del grupo o clase, y agregan un comentario. El maestro tutor agrega un comentario general, y todo puede estar avalado por la firma del director.

Pero es claro que en los informes hay algo más que evaluación. A pesar de que, como maestro en los años sesenta, yo mismo he tenido que complementar miles de informes desde este punto de vista, jamás llegué a contemplarlos desde un papel más distante de investigador, como lo hice en Lowfield (WOODS, 1979). Aquí, tuve ocasión de ver informes del momento y otros antiguos sobre los grupos de alumnos en los que me había interesado especialmente. A favor de mi apreciación de otros aspectos de la interacción alumno-profesor, pude contemplar todo esto en gran parte como productos culturales, a menudo descuidados a la hora de valorar la capacidad (al menos en el sentido en que se la presentaba en los comentarios al informe) y en su descripción de actitudes y comportamientos como productos de personalidad mucho antes que institucionales. Si esto era cierto, tenía que haber una función más importante detrás de la evaluación manifiesta del alumno, y colegí que eso era el proceso de la profesionalidad del maestro. En el próximo capítulo ampliaré este tema. Aquí me limito a consignar que los informes escritos eran la fuente más importante de datos. Aun cuando hubiera otras maneras en que los maestros exhibieran su profesionalidad, ninguna de ellas estaba tan integrada ni era tan coherente, detallada, disponible, completa y clara en relación con las chapuzas de los informes que yo había presentado.

Sin embargo, también es necesario verlos como parte de los innumerables materiales que versan sobre los mismos temas. El último análisis se apoyó en entrevistas a alumnos (en las que varios exhibieron todas las cualidades de madurez, juicio, inteligencia y cortesía, de cuya carencia algunos maestros los acusaban en sus informes); a maestros (que explicaron cómo veían ellos cosas tales como «capacidad», su pensamiento por detrás de sus comentarios y los problemas asociados a cosas tales como escasez de tiempo, gran cantidad de informes que escribir, etc.); y con padres (varios de los cuales se sentían intimidados por los maestros e incapaces de cuestionar su juicio).

Sin embargo, los documentos escritos de mayor importancia en las escuelas son, posiblemente, los que atañen manifiestamente a la función de enseñar y aprender: libros de texto, fichas de trabajo, programas, pizarras, libros de ejercicios, documentación relativa a tests y a exámenes, filmes y otras ayudas visuales. Se trata de zonas populares de investigación. Se han realizado varios estudios sobre libros para niños, por ejemplo, en busca de signos de sexo y de prejuicios étnicos. Por ejemplo, LOABAN (1978), entre otros,

ha mostrado cómo los esquemas de lectura de los niños demarcan ciertos empleos, actividades y actitudes como femeninos o como masculinos. HUCKS (1981) examinó catorce libros de texto de uso común en las islas Británicas y encontró que «tienen tendencia a inducir imágenes etnocéntricas, y racistas, del mundo» (pág. 171).

Ha habido diversos estudios sobre la enseñanza progresiva. El punto de partida esencial para tales proyectos es la documentación oficial. Así, ATERSON Y DELAMONT (1977) tuvieron que estudiar el «Science Teacher Education Project» y el «Scottish Integrated Science Scheme» como orientación básica con la que comparar la práctica real del aula, que ellos consideran, en el fondo, continuaciones de las líneas tradicionales. Análogas apreciaciones se han enunciado respecto del uso de fichas de trabajo (BARNES, 1976, EDWARDS y FURLONG, 1978; BALL, 1981). Comparando los «recursos» con sus observaciones de lo que ocurría, todos ellos concluyeron que no se diferencia significativamente del modelo básico de enseñanza: se limita a ayudar a los maestros a mantener el orden y da a los alumnos una apariencia de autonomía. Efectivamente, Barnes advirtió que las fichas de trabajo se referían mayormente a libros de texto de las asignaturas. BALL (1981, pág. 201), sin embargo, advirtió que en algunas asignaturas y con determinados maestros (por ejemplo, geografía), «la introducción de fichas de trabajo permite cierta variación en el ritmo y selección de conocimiento de parte de los alumnos» y que «en este contexto (esto es, de clases de capacidad heterogénea, hay mucho más socialización... que en clase homogéneas». Sin embargo, era grande la variedad de actitudes respecto de las clases de capacidades diversas y respecto del uso de las fichas de trabajo, aun dentro de la misma asignatura. Es claro que las actitudes básicas, tanto de maestro como de alumnos, son de la máxima importancia. Los maestros pueden utilizar las fichas de trabajo para consolidar su posición tradicional en las nuevas circunstancias, y algunos alumnos pueden considerarlas como un recurso valioso en su búsqueda de entretenimiento, como un ejemplo que recogí en Lowfield (WOODS, 1979) de «The Wrong Boots». Una ficha de trabajo describía un relato de un hombre joven, acompañado de una mujer, que compra un par de botas en una tienda; cuando llega a su casa se da cuenta de que no le quedan bien y vuelve a la tienda y pide que el devuelvan el dinero; discute con el administrador, y por último va a la Oficina de Asesoramiento del Ciudadano. Los niños a los que se pidió que rellenaran los globos que salían de la boca de los personajes con las palabras que éstos probablemente pronunciarían, se divertieron mucho compitiendo entre ellos en usar el lenguaje más loco y provocativo que conocían o pudieran inventar. Mi propio conocimiento de ese lenguaje se duplicó tan sólo en una lección. Por tanto, las fichas de trabajo pueden ser apropiadas a la cultura de los alumnos.

Sin embargo, las fichas de trabajo tienen una función pedagógica, y sería interesante explorar cuáles de ellas logran más cumplidamente sus objetivos, y en qué ocasiones. Esto implicaría la consideración de cómo las interpretan los alumnos y qué impacto tienen en sus procesos de aprendizaje. En una oportunidad se me permitió asistir y grabar una reunión de un grupo de muchachos de cuarto año con problemas de rendimiento a los que se había dado planos arquitectónicos, fotografías, estadísticas y comentarios de inquilinos sobre dos grupos de viviendas, y una lista de cuestiones a considerar. La discusión fue muy intensa y productiva, y cuando les hice escuchar la grabación, días más tarde, uno comentó: «¡Joder! ¡Cómo trabajamos! ¡Nunca trabajaré tanto en todo el trimestre!» No hace falta decir que fue toda una proeza. Me gustaría explorar más a fondo los procesos de aprendizaje implicados, que, obviamente, habían sido provocados al menos en parte, por los materiales presentados, acordes con las manifiestas intenciones docentes que los inspiraban.

Documentos personales

Entre éstos se encuentra los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno «borrador» de los alumnos, *graffiti*, cartas y notas personales. Algunos pueden existir ya de antemano o tener existencia con independencia del investigador y estar disponibles como datos originarios. A veces, el investigador puede usarlos como un método elegido. Entre los primeros, el trabajo de los alumnos, especialmente cuando tiene un fuerte contenido personal, puede suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio trasfondo y experiencias que en ese marco se producen. Puede suministrar mucha más información que otros medios. Fuera de tiempo que se necesita para entrevistar a una gran cantidad de alumnos y de los problemas de relación y acceso, hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo para pensar y construir, un encargo oficial (deber para la casa o lección) y una inducción (nota), y pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen

Un ejemplo de su utilidad es el que se nos presentó en un estudio de transferencia de los alumnos, en el cual el maestro de una escuela media les ponía un ejercicio a los alumnos inmediatamente después de dos visitas de «inducción» a la escuela superior. Estas vistas nos ayudaron a reconocer y describir sus reacciones y pusieron de relieve sus angustias. A propósito de la visita, los alumnos escribieron: «Cuando fui por primera vez a la ciudad vieja yo pensé que era grande, en la ciudad vieja hay mucho maestro»; y «Pero lo que no me gusta fue que tuvimos que hacer un deber» (*sic*) (MEASOR y WOODS. 1984, Pág. 43). Estos sentimientos se repitieron muchas veces de diferente manera en toda la muestra de alumnos, lo que proporcionó un control no sólo cualitativo, sino también cuantitativo, de otros materiales recogidos por la observación y la entrevista. Algunos estudios de transferencia dependieron casi por completo de los ensayos de los chicos, que tal vez escribieron antes y después de la transición. BRYAN (1980), por ejemplo, hizo tal cosa y, aun cuando los etnógrafos no son aficionados a descansar en éste modo método, su utilidad quedó demostrada por la extensión de la corroboración de que fueron objeto de parte de otros estudios, incluso el nuestro.

En mis estudios sobre cultura de los alumnos he contado con la valiosísima colaboración de los escritos de los alumnos. En una época me interesó realizar comparaciones entre formas de humor en niños de distintas edades. No debe tener acceso a muchas escuelas de pequeños para explorarlas de primera mano, pero recibí en cambio muchas ilustraciones a partir del trabajo organizado por los maestros cooperadores, entre las cuales cito los siguientes ejemplos, encantadores (sin, ay, sus igualmente encantadoras ilustraciones), de niños de siete años de edad.

Un día en la clase 1, Iván se estaba cambiando después de la clase de gimnasia cuando los calzoncillos se le cayeron junto con lo shorts y todo el mundo comenzó a reír. Iván se percató de ello y rápidamente se los levantó. El día siguiente que tocaba gimnasia, Sally Robbins se bajó deliberadamente las bragas

Un día Paul Martin estaba conversando con Damon Cooper cuando resbaló y cayó en un charco y tuvo que ir a su casa a cambiarse. Ja, ja.

Cuando mi hermano y yo esperábamos fuera de la escuela a Kathryn y Elaine, mi hermano dijo: soy el pastor en la representación de la maternidad y quiso decir la

representación de Navidad y yo reventé de risa cuando Kathryn y Elaine llegaron, se lo conté y ellas también rieron.,

El viernes, cuando cocinábamos Rachel y yo estábamos haciendo el merengue para la tarta. Rachel se ensució y entonces yo y Laura le lamimos los dedos.

Un día Dominic cogió el boli de Rachel y se lo ató a la mano, dejando ver sólo la punta. Cuando Rachel trató de recogerlo, no pudo, fue muy divertido. Un día por la tarde las chaquetas de los señores se cayeron y él dijo «Dejad de cacareos» y luego dijo «No me contestéis», porque la chaqueta se caía del perchero.

Cuando regañaron a Richard Major y él salió, se puso a cantar. Nuestro maestro dijo cambia de canal, Richard, Richard hizo br br br... Luego la clase dijo que cambiara a la BBC1 y todo el mundo rió.

Cuando Mr. Jones pasaba bajo los móviles se golpeó la cabeza y no sabía quién había sido...

Esta mañana nuestro maestro dijo que iremos al parque en el autocar a ver si en mi coche hay alguna caca de pájaro y todos reímos

La propia maestra tuvo su intervención en esta particular serie de incidentes.

Ayer, el grupo 4 estaba en clase de música y movimiento tomada de la radio. Los chicos tenían que ejecutar una danza divertida y tratar de hacer reír al príncipe, que era Andrew Cross. Los chicos estaban tan divertidos y reían tan contagiosamente que yo también comencé a reír. Reí y reí sin parar todo el tiempo.

La lectura de todo un cuadernillo de estos incidentes llega casi a transportar al lector a la escena. Uno de los rasgos distintivos de ciertas presentaciones etnográficas es la calidad de sus evocaciones de las culturas que describe. «Es así como es vivido por el pueblo en cuestión», y el lector es arrastrado por tales descripciones hasta llegar a sentir algo muy parecido a lo que sintió el observador participante. Estos niños pequeños, con sus simples descripciones y dibujos, produjeron en mí ese efecto, precisamente, y yo puedo compartir su hilaridad ante unas bragas que se caen, un chico que se cae en el barro o que trata de hacer reír al viejo príncipe gruñón. Como quiera que se los considere —como descripciones del etnógrafo por poder o como ilustraciones de formas culturales—, probablemente podrían constituir un componente esencial de la presentación final.

Los cuadernos de «noticias» y de «historias» de los niños contienen un fondo de información, de la que una gran parte sería muy difícil de conseguir por otros medios, pues a menudo en ejercicios creativos nos conducirán a sitios secretos. Y es esto, después de todo, lo que al etnógrafo interesa por encima de todo —a saber, lo que hay en el interior de la gente— y que no siempre se puede «observar» u obtener mediante una entrevista. A través de ello podemos descubrir muchísimos detalles acerca de su vida familiar, sus padres, otros parientes y amigos, así como sus relaciones con ellos, qué programas de televisión miran y qué piensan de ellos, a qué juegan, qué comen, sus vacaciones y sus entretenimientos. También son portadores de un espectro de percepciones y de sentimientos —esperanzas, temores y expectativas acerca del futuro («Cuando sea mayor...»), opiniones de los demás («Mi maestro ideal», «Nuestra escuela», «Un paseo»), experiencias de acontecimientos especiales («Nuestra feria de otoño», «Mi primer día de escuela»), fantasías relativas a situaciones hipotéticas («Si fuera rico», «Si fuera invisible»). Estas fantasías, por supuesto, pueden ser buenos indicadores de la clase de influencias que operan sobre los niños. Piénsese, por ejemplo, en esta «idea de Cielo» de un chico de diez años

Yo pienso que el cielo está formado por aire que rodea el universo y cuando te mueres tu espíritu va allí. Yo pienso que el Cielo es en realidad el mundo próximo con un palacio de nubes donde viven dios y Jesús, conde pueden ver todo lo que pasa en el universo. Yo pienso que el cielo es realmente como la tierra, fuera de que no puedes verlo y que para ir allí tienes que ser bueno, generoso, ayudar y amar. Si no eres ni haces ninguna de estas cosas, sino todo lo contrario, entonces irás al Infierno, que es donde vive el diablo. En el Infierno pienso que está todo muy oscuro y que el diablo tiene un caballo negro en el que viene a nuestro mundo a coger espíritus para llevárselos con él. En el cielo pienso que toda familia tiene al menos un ángel que cuide de ella. Yo pienso que dios y Jesús no necesitan captar gente para ir al Cielo. Sus espíritus flotan allí. En el cielo yo pienso que nunca hay peleas ni discusiones. Los ángeles son las madres de las familias y tienen que encargarse de todo el trabajo en la casa y de las compras, y las mujeres los ayudan. Los hombres vagan de un lado a otro sin hacer nada.

Es irrefrenable la tentación de analizar esto para descubrir qué ideologías subyacen a la caracterización del Cielo y del Infierno y las calificaciones del personal que para eso se requiere. El sexismo, en fin, es otra ilustración de esta tendencia en la escritura infantil que ha observado KING (1978). Dice este autor:

Realicé un análisis de contenido de los cuadernos de historias de una clase de siete años... Todas las niñas escribieron y dibujaron cuadros ilustrativos con una escena doméstica referente al hogar y los niños, y las niñas escribieron más cerca de estas historias que ninguna otra clase de historia. Nueve varones, sobre catorce, escribieron también tales historias, pero todos escribieron más sobre otros tipos de historia, mayormente concernientes a cohetes, barcos, luchas, bombas, incendios, choques y accidentes. Estos fueron los temas ocasionales de tan sólo ocho de las trece chicas.

También presenta interés el juicio y comentario de los maestros acerca de estos ejercicios (el que versaba sobre el «Cielo», ya citado, sólo mereció la atención de un maestro varón). Todo esto puede ser indicativo de actitudes, y puede ser seguido por, o agregarse a, los productos de otras técnicas empleadas.

Por supuesto, este material requiere una interpretación cuidadosa. Puede darse una tendencia a novelar, exagerar o falsificar. En general, los alumnos no reciben instrucción acerca de las virtudes de la precisión antes de redactar estos materiales; no es ésta la finalidad. Se los piensa como ejercicios creativos, no como documentos científicos. Su exactitud puede reforzarse con otros métodos de convalidación (entrevistas a alumnos y maestros, observación), pero pueden contener detalles y cambios de interpretación inalcanzable por otros medios. También pueden aprehender un mundo y un estado emocional del momento que se ha perdido en el tiempo y la distancia.

Sin embargo, la precisión de detalles no es el único interés, o a veces ni siquiera es un interés, pues los ejercicios creativos de los alumnos, así como sus formas de juego, interesan por sí mismos. ¿Por qué adoptan esa forma determinada? ¿Qué influencias parecen operar sobre ellos? La clase social, el sexo y la etnia han sido temas importantes. Los ejercicios creativos de los alumnos también pueden agregar un comentario importante sobre desarrollo personal, pues todos los padres sabrán quién conserva los escritos y los dibujos de sus hijos a lo largo de los años. Esto resulta más evidente cuando mayor sea la cantidad acumulada y más comparaciones entre etapas distintas haga posible.

Los documentos de alumnos que hasta ahora hemos analizado son producidos para otros, y pensados para el consumo público. Sin embargo, hay una vasta cultura subterránea de los alumnos en la que el elemento escrito toma la forma de diarios, notas, cartas, dibujos y *graffiti*. Algunos de ellos tienen más resonancia pública que otros. Es lo que sucede, por ejemplo, con los *graffiti*. Hay quienes (por ejemplo, RUTTER y Colab., 1979) han considerado su volumen como un significativo indicador de los patrones de comportamiento. No obstante, hay toda clase de *graffiti*, y su naturaleza real —no sólo la cantidad— justifica su estudio. Los apuntes no oficiales de los alumnos nos han parecido un dato decisivo en nuestro estudio de la transferencia y adaptación de los alumnos (MEASOR y WOODS, 1984); por ejemplo, el comienzo de las interacciones intersexuales lleva implícitos grandes riesgos. Si una chica mostraba interés por un muchacho y era desairada, quedaba en una situación muy embarazosa, de modo que el expediente al que se recurría era hacer llegar el mensaje sin correr ese riesgo. La respuesta era que las chicas hicieran saber entre ellas quién les gustaba, y luego escribir el nombre del chico en la caja de lápices de la chica (más tarde, en el delantal y luego en el cuaderno de ejercicios). Así podía ella, en caso de necesidad, negar que fuese cierto. Otra táctica consistía en que las niñas escribieran «Amo a...», con un espacio en blanco para el nombre en el dorso de la mano, lo que hacía saber su interés general en relaciones intersexuales y no acarrearía riesgo de rechazo. En la palma de la mano, donde podían mantenerlo en secreto, escribirían el nombre (MEASOR, 1985).

Algunos materiales ilustraron la evolución de los alumnos. Un grupo de niñas de doce años estaba en una etapa de transición: les interesaban todavía algunos de sus antiguos juegos infantiles (como el de las muñecas), pero mostraban cada vez más preocupación por objetivos más maduros. Esta anotación del cuaderno autobiográfico de Sheila resume la situación:

Cuando Sheila era pequeña
le gustaban las muñecas.
Sheila ha crecido un poquito
Y prefiere jugar con chicos.

(MEASOR y WOODS, 1984, pág. 99)

Un ítem especial en estas relaciones de niñas adolescentes era el «cuaderno borrador»

Todas las niñas escribían en las tapas de su cuaderno borrador, y también en el interior. Más tarde, cuando las tapas estaban completamente cubiertas de *graffiti*, forraban el cuaderno con algún póster, que renovaba su superficie. Esto significaba que los *graffiti* podían cambiar con gran rapidez, reflejando las cambiantes relaciones e intereses que se producían. Los dos temas más populares eran los nombres de chicos y los grupos de rock... La posición de un cuaderno borrador decorado era tal vez señal de interés en la cultura informal. Ros intentó implicar a Sally en esta actividad, y escribió en su cuaderno borrador: «¿Le gusta a Sally?» Sally pareció molestarse y borró la inscripción, con lo que tal vez daba a entender su deseo de quedar al margen de tales actividades.

(*Ibid.*, Págs. 118-119.)

Luego, este tipo de inscripciones se extendieron a algunos cuadernos de ejercicios, y, en el caso de algunas alumnas, a su propio cuerpo. Shirley, por ejemplo, «escribió el nombre de su rival con marcador anaranjado en letras grandes en su brazo: M.A.Y.O.R.F.I.E.L.D.S. R.U.L.E.S. O.K.? En el fondo de su bolso tenía una serie de dibujos moderadamente obscenos de uno de los miembros del personal de asesoramiento» (Ibíd., pág. 153).

Es indudable que en muchas de estas actividades de los alumnos hay una buena dosis de diversión, pero podemos suponer que muchas de ellas entrañan otras finalidades, conscientes o inconscientes. Pensé que, en Lowfields, por ejemplo, la risa de los alumnos tenía en ocasiones un fuerte contenido político, especialmente cuando se burlaban del personal docente. Parte importante de ello eran las «numerosas coplas, poemas y anécdotas que decoraban los “cuadros de los alumnos. Es interesante destacar que los atributos y las proezas sexuales parecían adecuarse al personal jerárquico» (WOODS, 1979, pág. 116).

Si es cierto que en todo esto hay un ánimo de enfrentamiento, cuya finalidad básica es disminuir el *status* del rival a sus ojos, y elevar en cambio el propio, hay también otras prácticas más armoniosas, en las que los alumnos ejercen sus papeles e identidades recién descubiertos. A veces, ambas cosas se combinan.

Cosas acerca de Mr. Wilson (uno de los maestros)

Bueno

Es guapo (humm...)

Su francés está bien

Tiene bonitas piernas

Su pronunciación alemana es pasable

Tiene sentido del humor

Nos da trabajos fáciles

Es nuestro maestro preferido (humm...)

El estudiante Wilson siempre es impertinente y nunca hace nada. Yo recomendé decididamente que se lo expulsara de Harefields School.

JEFE DE FRANCÉS Y ALEMÁN: Rachel Grant.

Malo

Tiene piernas arqueadas

Muestra demasiado las piernas — solución: pantalones más largos

¡Es un sabelotodo!

Nos pone demasiados deberes

No puede comprarse una navaja

Es grisáceo

Es demasiado bueno en rugby

Demasiado trabajo

Tiene los pies demasiado grandes para su cuerpo

Este «informe» se presentó al maestro involucrado en medio de risitas nerviosas. También he visto papeles para examen tipo.

Nivel «O» 1985

Sección A

1. ¿Quiénes son éstos?

- a) ¡Oh, dios mío!
- b) Urdu.
- c) Choppers.

d) Niglet.

2. Describe detalladamente a Jacky Joppers y ponle un apodo.

3. Explica en un máximo de 30 palabras por qué Mary Silvers es tan narigona

Esta mofa de las irregularidades o peculiaridades ajenas, por ligera que sea, es un rasgo común de la cultura adolescente. Celebra lo normal y se alegra de lo que considera sus propias aproximaciones a ello. Gran parte de todo esto aparece en forma escrita.

El elemento sexual no se halla nunca ausente en este tipo de literatura, generalmente en una expresión muy cruda. POLLARD (1984, pág. 245) descubrió las siguientes rimas en el cuaderno autógrafo de una chica, y observó que era típico que la «pandilla» implicada, pero no de otros grupos.

Oh, caray.

Puedes tocarte la barriga con el culo.

Pueden tus tetas colgar muy bajo.

Y atarlas en un lazo puedes.

Rojas pueden ponérsete las bolas.

Cuando en la cama las frotas,

Oh, cara,

¡Así es!

A veces, sin embargo, los textos creativos de los alumnos pueden ser mucho más complejos —y realistas—, como en el ejemplo siguiente, que involucra a dos chicas de catorce años:

Ann, estoy metida en un problema muy gordo, y quiero contárselo a alguien. He sido un poco tonta.

¿Ah, si? ¡Espero tu explicación!

Bueno, ya verás, no es cosa de reírse. ¿No puedes hacerte una idea de qué se trata?

¿E—¿

Has dado exactamente en el clavo.

¿No has tenido la regla?

Pues, no. Me tocaba el lunes (creo) pero no me vino.

Puede que se retrase. ¿Has tomado alguna precaución?

NO, ése es el problema, ¡y estaba en el día 14º!

¿Hace mucho?

Sí, pero él esta en el ejército y regresa el próximo lunes.

Pienso que deberías contarle tus temores y luego podríais ir los dos a comparar un test de embarazo. Cuanto antes lo sepáis seguro, mejor. Quizá te parezca que no debieras decírselo, pero, después de todo, ¡él tiene la mitad de culpa!

Ya lo sé, pero lo que me preocupa es:

- 1. Que él esté en el ejército.
- 2. Que yo no tenga amigos íntimos o gente para contárselo.
- 3. Que si estoy, no se lo puedo decir a mi mamá, que pronto ingresará al hospital enferma de exceso de trabajo.

Pero puede ir a una de esas cosas de planificación familiar para que te hagan un test, siempre dicen que «están para ayudar» Si no quieres contárselo a R. hasta que los

sepas con seguridad, yo iré contigo, Stevens. Sabes que iré. Podría ir este sábado a menos que quieras esperar para ir con R. El problema es que hay unos pequeños inconvenientes:

1. No tengo permiso para salir hasta la mitad del trimestre por lo del sábado a la noche
2. No tengo ni la más remota idea de dónde hay un lugar como ése.
3. Tengo ganas de llorar. Siento una cosa aquí en el estómago: estoy asustada.

Pero, Stevens, no puedes quedarte sentada en tu casa sin saber qué ocurre. ¿No te permitirían venir a casa? ¡Para encontrar dónde hay uno, podría telefonar a las samaritanas!

Y así la conversación, una repitiendo sus temores y sus problemas, la otra, ofreciendo apoyo moral vigoroso y muy sólidos consejos... A mí, a primera vista, confieso que me pareció demasiado realista, incluso por las emociones implicadas, como para no ser verdad. ¡Esas cosas pasan! Pero terminé por concluir, dados otros datos, que sólo se trataba de un juego, de pieza de teatro, en la que las niñas representaban los papeles de personas envueltas en un drama de la vida real. En verdad, se podría pensar que éste era un aspecto importante de su educación. Dramas humanos, problemas morales, derechos civiles: todo es parte importante del currículum. Ningún método que un maestro pudiera imaginar habría sido tan efectivo como este tipo de interacción en campos tan «privados». Es cierto que el tipo de «educación sexual» oficial que se imparte en las escuelas dista enormemente de las necesidades de los adolescentes (PRENDERGAST y PROUT, 1984; MEASOR, 1985). Es ésta un área muy vasta y todavía casi totalmente inexplorada de la autoeducación de los alumnos, a pesar de la moda de «centralidad en el niño» que tuvo su auge en los años sesenta, y gran parte de ello adopta forma escrita.

¿Cómo se hace uno con tales documentos? Algunos, es claro, están fácilmente a mano, pero muchos de ellos son comunicaciones privadas, pertenecen a sus dueños y sólo se os puede utilizar con autorización, como ocurre en los casos que anteceden. Sin embargo, a menudo los alumnos los usan descuidadamente, como cuando, por ejemplo, parte de esta actividad tiene lugar en una lección formal, contrariamente a su propósito principal, y un maestro «intercepta» una comunicación. Uno de esos incidentes en mi experiencia docente condujo a que se expulsara de la escuela a un muchacho. Pero lo más común es que los maestros contemplen esas actividades con ánimo tolerante y divertido. En realidad, en cierta medida son consideradas como el reconocimiento del tercer estadio de acceso a esta área de la cultura de los alumnos, y en ocasiones se las presenta realmente con documentos.

Algunos de estos escritos constituyen una suerte de diario. Presentan un interés particular para los etnógrafos, pues, en cierto sentido, éstos se convierten en copartícipes de la observación participante de otro. Los diarios son complementos importantes a la historia de vida, pues los acontecimientos pasados pueden recordarse e interpretarse a través de cuadros mentales presentes, y muy a menudo los hechos recordados pueden ser erróneos o parcialmente distorsionados. Un diario puede aportar corroboración —o lo contrario— a hechos, datos, lugares, personas, opiniones o sentimientos.

Una vez más, hay que tener cuidado. Como hace decir Iris MURDOCH a uno de sus personajes, «Yo podría escribir todo tipo de absurdos fantásticos acerca de mi vida en estas memorias, ¡y todo el mundo los creería! Tal es la credulidad humana, el poder de la letra impresa y de toda personalidad... famosa» (1989, pág. 76). Tal vez pensara entonces en

Virginia Wolf, pues Quentin Bell, al reflexionar sobre la verdad contenida en los diarios de esta escritora, dice: «Es imposible una respuesta inequívoca. La reputación de Virginia Wolf como amante de la verdad no se justifica. Parece ser que era maliciosa, chismosa, una persona que dejaba vagar la imaginación.»(BELL, 1977, pág. 13.) Pero al etnógrafo, por su mismo oficio, le corresponde ser escéptico y tratar de comprender el marco interpretativo detrás de todos los materiales presente. Todos los diarios son selectivos. Registran lo que el individuo interesado desea registrar. Entonces, ¿para qué habría de llevarse un diario? A veces, aunque raramente, sospechoso, para preservar una visión objetiva de los hechos.

Lo más probable es que sea por razones tales como la satisfacción personal de recordar acontecimientos interesantes que han procurado placer; o por una suerte de celebración del yo a través de la anotación de las hazañas propias, antes de olvidarlas; o como una apología; o una suerte de terapia al abrirse camino a través de una serie de acontecimientos que han producido disminución personal, dolor o turbación; o con vistas a su posterior publicación y conocimiento público.

De modo que es menester conocer la base sobre la cual se ha redactado el diario. A veces la persona interesada es consciente de ello y lo señala («He tenido una gran trifulca con el director de la época», «Tenía problemas domésticos todo el año, y eso tendía a teñir mis juicios»). A veces se deduce del propio material, especialmente si contrasta con otros datos.

Un diario del maestro que tuve oportunidad de ver, había sido redactado intermitentemente por los hombres que decía desear tan sólo llevar un registro de ciertos acontecimientos y que intentaba comprenderlos y comprender su parte de ellos a modo de «exploración del yo» el diario estaba lleno de observaciones de sus colegas y alumnos, descripciones de sus interrelaciones, especialmente cuando daban lugar a conflicto o humor, tanto en el trabajo como en el juego, evaluaciones de su enseñanza, referencias a su salud física y mental durante ciertos episodios y puntos clave del trimestre y el año así como indicaciones acerca del modo en que su profesión de maestro encajaba en su vida. Esto, por supuesto, no sólo sería un documento extremadamente valioso en la historia de la vida de una persona, sino que también podría enriquecer una etnografía de la escuela en relación con las áreas de, por ejemplo, la cultura de maestros y la de alumnos, estrategias docentes, manejos del personal o carreras docentes. He aquí algunos breves pasajes de este diario.

Martes 8 de mayo (durante su primer año de enseñanza)

Esta mañana, una lección me hizo ver la inutilidad de mi trabajo. En 2º de inglés, yo había programado sin pensarlo demasiado, la comparación de dos poemas en cuanto a los efectos de sonidos. Pregunté a Millar qué pensaba de ellos. Contestó: «tonto». La razón era que estaban escritos en lenguaje arcaico. ¿No habían disfrutado del trimestre anterior con «sueño en una noche de verano?». Cinco, sí; otros cinco, no; quince no se habían impresionado de ninguna manera. No se puede investigar los estilos de lenguaje con chicos de trece años. No obstante, se discutió qué les gustaría leer... Cheveley mencionó «Lady C.», lo que desencadenó una animada discusión. Pero su ligereza de sentimientos, su alegría superficial, que en otra época me gustaba tanto, me hundió en la desesperación... aquí estamos, cerca de fin de año. Les he explicado varias joyas de la literatura inglesa y únicamente porque yo represente el *establishment*, se han atascado en ese estilo artificial y presuntuoso que con razón encuentran tan nauseabundo. Pensé que tenía tacto como para superar esto, pero lo que me ha pasado este año lo ha prácticamente agotado. Me he puesto muy poco de su lado, me

he convertido más en un maestro, en un profesor, y de alguna manera, lo mejor de mi mismo encuentra esto casi tan repugnante como ellos. Se necesita su confianza, no sólo señales de reconocimiento, adulaciones al poder y a la condición de adulto. ¿Tendré el valor de reafirmar mi individualidad? ¿O tenderé que conformarme con esta mecánica?

10 de mayo, jueves

Se prepara una tormenta de coles y 4D. Un hombre pequeño por dentro y por fuera, que saca su fuerza de la autoridad que la ley le otorga. Son conocidas sus «broncas». Todas las tardes de la semana Mr. C. retiene en castigo a algún grupo por alguna trasgresión trivial. Y también a los individuos: « ¿Qué has hecho de malo?» «No lo sé» «Bien quédate aquí y piensa un rato en ello.»

Esta tarde le toca a mi clase. ¿Qué había dicho? «Hace algo» «no haced nada y por eso los dejo sin salir.» Vacilé cuando me dijo esto, como esperando mi reacción, pero me mantuve impassible. En realidad, parecía una buena idea por todas las aflicciones que ellos me habían causado. Más tarde esto pareció injusto (puede reconocerlo por el tono de la clase). «¿Qué esperan, si el maestro no está » «Estos maestros de lengua son todos iguales, y él, el pero de la escuela». «Manía de persecución» La culpa fue de Miss P. por no designar un sustituto.

Hable a Mr. C. con firmeza sobre este punto. El explicó: Cuando voy a una sala y doy una orden, espero que se me obedezca.» Buena madera de funcionario, uno de los tipos peores, más quisquillosos. Por cierto, claro, pero no les ordene que se arrojen por las ventanas. ¡Imagínate, decirle a un 4D que «haga algo» sin la presencia del maestro! «Me parece que es usted injusto, c., y pensé que le había dejado saber hacia dónde inclinaba yo mis simpatías». «Muy bien, que se presente ante mí una delegación en el recreo. Yo no soy nunca injusto.»

Explicué la situación 4D durante el turno de la tarde, pero por distintas razones eludieron la tarea, sobre todo Major, quien mostró toda su violencia de carácter. Por tanto expresé la esperanza de que «Mr. C. los retenga todo el fin de semana, y así se lo diré. Vosotros o quejáis a mi, pero no hacéis lo que debierais hacer»

Esto lo exasperó. Van a ver a Mr. C., un grupo de niñas buenas, y lo impresionan con su «razón» como él dice. No las retiene fuera de hora.

Miércoles 23 de marzo (dos años después)

Lección sorprendentemente agradable con 5S y una discusión mucho mejor con 6B sobre un tema aún más aburrido: Suecia, aunque tuve que reprender a Angela Best y a Margaret Crawthorne por falta e respeto... Rugby con los primeros, y me exalto, e infundo entusiasmo con la voz, « ¡Cargad!» « ¡Detenedlo!» « ¡Derribadlo!» demuestro un *placage* sobre un pobre muchacho. « ¡No lo abracéis de esa manera! ¡Sacadlo de en medio así!... ¡Lo siento! ¿Estás bien?» « ¡Bah, dedos de mantequilla!» « ¡No te sientes, desgraciado!» El D. asistió informalmente a mi última lección en 5ª. Acababa yo de ganar la batalla de Waterloo. « ¿Has alcanzado tu clímax?»

Estos fragmentos tal vez den una vaga noción de su naturaleza, su potencialidad y sus peligros. Hay una autocomplacencia casi inevitable, que puede o no reflejar las circunstancias del caso (hay maestros que *son* autocomplacientes). El análisis objetivo puede verse oscurecido por la celebración del yo, de modo que el diario, en tal caso, tal vez tenga funciones predominantemente terapéuticas y de entretenimiento. Quizá también haya peligros en considerar unas partes del diario aisladas de las otras. La primera entrada, por

ejemplo, contrasta vigorosamente con la tercera, y refleja un contraste típico no sólo en la vida de un maestro, sino en una semana, incluso en un día. Es de esperar que un escritor regular de un diario apunte a una cierta redondez en un período determinado, dado que se ha tomado un buen tiempo para pensar y escribir. Así, pues, ahora uno selecciona esta actividad, esta tendencia o línea de pensamiento, ahora que... (véase FOTHERGILL, 1974). Esto, por cierto, contribuye a la precisión de un diario como el de Virginia Wolf, pues «ella es fiel tan sólo a su talante en su momento de escribir, y cuando el talante cambia suele contradecirse, de tal modo que cuando escribe abundantemente acerca de una persona, a menudo terminamos con un juicio equilibrado entre ambos extremos» (BELL, 1977, pág. 14).

Con estas precauciones en mente, tales diarios pueden ser de gran utilidad al investigador. Representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante, que no interfieren en absoluto y que no han sido solicitadas. En el diario personal de esta naturaleza no hay restricciones de ningún tipo. El escritor es sincero y abierto, nos introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás, proporciona un comentario sobre los miembros en la vida de la escuela que gobiernan su movimiento, pero no están nunca a la vista. Hay análisis, como el segundo fragmento deja claro, inmediatos y *post hoc*, invaluable para el maestro en la tarea de administrar las relaciones en el seno de las complejidades de la vida escolar.

Sin embargo, sospecho que poca gente lleva diarios. En consecuencia, su uso más generalizado en etnografía se da cuando el investigador los exige para fines particulares. Pueden perder parte de su neutralidad y su falta de interferencia (serán diarios escritos «para el investigador»), pueden ganar en otros aspectos; por ejemplo, al indicar qué es lo que se necesita, los acontecimientos, las reacciones, las opiniones en las que está interesado, el *investigador* puede ejercer un cierto control sobre la selectividad. Algunos pueden ir demasiado lejos por este camino. En su estudio sobre la contracultura de California, ZIMMERMAN y WIEDER (1977) pagaron a los sujetos para que llevaran un diario durante una semana, según el consejo de hacerlo de acuerdo con la siguiente fórmula: «¿Quién?» «¿Qué?» «¿Cuándo?» «¿Dónde?» También pueden los diarios estar estructurados cronológicamente y por actividad. Una técnica que utiliza DAVIES (1984, pág. 213), por ejemplo en su estudio de la inadaptación en las chicas, consistió en interrogar a los escolares «de manera anónima, para comparar su propio comportamiento con una lista de reglas de conducta o infracciones a esas reglas.» Dicha estructuración está de acuerdo con los principios asociados a la entrevista etnográfica: estructura que tiende a facilitarla, es no directiva y se dirige al marco y no al contenido.

Como se los produce mientras dura la investigación, es más fácil realizar por otros métodos el control de originalidad, claridad, validez, lagunas, etc. Entre estos métodos, la entrevista presenta una gran utilidad, pues en ella se invita a las personas a que comenten sus entradas en el diario, y a ello se ha dado en llamar «Entrevistas sobre el diario» (ZIMMERMAN y WIEDER, 1977; PLUMIER, 1983; BURGESS, 1984b y 1984c, págs. 128-135). Aquí se pueden encontrar hechos, buscar clarificación y ejemplificación.

He encontrado diarios particularmente útiles para estudiar la cultura de los alumnos, y, si les interesa, los propios alumnos están bien preparados para cooperar. Vacilaría antes de pedir a atareados profesores que llevaran diarios, amenos que pudiera ofrecerles algo en compensación, tal como liberación de algunas de sus obligaciones docentes. Los alumnos son buenos en esfuerzos breves, pero les resulta difícil mantener el interés a lo largo de un período superior a unos cuantos días. De esa manera, trato de aprehender un breve

fragmento de actividad interseccional o algún acontecimiento, o serie de acontecimientos, particularmente interesantes. La entrada puede ser más breve que un *aide-mémoire* que en la entrevista posterior se completará. Así, me han interesado especialmente las formas de humor de los alumnos. Un grupo de chicos se fue en gira de rugby a Francia, y le pedí que llevaran un diario para mí. Quería ejemplos de humor y alguna indicación de cómo se consideraban a sí mismos, de modo que les pedí que dieran ejemplos de una valoración de a para lo extremadamente divertido, b para lo moderadamente divertido y c para lo apenas gracioso. He aquí un fragmento del diario.

Gira de Rugby

24.10.81

Durante una comida general me dio un ataque de risa. S que teníamos millones de panecillos y fideos desparramados sobre la mesa. B. Justo entonces Fitz deja la mesa fija de un lado, y todo el mundo echa a reír. A Yo me ponía la pijama cuando entró Buggy. A. Buggy tenía la billetera bajo su jumper y estaba muy ocupado porque pensaba que la había perdido. B. Nos morimos de la risa. Estábamos en una batalla de almohadas en la oscuridad. Entonces, entró Buggy mientras Fitz se estaba poniendo su pijama. A.

25.10-81

Esta noche, batalla general con almohadas. A.A.A. En el autobús, de vuelta de un partido de rugby, cantamos todos una canción. A.A. Nos metimos en las habitaciones de la gente para coger golosinas. A. En el autobús tuvimos una buena charla sobre sexo. A. En el desayuno creí que la mujer decía « ¿Tienes bastante?», pero había dicho « ¿Algo más?», en francés, claro. Yo dije «Oui» y ella trajo otra jarra de chocolate A.

21.10.81

Biffo (Mr. Smith) rió y todo el mundo lo imitó. A. vimos una foto de Lobby, dormido. C. Fuimos a los Châteaux hoy y Biffo pretendía comprender al guía que parloteaba en francés. C. Fitz cantaba una canción verde. A. Fitz se puso la papelera sobre la cabeza y pretendía ser un *dalec*. En l autobús cantamos« A casa, vosotros vagos, a casa, vagos, a casa». A. Andy Stevens se sentó sobre la valla junto al campo de fútbol y ésta se rajó. Luego Lobby se apoyó en ella y ésta se vino abajo. Esto sucedió por que Anus (Andy Stevens) había sujetado la valla con una cuerda.

Es evidente que me habría sido imposible obtener esta información por cualquier otro medio, y aunque parte de ella hubiera sido recogida en entrevistas después de la gira, me temo que su evaluación no habría sido tan competente ni sistemática. Otros alumnos (niños y niñas) de diferentes edades, también llevaron diarios sobre este tema y, en conjunto aportaron muchísimos detalles que complementaban mis observaciones de diferentes clases de humor de los alumnos en diferentes grupos y en distintas edades. Me dieron acceso a sitios en los que no podría haber estado y a acontecimientos de los que no habría podido ser testigo, y actuaron como colegas observadores participantes.

También utilicé los diarios en un estudio de «transferencia de alumnos,» lo cual ayudó a confirmar, por ejemplo, un conjunto de diferencias entre las niñas implicadas. «Las niñas dóciles pasaron la mayor parte del tiempo libre con sus familias. Las actividades de las inadaptadas se centran en su grupo de pares» (MEASOR y WOODS, 1984, págs. 143-144). BALL (1981, pág. 100) también encontró útiles los diarios en su estudio Beachside, donde descubrió que:

El material de los diarios que llevaban algunos alumnos... demostró tanto una falta de sutileza en los instrumentos sociométricos como el grado en que la recogida de datos sociométricos puede estar socialmente limitada.

Los diarios aportaron mucho material cualitativo necesario para comprender el esqueleto de los cuestionarios sociométricos (en los que se pedía a los alumnos que dijeran quiénes eran sus amigos), indicaron las amistades casuales que se daban fuera del colegio y las amistades intersexuales que estaban en sus comienzos en estos alumnos; y mostraron un aumento de cantidad de actividades sociales no supervisadas.

Por tanto, hay determinados propósitos a los cuales los diarios pueden ser de utilidad especial. Entre estos propósitos se encuentra la vigilancia de acontecimientos especiales o de períodos críticos (como una práctica docente, el comienzo de la enseñanza, o un trabajo o responsabilidad nuevos, el acometer una tarea difícil, el experimentar un nuevo proyecto), o más simplemente, cuando se desea explicar o reflexionar acerca del curso ordinario de los acontecimientos a fin de representar cómo ocupa uno el día o cómo «los de adentro» ven el curso ordinario de los acontecimientos.

Otro tipo importante de diario es el del propio investigador. Se diferencia de las «notas de campo» de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del investigador en la investigación, con total honestidad, «con todas las virtudes y todos los defectos» y sin el pensamiento de presentarlo a los demás. Así, puede incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la investigación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal: los intentos por acometer la investigación; los problemas implícitos en la negociación del acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la investigación se relaciona con el resto de la vida del investigador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo, pues la investigación, en cierto sentido, es un tipo de indagación personal. Además, la etnografía, con su énfasis en la participación, implica al investigador como persona de una manera más intensa que cualquier otro tipo de investigación. Los diarios de investigación, pues, tienen una función de validación, en la medida en que contribuyen a identificar esos elementos personales. DAVIES (1982, pág. 5), por ejemplo, considera esenciales ciertos detalles biográficos para la comprensión de este tipo de trabajo.

Al leer investigaciones de este tipo, pero sin referencias personales al autor, me he sentido más de una vez aburrido, pro falta de esas referencias, y me he sorprendido volviendo una y otra vez a la sobrecubierta y a las primeras páginas del libro en busca de alguna información, aun lejana, acerca de la persona que lo ha escrito.

Los diarios de investigación nos captan detrás de las escenas de recogida de datos, en tareas de muestreo, de análisis, de teorización, y cada uno tiene sus propiedades únicas. Como no dice HAMMERSLEY (1984, pág. 61) respecto de su investigación: fue un viaje de descubrimiento en el que la mayor parte del tiempo se pasó en el mar. Y BALL (1984, pág. 71), en el mismo volumen, declara que el trabajo de campo:

Implica una confrontación personal con lo desconocido y exige que el aspirante se familiarice con el uso de la teoría y el método en el contexto de una realidad emergente confusa, sombría

y contradictoria. Se trata de años luz de distancia de las teorías sistemáticas y los puros informes de investigación.

En consecuencia, necesitamos conocer algo acerca de cómo han llegado a destino esas nítidas explicaciones, algo acerca del viaje, del tiempo pasado en el mar, de cómo se salvaron de las tormentas, los icebergs y los monstruos, de los medios de navegación utilizados, de los cambios de ruta registrados. Los diarios de investigación son ideales para esto y no sólo ayudan a contextualizar la investigación, a darle «cuerpo», sino que también pueden hacer una contribución muy útil a la literatura metodológica (por ejemplo, BURGESS, 1984^a).

Pero tienen también otra utilidad. La etnografía puede ser una persecución solitaria, como ya lo he observado. En verdad, los sujetos pueden ser hostiles. A veces, el etnógrafo puede anhelar la compañía y la confianza de una persona de mentalidad análoga a la suya, con cierto conocimiento y capacidad de apreciación de los problemas que se experimentan, pero los encuentros con estas personas pueden ser algo muy remoto. Durante estos períodos solitarios, el diario se convierte en un confidente. Efectivamente, el entregar los pensamientos al papel es toda una terapia, que habilita para descargar de ellos al yo y a menudo establecer un diálogo que posiblemente dé lugar a nuevos pensamientos que apunten soluciones, mejoras o alternativas. Allí donde esto no se consigue inmediatamente, el registro puede prestar más tarde su servicio a la memoria, cuando se presente el informe a otros.

Cuestionarios

Los cuestionarios no son populares entre los etnógrafos. En verdad, hay quienes excluyen totalmente su uso con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas, y más los que los consideran una dimensión con diferentes polos (véase, por ejemplo, HAMMERSLEY, 1984). Por esta razón la elección de métodos del etnógrafo está regida básicamente por dos conjuntos de criterios:

- 1) Adecuación al fin, y
- 2) los diversos requisitos interpretativos sobre los que se ha llamado continuamente la atención en capítulos anteriores.

En esto se incluye el establecimiento de relaciones, la no interferencia, la naturalidad y la necesidad de control cruzado. Esto excluye ciertos métodos, como los experimentos controlados, pero otros —los cuestionarios entre ellos— tienen su utilidad (véase, por ejemplo, D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970; DELAMONT, 1973; FULLER, 1978; BALL, 1981; PLACER, 1984; DAVIES, 1984). Esta utilidad se manifiesta, predominantemente:

1. Como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales;
2. Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos; y
3. en la confirmación del encuestado.

En todos estos casos, los cuestionarios son un método que viene en un solo paquete. En ninguno de ellos los datos que contienen están solos. En el primer uso, por ejemplo, puede emplearse una forma de triangulación. El trabajo etnográfico inicial puede indicar un abanico de categorías, perspectivas y reacciones que pueden prestarse a la representación en un cuestionario, esto es, remitidos a una muestra más amplia. Hasta ahora, se trata de un modelo básico de la investigación tradicional. Pero mientras que esta última veía en la encuesta el instrumento más importante, los etnógrafos consideran el cuestionario como algo subsidiario de técnicas interpretativas. Su uso, por tanto, requeriría un trabajo interpretativo posterior al cuestionario, a fin de controlar que los encuestados interpreten los ítems de la misma manera. Esto podría ir algo más allá que los controles de confiabilidad de uso tradicional.

Cuanto más «duros» puedan hacerse estos ítems en este tipo de utilización, mayor es la validez del instrumento. Estos ítems exigen respuesta que no varía en las diferentes situaciones —detalles personales, hecho conocidos—, aun cuando éstas estén sometidas a los mismos requerimientos de acceso y relación que las entrevistas. Sobre la construcción real de cuestionarios hay mucho material de consulta a disposición, por lo que no hace falta insistir aquí en ello (véase, por ejemplo, YOUNGMAN, 1984).

El que los cuestionarios no puedan abarcar el sentido de proceso, flujo, incoherencia, contradicción que ocupa el centro del trabajo etnográfico, puede convertirse en una ventaja, pues así los cuestionarios pueden contribuir al corte de guadaña de la vida social y asistir a la percepción de estructuras y modelos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el cuestionario sociométrico, que trata de descubrir quién se relaciona con quién en el grupo y de qué manera. MEYENN (198), por ejemplo, utiliza estas preguntas en su estudio sobre cómo chicos y chicas de una cohorte (cuatro clases) organizaban su vida social en una escuela media. Les preguntó (en tres momentos diferentes a lo largo de un período de dos años):

- 1) ¿Con quién juegas fuera de la escuela (por las tardes y los fines de semana)?
- 2) ¿De quienes te gustaría ser más amigo/a en la escuela?
- 3) ¿Quiénes quisieras que fueran menos amigos tuyos en la escuela?
- 4) ¿Con quiénes juegas habitualmente en los recreos?
- 5) ¿Con quiénes trabajas habitualmente en clase?

(MEYENN, 1980, pág. 250)

Los resultados, ilustrados en forma de sociograma, mostraron con gran vivacidad las diferencias entre chicos y chicas, pues mientras estas últimas formaban «pandillas rígidas que de muchas maneras estaban bien separadas de las otras», los chicos formaban «un solo grupo de clase ampliamente indiferenciado, que contenía en su seno grupos más pequeños

muchos más flexibles» (Ibíd.). Luego se estudio el «carácter y la cultura» de estas redes de compañeros a lo largo de un período mediante la observación y la entrevista.

Las sociomatrices así determinadas construyeron una parte importante del estudio de LACEY (1970). Los cambios en los modelos de amistad que así se revelaron se «relacionaban con el rendimiento académico, la “conducta” y la clase social a fin de mostrar en qué medida estos factores influían en la interacción “cara a cara” de los alumnos». Otra sociomatriz se utilizó para «desarrollar indicadores cuantitativos del proceso de “polarización” en el modelo de amistad» (Ibíd., pág. 96). (Lacey sostiene que los alumnos de «Hightown Grammar» se «diferenciaban en dos grupos, buenos y malos; que luego se enfrentaban con diferentes problemas — de éxito o de fracaso— y que la resolución de estos problemas condujo a la “polarización”»). En su comentario metodológico al trabajo, LACEY (1976, pág. 60) dice lo siguiente:

El análisis de los datos sociométricos fue una experiencia completamente nueva. Todavía puedo recordar la excitación con que mis ideas acerca de los modelos de relación se sucedían una tras otra durante el análisis. La conceptualización del proceso de diferenciación y polarización surgió de este interjuego entre observación y análisis de los datos sociométricos.

BALL (1981) también utilizó con eficacia los cuestionarios sociométricos y también insistió en la necesidad de utilizarlos en conjunción con otros métodos, particularmente la observación. Piensa Ball que en esto reside una poderosa combinación, cuya precisión viene sugerida por.

La estabilidad de las estructuras sociales en el tiempo. Esto parece sugerir que, más bien que producto de un capricho momentáneo o de variaciones en los procedimientos de recogida de datos, las elecciones de los alumnos en los cuestionarios sociométricos reflejan con precisión la estructura de relaciones de amistad en la clase (págs. 53-54)

Sin embargo, tal como se dijo ya, Ball encontró mucho material de detalle menudo que quedó omitido en las respuestas de los cuestionarios, material que fue proporcionado más tarde por las entrevistas.

Pero las respuestas de los cuestionarios a veces pueden contener detalles sutiles, pues, mientras las que hemos analizado hasta ahora están orientadas a la busca de datos duros, en el sentido de información simple y de fácil tabulación o bien de respuestas precisas de acuerdo con categorías definidas contribuir a la producción de trabajo cualitativo. Esto puede lograrse a través de preguntas completamente abiertas o con una pequeña y muy suave orientación. Un ejemplo de esto último son las «oraciones a completar» como:

«Cuando las lecciones son aburridas, yo...»
«Cuando los maestros me dicen que mi trabajo es malo,...»
«Los maestros de esta escuela piensa que soy un...»

(BALL, 1981, págs. 62-63.)

Parece que este tipo de cuestionario ha perdido luego el favor de los investigadores, pero, después de todo, sólo se limitan a promover un marco estimulante, del mismo modo que las entrevistas no estructuradas «guiadas» y no hay ninguna razón en principio para que no figuren entre el arsenal de técnicas del etnógrafo.

A veces, el cuestionario etnográfico sirve para varios fines. Dos tipos de cuestionario que utilicé en el estudio *The Divided Scholl* (WOODS, 1979) ilustran lo que acabo de decir. En ambos casos los consideraré como un puente estratégico hacia datos más cualitativos. Uno se envió a los padres de alumnos de tercer año en el momento en que elegían asignaturas. Para cualquier investigador es difícil conseguir que los padres

encuentren tiempo una vez, y ni qué decir tiene para varias reuniones, de modo que, con la sospecha de que se trataría un tema de interés para ellos, pensé que un cuestionario me suministraría una cierta información útil, así como una entrada en los hogares que mostraran mayor interés. Por tanto, en persecución del primer objetivo, escribí una carta a los padres en la que insistía en la importancia de la elección de asignaturas y les pedía su ayuda. En el cuestionario adjunto preguntaba cosas tales como si el niño les había pedido consejo, si habían asistido a la reunión especial de padres, cómo consideraba dotado a su hijo/a para los diferentes grupos de asignaturas propuestas, qué había influido en sus opiniones y qué carrera tenía en mente el niño/a, si es que tenía alguna. Por último, se les pedía que dijeran si estaban dispuestos a reunirse conmigo y discutir juntos la cuestión. No cabe duda de que el hecho de que yo trabajara en la escuela y de que estaban en juego los intereses y el futuro de sus hijos obraron en mi favor; recibí respuesta del 73% de las familias. Finalmente, puede visitar un tercio de ellas. Tanto el cuestionario como las entrevistas de seguimiento apoyaron el «modelo social estructural» general que yo formulaba por entonces para ayudar a explicar los trabajos del proceso de elección de asignaturas. El hecho de que los datos que unos y otros suministraban coincidían con los que arrojaban otros métodos, así como la extensión de sus intereses en el tema y su compromiso con el futuro de los hijos, aumentó —tuve la impresión— sus probabilidades de validez, como también ocurrió con el hecho de que quines se prestaron voluntariamente a la entrevista estaban muy dispuestos a cooperar y a dar sus opiniones. Estos enfoques se veían apoyados por entrevistas repetidas con los alumnos y los maestros y por la observación de encuentros especiales y discusiones informales.

La otra ocasión en que utilicé el cuestionario fue cuando quise comprobar las relaciones del personal en una etapa temprana de la investigación y para comprobar la investigación. Pensé realizar un encuentro abierto para discutir este trabajo, pero consideré (acertadamente) que sólo una pequeña proporción del personal hubiera asistido. Por tanto, el cuestionario fue un artificio para tratar de asegurar una respuesta más amplia, pero, no obstante, un artificio con raíces en la seguridad e la etnografía actual. Además, ofrecía a los maestros la oportunidad de ver algunos de los resultados y comentarlos, así como la investigación en general, pro lo que esperaba que se crearan lazos de relación entre investigadores y maestros. También incluí algunas preguntas abiertas en algunos de los temas planteados («¿Por qué piensa que es así?» «Si contesta que *si*, por favor, explique.» «¿Algún otro comentario?»), con lo que esperaba recibir algunas indicaciones para una información ulterior acerca de las opiniones de los maestros. A pesar de que los datos reunidos mediante este instrumento no eran en general tan detallados como los procedentes de las entrevistas, tenían en cambio origen en fuentes inalcanzables por otros medios (debido al factor tiempo en la reunión con todos ellos) y ocasionalmente contenían comentarios muy significativos, algunos de los cuales se citaban al final del informe (véase WOODS, 1979, págs 96-100). En realidad, en algunos de estos ejemplos, los comentarios eran verdaderamente superiores a algunos de los que se recibieron por otros conductos, pues estaban mejor formulados, eran más sucintos y centrados en el tema. Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas.

Una vez más, estas respuestas constituían una unidad indivisible, y el que yo me encontrara en el lugar y pudiera seguir determinados ítems con los individuos involucrados, aumentó su utilidad. Por ejemplo, he mencionado ya la distinción entre el contexto «educacional» y el del «maestro» (KEDDIE, 1971), en que las perspectivas del maestro tienden a verse influidas, respectivamente, por consideraciones teóricas ideales o por contingencias prácticas. En menester conocer el contexto en el que se dan las respuestas de los cuestionarios, a lo cual contribuye sin duda un marco etnográfico general.

Los cuestionarios, en consecuencia, pueden ser útiles en el trabajo etnográfico en la medida en que su uso se adecua a sus principios. Han de tener en cuenta la cuestión de:

- 1) Acceso (¿qué tipo de relación tiene el investigador con el corresponsal?) ¿Se ha llegado siempre al estadio tres de acceso? ¿Se prestan el tema o las circunstancias para estimular particularmente respuestas verdaderas y cargadas de contenido? ¿En qué medida han de participar voluntariamente?);
- 2) La naturaleza de los datos requeridos:
 - a) si el fin del cuestionario es descubrir detalles fácticos o buscar respuestas a categorías bien establecidas, cuanto más «duros» sean los datos requeridos mejor,
 - b) si la finalidad consiste en ayudar a descubrir nuevo material cualitativo, entonces, cuanto más abierto, menos interferente y estructurado —como las entrevistas—, mejor (usualmente, en los cuestionarios etnográficos se encuentra una mezcla de *a*) y *b*);
- 3) la necesidad de identificar el contexto en el que se dan las respuestas; y
- 4) la necesidad de controles, balances, extensiones y modificaciones mediante el uso de otros métodos.

No es probable que los cuestionarios constituyan un rasgo prominente del trabajo etnográfico, pero allí donde concuerdan con estos principios, su valor es indiscutible.

BLOQUE III

Bertely Busques, María (2000). “Construcción de un objeto etnográfico” En conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Piados/maestros y enseñanza; 63-93

Taylor S. J. y R. Bogdan (1990). “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” y “Presentación de los hallazgos” En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Piados; 152-176 y 179-187.

3. CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

En los capítulos previos expuse las reconstrucciones epistemológicas de las cuales parte esta propuesta, y el tipo de preguntas y dimensiones de análisis, tareas empíricas, técnicas e instrumentos, inferencias factuales y conjeturas que a mi juicio permiten el etnógrafo educativo incursionar en la cultura escolar.

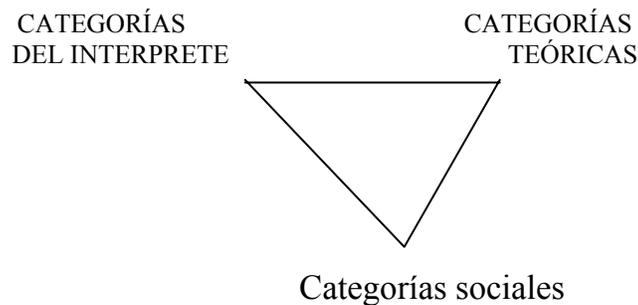
A partir de una investigación etnográfica que realicé con anterioridad, relato en este capítulo la manera en que inscribí la información recabada con base en observaciones etnográficas, construí mis primeras inferencias y conjeturas, sistematicé las categorías empíricas derivadas, dialogué con los conceptos teóricos de otros autores y produje un texto etnográfico en educación¹ Deseo aclarar que, además de mi perspectiva metodológica, existen otros modos de interpretar la cultura escolar, sea por la diversidad de circunstancias

¹ Un intento similar aparece en Bertely 1991.

y referentes personales, o por las múltiples condiciones institucionales dentro de las cuales se desarrolla la investigación en cada caso. Encerrarse y no comunicar los detalles de la experiencia metodológica personal, por el temor de que se la use como receta, me resulta tan egoísta como dejar de prestar mis hallazgos para no afectar los marcos significativos y las ideas de los demás. El proceso que desgloso a continuación no constituye una receta metodológica, aplicable a cualquier caso, ni una propuesta exenta de escollos, contradicciones, imprecisiones y ambigüedades. Los estilos personales, tanto en la manera de investigar como en la forma de interpretar, articulan de modo contradictorio e incompleto referentes epistemológicos y metodológicos como los referidos. El diálogo y la socialización, así como el debate y la argumentación, inciden en la construcción colectiva de un campo de investigación lleno de fisuras, como el etnográfico.

Defino la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica [Berger y Luckmann 1979], se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.



El caso que expongo proviene del estudio etnográfico que realicé bajo la coordinación de Ruth Paradise en escuelas estatales convencionales ubicadas en una comunidad mazahua del Estado de México. El estudio partió de la pregunta: ¿cómo se relacionan las prácticas escolares y docentes promovidas en una escuela convencional, con los estilos socioculturales aprendidos por los alumnos en el contexto mazahua?² Esto tenía que ver con las dimensiones de análisis institucional, curricular y social; esta última fue fundamental por la orientación sociocultural que caracterizó el estudio.

Habiendo optado por la observación participativa como técnica de investigación, consideramos las escuelas, los salones de clases y las comunidades en que se ubican los planteles como los escenarios que formarían parte de nuestra delimitación empírica.

² Me refiero al proyecto coordinado por Ruth Paradise Loring en el DIE del Cinvestav.

Elegimos a los directores escolares, maestros, alumnos y padres de familia como los sujetos que participarían en nuestras observaciones y entrevistas. La primera parte del proyecto se desarrolló en tres etapas de trabajo de campo, con visitas semanales a las escuelas y localidades, en un lapso que abarcó de 1988 a 1990. Desde el principio revisamos y discutimos investigaciones y lecturas en torno al problema. El equipo entró al campo de estudio y profundizó su trabajo simultáneamente en la inscripción, la interpretación y la triangulación teórica. Finalmente, se produjeron diversos informes de investigación, artículos y tesis [Paradise 1991, 1989, 1987, 1985^a, 1985b; robles 1994, 1996; Bertely 1992^a, 1992b]³

Aunque el equipo compartía la experiencia y un marco interpretativo común, construimos estrategias metodológicas distintas y personales, además de producir nuestros propios textos interpretativos. A continuación presento las estrategias que elaboré a partir de mi personal experiencia metodológica. Mediante cinco documentos etnográficos, el lector podrá conocer el proceso que viví desde que transcribí mis primeras observaciones, hasta que elaboré mi primer informe de investigación [Bartely, manuscrito] y el artículo cuyo fragmento utilizo para ilustrar este proceso, al final del capítulo [Bartely 1992b].

Documentos etnográficos y seguimiento de un proceso de investigación

Los siguientes documentos etnográficos muestran el modo en que construí un objeto particular de investigación en el ámbito educativo. La definición de un documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestra el *status* de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas. Aunque la inclusión de referencias empíricas interviene de modo importante en la forma en que los argumentos etnográficos resultan convincentes para el lector, mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos.

El primer documento etnográfico contiene fragmentos extraídos de uno de los 18 registros de observación que tomé en un salón de clases de primer grado de primaria, atendido por un maestro mazahua que no tenía formación normalista. Incorpora algunos criterios de forma y contenido de los registros ampliados, además de mostrar lo que incluí en la columna de inscripción. El segundo se desprende del anterior, pero articula las tareas iniciales que realicé para interpretar mis datos: subrayar fragmentos de inscripción que desde mi perspectiva resultaban llamativos; preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; y ubicar y definir —de modo tentativo— las categorías de análisis que estaban en permanente construcción.

Estas tres tareas, aunque conectadas, refieren a momentos interpretativos subsecuentes: primero subrayé los fragmentos que llamaron mi atención en todos los registros, luego formulé preguntas, inferencias factuales y conjeturas, y al último subrayé los patrones que más tarde se convirtieron en categorías de análisis. La lectura y relectura de los registros ampliados me permitió profundizar en cada momento, familiarizarme con la

³ Vale la pena mencionar que cuando participé en esta investigación contaba con la formación básica que había adquirido al trabajar como auxiliar de investigación al lado de la doctora Ruth Paradise, quien fungió como mi directora de tesis de maestría en el DIE del Cinvestav [Bartely 1985].

información y ubicar los patrones recurrentes y contradictorios, así como las situaciones excepcionales.

Espero que el lector analice con cuidado mis pasos, tratando de colocarse en mi lugar como intérprete. A partir de las preguntas que conformaban un marco interpretativo común —el equipo de investigación—, leí los fragmentos que llamaron mi atención. No tomé en cuenta muchos otros, que podían haber sido recalcados e interpretados desde otros marcos de referencia igualmente válidos y legítimos.

El tercer documento etnográfico identifiqué las categorías de análisis que abarcaban el mayor número de patrones emergentes. Con esta organización ahondé en las definiciones de cada categoría, codifiqué los distintos fragmentos de observación en archivos bien identificados, medí su recurrencia en el tiempo y profundicé en el análisis.

Para la elaboración del cuarto documento contaba ya con un conjunto de fragmentos empíricos —categorías sociales—, organizados de acuerdo con un cuerpo categorial propio —categorías del intérprete—, factible de propiciar una comunicación paralela con los hallazgos y conceptos producidos por otros autores —categorías teóricas—. Fue una comunicación distinta a la que caracteriza los estudios deductivos, donde la hipótesis y el marco teórico minimizan y predeterminan los horizontes interpretativos del intérprete y del sujeto interpretado.

Espero que cuando el lector haya revisado estos documentos etnográficos pueda reconocer el modo en que las primeras pistas se convirtieron en datos al final. Los datos, como hilos en un tejido, fueron relevantes dentro de mi trama significativa, mi red, mi particular constructo interpretativo. Esta trama, lejos de adjetivarse como objetiva en sentido positivista, fusionaba subjetividades, objetivándolas. En el último documento utilicé el fragmento de un artículo [Bertely 1992b] para mostrar las huellas metodológicas que se amalgaman en la tela.

CUADRO 3.1. Registro de observación ⁴

Fecha: 28 de febrero de 1989. Escuela: Primaria estatal Miguel Hidalgo. Localidad: Los Capulines. Municipio: San Felipe del Progreso, Estado de México Maestro: Luis Grado: Primero Tiempo de observación: 9 a.m.–4 p.m. Observadora: María Bertely
--

⁴ No se incluye todo el registro de observación, que abarca cuarenta cuartillas, sino sólo un fragmento. Se omite el nombre real de la escuela, la localidad y el maestro para asegurar la confidencialidad de la información. El municipio sí corresponde a San Felipe del Progreso, en el Estado de México.

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
10:15– 10:30	<p>(...) el maestro escribe algunas oraciones en el pizarrón y solicita a quienes “quieran” que pasen a leer. Se forma una fila de niños y otra de niñas. El ruido del salón se incrementa.</p> <p>El maestro recorre las hileras de bancas y dice a quienes se encuentran en sus lugares e indistintamente: “Saca tu libro rapidito; todos los que tan libro, ¡a leer!”</p> <p>El maestro organiza el equipo a los niños que ocupan cada una de las bancas. Esto sucede a la par de diversas actividades realizadas por los niños o de incidentes como el de que a una niña se le caen algunas hojas.</p> <p>El maestro está en varias cosas a la vez atiende la lectura en equipos y hace observaciones como “¿Estas hojas de quién son?” (refiriéndose a las que se cayeron).</p> <p>Se escucha mayor intercambio verbal o “ruido”. Se trata de la lectura individual, general y en equipo, que se realiza en voz alta.</p>	
<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
10:30– 10:45	<p>Para el caso de los equipos, cada uno lee en diferentes momentos de la lectura.</p> <p>El maestro pide a Isabel que se cambie a la mesa de enfrente, para que comparta la lectura con sus compañeras. Isabel no responde a su solicitud, se queda en su lugar bajando la cabeza en actitud de recto, y el maestro no insiste.</p> <p>El ruido provocado por la lectura sigue. Algunos leen en voz baja, otros en voz alta. Una niña tapa su cabeza y cuaderno con el rebozo para leer.</p>	

	<p>La lectura elegida por cada grupo no es la misma; cada equipo o alumno elige que leer.</p> <p>Descripción de la lectura por filas y mesabancos (en adelante, m):</p> <p><i>Fila 1</i> (m1) dos niños: Tomás y su compañero leen la colección de “La fiesta”. (m2) Tres niñas: una lee mientras las otras la observan y escuchan. (m3) dos niños: leen la lección titulada “Ema”.</p> <p><i>Fila 2</i> (m1) Dos niñas: leen tapándose ambas con un rebozo (m2) dos niños y una niña: un niño lee mientras los otros lo observan y escuchan. (m3) dos niños y una niña en medio: ella lee mientras los niños la observan y escuchan. (m4) dos niños: miran el libro por encima, no leen, y platican con un compañero que se encuentra atrás. (m5) Una niña y un niño: él regresa a la lectura del libro; se trata de la lección “Ñe”. Ella observa y escucha. (m6) dos niños: uno lee mientras.</p>	
<p><i>Hora</i></p>	<p><i>Inscripción</i></p>	<p><i>Interpretación</i></p>
<p>10:45– 11:00</p>	<p>el otros los observa, escucha y juega con lápiz.</p> <p><i>Fila 3</i> (m1) Un niño y una niña: Ella lee recostada sobre el libro, en voz alta y en forma individual, y ocasionalmente platica con su compañera de atrás. (m2) dos niñas: conversan entre sí y con su compañera de adelante. (m3) Tres niños: leen la lección “Ñe”. (m4) Dos niños y una niña: ellos leen del libro la lección de “Ese oso”, ella está distraída, como ausente. Los niños pasan a la</p>	

<p>11:00– 11:10</p> <p><i>Hora</i></p>	<p>lectura de la lección “Lili y Tito”. Hojean el libro y cambian nuevamente de lección.</p> <p>Fila 4 (m1) dos niñas: no leen. Una de ellas se hinca frente a su mesabanco y abraza su rebozo. Hecho bola, sobre su pecho. (m2) Tres niñas: leen de modo independiente la lección “Ema ama”. Una de ellas tapa su libro acostándose sobre él de tal forma que la niña que esta atrás (Isabel) no vea. (m3) Dos niñas: Isabel está distraída y como ausente. Su compañera, en tanto “oyente”, realiza su propia actividad e intenta copiar algunas de las letras del cuaderno de Isabel. Esta niña, a la vez que intenta copiar, simula leer moviendo sutilmente los labios.</p> <p>Los niños, al realizar este ejercicio de lectura, hacen cosas diversas en torno al libro. Algunos lo hojean, otros lo ignoran mientras platican, otros lo observan y, en ciertos casos aun en e mismo mesabanco o equipo, los integrantes están en otra cosa, como jugando o distraídos. La mayoría de los miembros del grupo, sin embargo, parece estar trabajando en una</p> <p><i>Inscripción</i></p>	<p><i>Interpretación</i></p>
	<p>tarea común. El grupo continúa trabajando con el libro. Casi todos cambian de lección y parecen saber hasta dónde pueden llegar o lo que han visto con el maestro (parece ser la afirmación del fonema “D”). Así, algunos están en la “D”, otros en la “Ñ”, y otros en los ejercicios del principio del libro.</p>	

Subrayados, inferencias factuales y conjeturas

Como mencioné, en este documento etnográfico recupero el fragmento de observación antes expuesto para mostrar las tareas implicadas en mis excipientes esfuerzos interpretativos; subrayar lo que llamó mi atención en la columna de inscripción, y preguntar, inferir, conjeturar y destacar (de nuevo subrayando) en la comuna de interpretación. Al final del documento incluyo un ejemplo de las notas analíticas tentativas que construí como parte de este trabajo.

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
10:15– 10:30	<p>[...] El maestro escribe algunas oraciones en el pizarrón y solicita a quienes <u>“quieran”</u> que pasen a leer. Se forma una fila de niños y otra de niñas. El ruido del alón se incrementa.</p> <p>El maestro recorre las hileras de bancas y dice a quienes se encuentran en sus lugares e indistintamente: <u>“Saca tu libro, saca tu libro, saca tu libro rapidito: todos los que traen libro, ¿a leer!”</u>.</p> <p>El maestro organiza en equipos a los niños que ocupan cada una de las bancas. Esto sucede a la par de <u>diversas actividades realizadas por los niños</u> o de incidentes como el de que a una niña se le caen algunas hojas.</p> <p><u>El maestro está en varias cosas a la vez: atiende la lectura de los niños o niñas en el pizarrón, organiza la</u></p>	<p>¿Qué significa que el maestro solicite pasar a quienes “quieran” hacerlo? Al parecer, respeta su motivación o su desinterés de aprender.</p> <p>¿Qué significa la consigna “¡a leer!” Significa <u>“aprender haciendo”</u>.</p> <p>¿Qué tipo de actividades promueve el maestro? Actividades <u>simultáneas y paralelas</u>.</p> <p>¿Qué significado tiene la lectura en el pizarrón y en equipos? Se trata de actividades</p>
<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
	<p><u>lectura en equipos y hace observaciones</u> como “¿Esas hojas de quién son?” (refiriéndose a las que se cayeron).</p> <p>Se escucha mayor intercambio verbal o “ruido”. Se trata de la <u>lectura individual, general y en equipos, que se realiza en voz alta</u>.</p> <p><u>Para el caso de los equipos, cada uno lee en diferentes momentos de la lectura</u>.</p> <p>El maestro pide a Isabel que se</p>	<p>de aprendizaje <u>simultáneas</u>.</p> <p>¿El “ruido” se relaciona con la diversidad de posibilidades de aprendizaje? Diversidad, <u>actividad coordinada y respeto a ritmo individual</u>.</p> <p>¿Qué significa no insistir? <u>Respeto</u></p>

<p>10:30– 10:45</p>	<p>cambie a la mesa de enfrente, para que comparta la lectura con sus compañeras. <u>Isabel no responde a su solicitud, se queda en su lugar bajando la cabeza en actitud de recato, y el maestro no insiste.</u></p> <p>El ruido provocado por la lectura sigue. Algunos leen en voz baja, otros en voz alta. Una niña tapa su cabeza y cuaderno con el rebozo para leer.</p> <p>La <u>lectura elegida por cada grupo no es la misma; cada equipo o alumno elige qué leer.</u></p> <p>Descripción de la lectura por filas y mesabancos (en adelante, m);</p> <p><i>Fila 1</i> (m1) Dos niños Tomás y su compañero leen la lección de “<u>La fiesta</u>” (m2) Tres niñas: <u>una lee mientras las otras observan y escuchan.</u> (m3) Dos niños: leen la lección titulada “<u>Ema</u>”.</p> <p><i>Fila 2</i> (m1) Dos niñas: leen tapándose ambas con un rebozo. (m2) dos niños y una niña: <u>un niño lee mientras los otros lo observan y escuchan.</u> (m3) Dos niños y una niña en medio: ella <u>lee mientras los niños la observan y escuchan.</u></p>	<p><u>a la autonomía y ritmo de aprendizaje</u> de Isabel.</p> <p>Parece más importante el “<u>hacer heterogéneo</u>” que el “<u>hacer homogéneo</u>”</p> <p>¿En qué se basa este tipo de lectura? En el “<u>hacer simultáneo y paralelo</u>”.</p> <p>¿Múltiples elecciones en el tratamiento del contenido? Patrón de <u>enseñanza no centralizada en el maestro y promoción de aprendizajes paralelos y simultáneos en los alumnos.</u></p>
<p>10:45– 11.00</p>	<p><i>Inscripción</i></p> <p>(m4) Dos niños: miran el libro por encima, no leen, y platican con un compañero que se encuentra atrás. (m5) Una niña y un niño: él regresa a la lectura del libro; se trata de <u>la lección sobre “Ñe”.</u> Ella <u>observa y escucha.</u> (m6) dos niños: <u>uno lee mientras el otro observa, lo escucha y juega con un lápiz.</u></p> <p><i>Fila 3</i> (m1) Un niño y una niña: Ella lee recostada sobre el libro, <u>en voz alta y en forma individual,</u> y</p>	<p>Interpretación</p> <p>¿<u>Continuidad entre los estilos socioculturales de interacción y aprendizaje mazahuas y las estrategias docentes utilizadas?</u></p> <p><u>Aprendizaje observacional.</u></p>

Hora	Inscripción	Interpretación
11:00– 11:10	<p>ocasionalmente platica con su compañera de atrás. (m2)dos niñas: conversan entre si y con su compañera de adelante. (m3) Tres niños: <u>leen la lección “Ñe”</u>. (m4)Dos niños y una niña: ellos len del libro la <u>lección de “Ese oso”</u>, ella está <u>distraída, como ausente</u>. Los niños pasan a la lectura de <u>la lección “Lila y Tito”</u>. Hojean el libro y <u>cambian nuevamente de lección</u>.</p> <p><i>Fila 4</i> (m1) Dos niñas: no leen. Una de ellas se hinca frente al mesabanco y abraza su rebozo, hecho bola sobre el pecho. (m2) Tres niñas: leen de modo independiente la <u>lección “Ema ama”</u>. Una de ellas tapa su libro acostándose sobre él de tal forma que la niña que está atrás (Isabel) no vea. (m3) Dos niñas: <u>Isabel está distraída y como ausente</u>. Su compañera, en tanto <u>“oyente”</u>, realiza su propia actividad e <u>intenta copiar algunas de las letras del cuadro de Isabel</u>.</p> <p>Esta niña, a la vez que intenta copiar, <u>simula leer moviendo sutilmente los labios</u>.</p> <p>Los niños, al realizar este ejercicio de lectura, <u>hacen cosas diversas en</u></p>	<p><u>aprender haciendo, y juntos pero separados</u> [véase Paradise 1987].</p> <p>¿Qué significa “tapar el libro” o “copiar”? Aprendizaje observacional como expresión del aprender haciendo.</p> <p>¿Heterogeneidad y coordinación? <u>Disciplina no centralizada</u> en el maestro y aprendizaje paralelo.</p> <p>¿Relación con el estilo mazahua de interacción madre-hijo? “Separados pero juntos”, respecto a la autonomía”, <u>“aprender haciendo”</u> [véase Paradise 1987]</p>

<p><u>visto con el maestro (parece ser la afirmación del fonema “D”). así, algunos están en la “D”, otros en la “Ñ”, y otros en los ejercicios de principio del libro</u></p>

NOTAS ANALÍTICAS TENTATIVAS²⁴

Una primera aproximación analítica a este registro parece indicar el respeto del maestro por los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En las actividades que éste promueve, los niños que “quieren” se autopropone, mientras los que no lo desean pueden no responder a sus indicaciones. Así algunos pasan a leer al pizarrón, otros leen en sus lugres y algunos más están distraídos o realizan sus primeros ejercicios caligráficos; en todos los casos son respetados. Parece que para este maestro es más importante el aprender haciendo y heterogéneo, que el hacer y aprender homogéneo. Es probable que por ello el docente promueva diversas actividades simultáneas y paralelas, de modo coordinado y en torno a una tarea común, e inicie con una actividad en el pizarrón para organizar, momentos después, equipos de lecturas en cada mesabanco con la consigna: “¡A leer!”

El aprender haciendo parece expresarse en la multiplicidad de lecciones elegidas por los niños para realizar la lectura: “La fiesta”, “Ema”, “Lili y tito”, “Ese oso”, entre otras. Todas ellas trabajadas de modo simultáneo y previas al fonema/d/, tratado ese día. Establecer límites específicos a la libre elección sugiere la existencia de acuerdos y cierto grado de coordinación del trabajo hecho en el aula. Este aprender haciendo parece caracterizarse también por un estilo de aprendizaje observacional, pues si bien se escuchan unos a otros al leer en voz alta, esta lectura no es colectiva sino individual, y el maestro no ofrece explicación verbal alguna en torno a las actividades promovidas; los niños, más bien, observan las ejecuciones de sus compañeros.

La posibilidad que tiene los niños de hacer cosas distintas —sea en el libro o en el pizarrón—, así como el respeto del profesor a las ejecuciones individuales de sus alumnos—querer o no querer participar en las actividades—, muestra una coordinación no centrada en la figura docente, sino en el interés y participación diferencial de sus alumnos en la lectura. De ahí que el maestro no ocupe el tiempo de clase para normar el comportamiento o el uso homogéneo de materiales, tiempos y espacios. Se trata de una especie de disciplina no centralizada en la figura docente.

La categoría aprender haciendo parece abarcar lo suficiente para ubicar en su interior, a partir de este y otros registros de observación, los siguientes patrones emergentes:

- Respeto al “querer”, autonomía ritmo de ejecución individual
- Aprendizaje observacional
- Enseñanza y disciplina no centralizada en el maestro
- Actividades de aprendizaje simultáneas, paralelas y heterogéneas
- Heterogeneidad y coordinación en torno a una tarea común.

²⁴ Estas notas analíticas se desarrollaron como conclusión del trabajo interpretativo realizado en todo el registro de observación y no sólo en el fragmento aquí

Mis constructor iniciales me llevan a reflexionar sobre las aportaciones de Ruth Paradise en cuanto a los estímulos socioculturales de aprendizaje construidos en la interacción madre-hijo en el caso mazahua [1987, 1985b]. En esta interacción, los niños aprenden a partir de la observación y no por medio de explicaciones verbales, además de estar juntos pero separados al participar en actividades coordinadas e independientes. El respeto a la autonomía del niño constituye otro de los rasgos socioculturales que caracterizan a los mazahuas [Iwanska 1972; Paradise 1987, 1985^a 1985b].

Este registro, al igual que otros que analizamos, parece conducirnos a la posibilidad de establecer un alto grado de compatibilidad cultural entre los estilos de enseñanza construidos por los maestros y los estilos de aprendizaje culturalmente significativos para los alumnos [Macías 1987]. Aunque en este caso la compatibilidad puede explicarse a partir del origen mazahua del maestro, los maestros foráneos y mestizos de las escuelas ubicadas en la zona de estudio parecen construir estrategias similares. Para Frederick Erizón (1989), el éxito de la oferta educativa depende de la capacidad de la escuela y de sus maestros de recuperar lo que los usuarios esperan.

Categorías de análisis y patrones emergentes

Después de subrayar y formular preguntas, inferencias y conjeturas en todos los registros de observación y entrevista, estructuré un listado de 35 patrones específicos y, de ellos, elegía aquellos que abarcaban lo necesario para convertirse en categorías de análisis:

- Aprender haciendo
- Aprendizaje voluntario y autónomo
- Estilos comunicativos

En términos metafóricos, la pregunta inicial se transformó en una naranja cuyos gajos eran las categorías de análisis. Cada gajo se componía, a su vez, de gajos más pequeños o nuevos patrones. Decidí elaborar cuadros analíticos pro categoría, para organizar los patrones que aparecían en la extensa lista inicial. Descubrí que algunos patrones podían situarse dentro de uno o más gajos, dependiendo del lugar a partir del cual los leía e interpretaba.

Incluí en los cuadros analíticos las claves y páginas de los registros ampliados, para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos. Enseguida presento el cuadro correspondiente a la categoría de análisis *aprender haciendo*, e incluyo sólo los seis registros de observación recabados en la primera etapa de trabajo de campo.

Entre otros aspectos, este cuadro me permitió identificar la recurrencia de determinados patrones, además de ubicar con facilidad el registro y la página donde se encontraban los fragmentos empíricos. Gracias a ello pude integrar mis archivos y analizarlos como unidades interpretativas más pequeñas. Recuperé en un archivo, por ejemplo, todos los fragmentos del patrón *actividades simultáneas y paralelas*, reinicié las tareas expuestas, reflexioné con más minuciosidad sobre mis interpretaciones, y encontré nuevas relaciones significativas que contribuían en mi comprensión de lo que significa *aprender haciendo*.

Para entonces contaba con fragmentos empíricos —categorías sociales—, organizados dentro de un cuerpo de categorías propio— las del intérprete—, cuyos contenidos permiten establecer comunicación y nexos paralelamente a los hallazgos y conceptos— categorías teóricas— de otros autores. Triangulación que adquiere forma en el documento etnográfico que presento a continuación.

Triangulación teórica

La organización e interpretación de la información empírica, incluida en cada categoría y archivo, me había permitido amalgamar las acciones y categorías sociales de los actores estudiados, dentro de mis propias categorías. Amalgama que aludía, metafóricamente, al modo en que la base del triángulo invertido —representada por las voces y actos de los actores entrevistados y observados— se articulaba con mis categorías como intérprete. Fue entonces cuando me desplacé al siguiente vértice del triángulo invertido, donde las categorías teóricas producidas por otros investigadores me permitían establecer un diálogo paralelo y multirreferencial.

Categoría: Aprender haciendo						
Escuela:	b	b	b	b	b	b
Día:	21	24	28	7	10	14
Mes:	2	2	2	3	3	3
Año:	89	89	89	89	89	89
Investigador	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Patrones emergentes (archivos)	<i>Página</i>					
Aprender autónomo:					21	3
Nadie enseña					22	2
					23	4
						7
Respeto a la decisión de los niños, por encima de la decisión del maestro	13 29	3		17	8 14 20 269	6 12

Continuación

Desplazamiento autónomo y uso del espacio	31		23 25	2 10	6	1 3
Actividades simultáneas y paralelas	19	7	10 11 12 13	17 19 20	6 16 20 25	2 4 8
Patrones emergentes (archivo)	<i>Página</i>					
El hacer paralelo más importante que el hacer homogéneo			11 12 13		5	2 8 9
				15	5	3

Aprender haciendo, observando y ayudándose				16 17	7 8	5 6
Lectura en voz alta como invitación Al hacer de otros	17		10	11	7	
Aprendizaje gradual	24	8			14	
Respeto a la decisión de los niños frente a la norma estándar	30		10	6 7	21	
Resolución de problemas y búsqueda de estrategias	9	36			7	
Presencia y ausencia voluntaria de los niños en la escuela	25 26 27		1 2 3	5	1 2 19	20

Descubrí que, a diferencia de los planteamientos deductivos en los que las hipótesis y marcos teóricos se imponen al análisis de la información, mis constructores validaban o confrontaban los conceptos y hallazgos producidos por otros autores, tal, como lo muestro en el siguiente documento etnográfico.²⁵

CUADRO 3.4. Triangulación teórica

Categorías propias (Fusión entre las estrategias sociales y las del intérprete)	Categorías prestadas (categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)
Aprendizaje observacional	<p>Aprendizaje observacional Vera P. John (1972) documenta el aprendizaje observacional entre los niños navajos, y los contrastes entre este estilo de aprendizaje y el escolar.</p> <p>Ruth Paradise (1991) demuestra cómo la observación y la interacción no verbal caracteriza el estilo de aprendizaje entre los mazahuas</p>
Aprendizaje autónomo, voluntario e independiente, y enseñanza no centrada en el maestro	<p><i>Aprendizaje autónomo e independiente</i> Dorothy Lee (1967) afirma que la autonomía e independencia define las ejecuciones de niños sioux.</p> <p>Dorothy Lee (1967) muestra cómo a los niños sioux no se les enseña, sino que se les ayuda a aprender.</p> <p>Ruth Paradise (1989) utiliza la categoría juntos-</p>

²⁵ En este ejemplo no incluyo a todos los autores que me ayudaron a triangular con la teoría y los hallazgos producidos por otros.

	pero-separados para definir la interacción madre-hijo en el contexto mazahua.
Continuidad cultural: estrategias docentes y estilos de aprendizaje de los alumnos (“mazahuización” de salón de clases y escuela)	<i>Continuidad cultural</i> José Macías (1987) muestra la continuidad cultural que existe entre la socialización familiar de los niños pápago y la que se promueve en la escuela.
Aprender haciendo: independencia y coordinación, actividades simultáneas y paralelas	<i>Aprendizaje experiencial</i> Ruth Paradise (1987) apunta que la experiencia, iniciativa, responsabilidad, coordinación e independencia caracterizan el estilo de aprendizaje mazahua.
Adaptaciones escolares y docentes al contexto sociocultural mazahua	<i>Activity seetings</i> T. Weisner, R. Gallimore y K. Jordan (1988) sostienen que los <i>activity seetings</i> constituyen espacios de adaptación escolar entre los niños hawaianos

Cuando formalicé mi comunicación con otros autores me sentí más capaz de elaborar mis primeros ensayos interpretativos. Diseñé diversos índices tentativos para elaborar mi informe escrito —distintos de los esquemas analíticos que había producido antes— y decidí incluir en él las características de la comunidad y escuela, los estilos de socialización familiar, y las adaptaciones escolares y docentes construidas en el caso estudiado [Bertely, inédito].

El quinto documento etnográfico constituye sólo un fragmento de este esfuerzo. Expongo el extracto de un artículo donde analicé, en particular, uno de los rasgos de la categoría analítica *aprender haciendo*, que dominé *enseñanza no centralizada y aprendizaje paralelo*, [Bertely 1992b]. Artículo que, a su vez, forma parte del informe final referido [Bertely, manuscrito inédito].²⁶

El texto interpretativo

Antes de elegir el índice definitivo, elaboré pequeños escritos que me ayudaron a identificar el lugar que ocuparían las voces y los actos de los actores, las categorías de análisis que yo había construido, y los hallazgos y conceptos producidos por otros, en mis ensayos e

²⁶ Otros artículos publicados se refiere al modo en que la escuela se “mazahuiza” mediante diversas actividades que rebasan el ámbito del salón de clases. Estas actividades son, entre otras, las juntas con padres y madres de familia y las fiestas escolares. De este modo, los estilos de comportamiento promovidos en la escuela se adaptan a los patrones de interacción culturalmente valorados por la comunidad estudiada [Bertely 1992a].

informe final definidos como textos interpretativos. Descubrí que mis categorías podían convertirse en los incisos de la exposición escrita y que dentro de cada inciso se tejían las perspectivas del actor, del intérprete y de otros autores de modo coherente.

Me pregunté entonces acerca del lector. Aunque mi informe final sería leído y revisado por Ruth Paradise, como coordinadora del proyecto, y por otros lectores del mundo académico —lo cual determinó mi decisión acerca de los criterios teóricos y metodológicos más idóneos para integrarlo—, imaginé otras maneras de abordarlo. Si mis lectores hubieran estado situados en los ámbitos educativos donde se toman las grandes decisiones políticas, el énfasis de mi informe habría estado en las propuestas, sugerencias y lineamientos derivados de mis descubrimientos, en el marco legislativo y normativo institucional. En cambio, si hubieran sido maestros de grupo que buscan reflexionar y transformar aspectos específicos de su práctica docente, mi producto tendría que haber respondido a tales expectativas tal como lo hice en artículos posteriores [Bertely 1995].

El documento etnográfico que presento a continuación constituye, de este modo, el cierre del proceso metodológico implicado en primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa.

ENSEÑANZA NO CENTRALIZADA Y APRENDIZAJE PARALELO²⁷

A continuación mostramos una de las estrategias de adaptación docente promovidas por el maestro observado. Se trata de situaciones que posibilitan la congruencia sociocultural entre el aprendizaje práctico, autónomo e independiente —experimentado en la socialización temprana de los alumnos mazahuas—, y el tipo de actividades promovidas por el maestro en el aula al propiciar la adquisición de ciertas habilidades escolares relacionadas con el aprendizaje del español. Estas situaciones se definen por la promoción de actividades de enseñanza no centralizadas y controladas rígidamente por el maestro —que implicarían la supervisión constante en la realización de tareas escolares homogéneas, el control de la interacción verbal y de la participación en el aula, y la evaluación pública de respuestas, entre otras manifestaciones— y por la promoción de experiencias de aprendizaje paralelas en los alumnos —distintas a la búsqueda discriminada de objetivos de aprendizaje general a través de actividades colectivas simultáneas—.

Es con base en estas estrategias docentes que los alumnos realizan un trabajo grupal alrededor de una consigna poco definida y general como “¡Leer!” o “¡Copiar!” y, paulatinamente, le van otorgando contenidos a través de distintas actividades paralelas de aprendizaje —individuales o realizadas en equipos pequeños de alumnos—, sin contar con el control exhaustivo por parte del maestro. Estas situaciones suelen coincidir con el paso relacionado con la “afirmación de la letra” sugerido por el método onomatopéyico utilizado por el maestro, pero la manera particular en que éste lo implementa con sus alumnos, la forma en que coordina y apoya el aprendizaje respectivo, da a sus estrategias un carácter específico, culturalmente hablando.

Aunque pueda resultar evidente, para quienes se han detenido a observar una clase cualquiera, que los alumnos constituyen necesariamente sus personales maneras de acceder al conocimiento escolar, o que realizan acciones distintas a aquellas planteadas o instrumentadas homogéneamente por los maestros [Rockwell 1986, Bertely 1985], en el caso estudiado es el maestro quien promueve tales construcciones y acciones de modo intencional. Tal promoción pone énfasis en un aprendizaje paralelo —específicamente práctico—, y en estrategias de enseñanza no centralizadas. A continuación mostramos uno de los referentes empíricos más significativos para el análisis de estas estrategias: el tratamiento que el maestro hace al paso metodológico “afirmación de la letra”.

²⁷ Fragmento de mi artículo “Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua”, publicado en 1992.

El maestro inicia la clase escribiendo en el pizarrón palabras que comienzan con el fonema revisado ese día. Retoma algunas sugerencias hechas por los alumnos anotando en el pizarrón las palabras dichas por ellos. En el caso de que la palabra propuesta no corresponda a la solicitada, el maestro no la anota explicando brevemente la razón. Simultáneamente a la escritura de las palabras en el pizarrón, el docente indica a los alumnos que “vayan leyendo y copiando en sus cuadernos”. Los alumnos lo comienzan a hacer desde el momento mismo en que el maestro ha comenzado a escribir; observan atentos el pizarrón, leen verbalizando las sílabas en voz baja, y copian.

Quienes han terminado la lectura y la copia se levantan de sus lugares, pasan al frente, toman la vara que sirve para señalar y, con ella, comienzan a leer las palabras del pizarrón. Todos los alumnos que participan se autoproponen; el maestro no controla turnos o participación. Esta lectura frente al pizarrón es presenciada, en los dos o tres primeros casos, por el maestro. Él escucha a quien lee con atención y espera continuamente a que cada alumno, individualmente, resuelva sus obstáculos o problemas; sólo en raras ocasiones da pistas o ayuda directamente.

Mientras el resto del grupo continúa leyendo y copiando las palabras en su cuaderno, y habiéndose promovido la actividad de lectura en el pizarrón y una fila de alumnos que esperan participar, el maestro genera otra actividad paralela en su escritorio. Elige una lección del libro (aquella que refiere al fonema tratado ese día) e invita a los alumnos a pasar a leer a su escritorio. Inmediatamente se forma otra fila de alumnos que esperan leer.

Paulatinamente, los alumnos parecen tener más opciones para practicar la lectura. Algunos continúan trabajando en sus cuadernos en su lugar, otros leen en el pizarrón, y los demás están situados cerca del trabajo que se realiza en el escritorio del maestro. Las actividades se traslapan en la medida en que más alumnos se autoproponen, y de acuerdo con los distintos ritmos de ejecución individual. El maestro puede presenciar por unos momentos la última actividad sugerida (como puede ser la lectura en su escritorio) pero, cuando se percata de que la fina de aspirantes a participar aumenta, se aleja del escritorio y camina entre las filas, o se detiene unos momentos en el umbral de la puerta del salón observando lo que sucede fuera de él.

Mientras el maestro hace esto y durante el tiempo dedicado al ejercicio de afirmación, todos los alumnos realizan alguna acción individual y autónoma en relación con el material gráfico en español (sea en el pizarrón, en el libro o en los cuadernos), desde terminar de hacer la copia, leer en voz alta desde su lugar, pasar al pizarrón o al escritorio del maestro a leer, observar las actuaciones de sus compañeros mientras esperan en las filas, hasta realizar garabateos o simulaciones de escritura al intentar copiar las palabras del pizarrón. Esto último sucede en el caso de los pocos “oyentes” o alumnos que “no quieren aprender”.

Ninguno de los casos es evaluado solicitando la atención del grupo; no se utilizan modelos para ejemplificar el “buen” o el “mal” hacer. Cuando se legan a hacer observaciones, éstas son personales y cara a cara. Quienes pueden realizar los ejercicios sin obstáculo alguno no son atendidos directamente por el maestro y su resolución es autónoma. Se dan algunas pistas sólo en el caso de que, quien se detiene en la lectura o comete algún error, pueda resolver el obstáculo y continuar con la lectura. En estos casos las pistas son del tipo “¿Dónde dice mi?” (cuando se leyó “mi” en lugar de “ma”) o “¿Cómo se llama ésta?” (cuando se detiene algún alumno al estar leyendo). Quienes no encuentran la manera de resolver el obstáculo son apoyados con pistas más directas del tipo “¡Fíjate bien!, ¿Dónde dice da?” (cuando se ha leído erróneamente “da” en lugar de “ba”). Estas pistas se dan una sola vez y, de presentarse de nuevo el mismo error, el maestro espera por unos momentos y pide al alumno que regrese a su lugar bajo la consigna de “¡Ponte a leer!” Aquellos que “no quieren” realizar las actividades sugeridas son respetados sin hacerseles mayor observación que “A leer, ponte a leer” o “A copiar, saca tu cuaderno”.

Después de un lapso en que las actividades paralelas individuales han estado desarrollándose, el maestro sugiere una nueva consigna general del tipo “¡Saquen su libro para leer!”, y organiza a los niños que se encuentran en los mesabancos formando equipos de dos o tres alumnos reunidos alrededor de un libro. En estos casos existe el acuerdo implícito de que, mientras

uno de los alumnos lee, los compañeros de su equipo lo observan y escuchan. Estos acuerdos parecen ya estar asumidos pues el maestro únicamente llega a preguntar: “¿A quién le toca?”.

Las opiniones u orientaciones verbales del maestro a sus alumnos son mínimas y escuetas. Éstas se refieren generalmente al contenido del aprendizaje, y son prácticamente inexistentes las observaciones referidas a los aspectos formales del trabajo escolar, como son la limpieza, el uso adecuado de las hojas, el orden de los renglones o el sentarse adecuadamente. Tampoco parece estar interesado en el control de las normas de interacción y conducta; sus comentarios y correcciones al respecto son mínimos. El volumen de las voces s bajo en relación con el ruido de muchas de las escuelas urbanas.

Los pequeños equipos eligen diferentes lecciones para ser leídas. De esta manera, unos leen la lección referente al fonema “afirmado” ese día mientras el resto de grupo lo hace con distintas lecciones como la de “El burro”, “La fiesta”, “Lili y tito”, “El oso”. Así, se pueden encontrar equipos de alumnos que leen desde la lección última y más reciente, hasta los que se remiten a los primeros ejercicios caligráficos. El maestro no exige la realización de la lectura homogénea, en coro, ni el que los alumnos se apeguen a la lección vista ese día. El único acuerdo es que la última lección que pueden leer en la revisada y “afirmada”. En ese momento de la actividad puede encontrarse a niños trabajando en el pizarrón o en el escritorio del maestro —en relación con el fonema tratado ese día --, a la vez que pequeños equipos de alumnos, o alumnas, solos, que en sus mesabancos realizan actividades —en relación con el fonema tratado ese día o con los tratados con anterioridad—.

El maestro se detiene y recarga en la pared por un momento, observa las actividades que ha promovido, parece percatarse de las características de las ejecuciones de quienes continúan autoproponiéndose y de quienes no lo han hecho, y hace algunas observaciones en relación con el manejo del contenido. Parecería que no supervisa directamente el proceso de aprendizaje individual y grupal, aunque atiende las necesidades planteadas por él. El fin de la actividad no se asocia al término de una plana, una copia o una consigna concreta, sino con el momento en que el maestro considera apropiado para concluirla: “Bueno, hasta aquí”, “Cada quien a su lugar”.

Adaptaciones docentes como las anteriores que van más allá de lo verbal, o al uso del bilingüismo, se sitúan en el nivel de los estilos de interacción y patrones de comportamiento promovidos por el maestro para la enseñanza de contenidos escolarmente avalados por las escuelas primarias dependientes del Estado de México, como en el caso del español. Paradise ha hablado de la necesidad de promover ajustes en la organización social del aula que recuperen la relevancia de los procesos no verbales en la socialización temprana de los niños mazahuas [1989]. Autores como Vera P. John consideran que estas adaptaciones pueden permitir la incorporación de formas de pensamiento que están presentes en la manera de aprender de los grupos culturalmente minoritarios y que frecuentemente entran en conflicto con la importancia lingüística otorgada a las enseñanzas y aprendizajes escolares.

Propuestas didácticas implantadas por organismos estatales que proporcionan educación básica en localidades indígenas de México²⁸ han puesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de enseñanza, y en la introducción de contenidos étnicos en el currículum escolar, marginando —probablemente por la casi inexistente investigación al respecto— la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela.

Maurer documenta una experiencia de educación primaria bilingüe, promovida en una escuela estatal de Chiapas, en la que el peso curricular está puesto en el uso de la lengua materna y en actividades culturalmente significativas, sin considerar, por lo menos de manera internacional, las

²⁸ Algunas propuestas educativas de corte comunitario, dirigidas a niños indígenas o campesinos de México, son las que se pusieron en ejecución a partir de los ochenta por la Dirección General de Educación Preescolar y por la dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, y por el consejo Nacional de fomento Educativo. Vale la pena mencionar otras experiencias de este tipo pero llevadas a cabo en comunidades urbano-marginadas. Me refiero a las auspiciadas por el Centro de Estudios Educativos.

características del aprendizaje informal de los alumnos [1977]. Algunos apoyos didácticos elaborados para niños indígenas que asisten a las escuelas bilingües en México colocan un fuerte acento en la comunicación verbal como fundamento de la enseñanza, y el uso de la lengua materna como evidencia de incorporación de la cultura de los alumnos a la escuela.

La consideración de las adaptaciones docentes del maestro mazahua observado, y algunas de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje promovidas por él en el aula de primer grado de la escuela primaria estudiada, como la enseñanza no centralizada y el aprendizaje paralelo, es posible relacionarlas con dos de los rasgos socioculturales identificados en la socialización temprana de los niños mazahuas de la comunidad y fuera de ella. Los estudios de Paradise [1989, 1987, 1985a, 1985b,] e Iwanska [1972] han apoyado en forma importante esta identificación. De los análisis de Paradise acerca de la interacción madre-hijo, en grupos mazahuas migrantes que realizan actividades comerciales en el mercado de la Merced de la ciudad de México, retomamos el patrón separados pero juntos como un rasgo característico de tal interacción [1989]. De Iwanska [1972], y también de Paradise [1987], recuperamos el respeto de los adultos a los niños como otra característica sociocultural importante entre los mazahuas estudiados.

La lección de estos dos rasgos se justifica tanto por su presencia en las interacciones cotidianas documentadas —en forma general— durante nuestro trabajo de campo en la comunidad, como por su posible relación con las adaptaciones docentes instrumentadas por el maestro de grupo.

Algunas de las cualidades del patrón de interacción separados pero juntos —que los involucrados —madre-hijo— están cerca o juntos pero cada uno realiza su propia actividad de manera separada aunque coordinadamente; los niños no demandan una total atención y ésta, cuando se da, se otorga de manera indirecta; el niño puede ser cuidado sin ser observado y vigilado; la madre parece desarrollar una actitud pasiva que posibilita al niño mayor involucramiento en las actividades valoradas socialmente, los niños al aprender, no buscan directamente la aprobación adulta, y reciben poca atención explícita a sus éxitos [Paradise 1989]. El patrón de interacción separados pero juntos, y algunas de sus cualidades mencionadas con anterioridad, pueden tener un equivalente en las actividades de enseñanza no centralizada y de aprendizaje paralelo promovidas por el maestro. Éste genera actividades paralelas donde cada alumno puede realizar acciones separadas, no centralizadas en su hacer, pero que implican un proceso coordinado[...].

Estar separados pero juntos, como rasgo sociocultural de la socialización temprana de los mazahuas observados por Paradise, aun cuando está relacionado con situaciones de aprendizaje integradas a las actividades diarias adultas y con experiencias socialmente valoradas, como el caso del comercio [1989, 1987, 1985a, 1985b] parece conformar en los niños maneras particulares de acceder a nuevos conocimientos, como los escolares, cuyo significado cultural es distinto e involucra el manejo de contenidos propios de la cultura mayoritaria; tal es el caso de la enseñanza del español. Así, el que el maestro aplique estrategias donde el hacer paralelo —en relación con una actividad general como “leer” o “copiar” —es más importante que el hacer homogéneo, coincide, de alguna manera con dicho rasgo sociocultural. Los alumnos aprenden haciendo, a la vez que observando y participando. El maestro promueve y observa su trabajo —dándoles algunas pistas cuando lo requieren—, pero no centraliza, vigila o controla directamente sus ejecuciones, permitiéndoles involucrarse y solucionar sus obstáculos y problemas autónomamente.

La realización, a edad temprana, de actividades socialmente valoradas, nos lleva a identificar el respeto de los adultos hacia los niños como otro rasgo sociocultural importante. Desde el momento en que éstos comienzan a incorporarse al desempeño de trabajos útiles a su comunidad, se los respeta.²⁹ Este respeto se traduce en una ausencia de controles, imposiciones o sanciones directas [Iwanska 1972, p. 116], y puede equivaler —de la misma manera en que parece hacerlo el

²⁹ En la comunidad mazahua estudiada por Iwanska, “a los niños muertos generalmente se los extraña y rememora menos que a los mayores”, pues como “todavía no empezaban ayudar a la casa...” y no habían desempeñado sus funciones en la comunidad, resultaban “menos humanos”, y no podían ser recordados y añorados de igual forma que los niños mayores “mas humanos” [1972, p. 57].

patrón de interacción separados pero juntos— a las actividades de enseñanza no centralizada y a los aprendizajes paralelos instrumentados por el maestro en el aula. Éste respeta la participación autónoma y voluntaria de sus alumnos en las actividades que promueve; acepta su falta de disposición a participar abiertamente en ellas; se adecua a las necesidades cognoscitivas, ritmos de ejecución y adquisiciones de los alumnos; y reconoce la elección individual y grupal en pequeños equipos de actividades de aprendizaje heterogéneas en relación con una consigna general. El que los niños “quieran” o “no quieran” aprender es asumido por el docente como una decisión personal.

En cuanto al trabajo del maestro con sus alumnos dentro del aula —y desglosando analíticamente las características de la enseñanza y aprendizaje promovidos por él— es posible identificar las adaptaciones docente que modifican algunos de los supuestos acerca de las condiciones idóneas para que el aprendizaje escolar se dé. Tal es el caso del “control de grupo” considerado desde el sentido común como condición para la enseñanza y que supone, implícitamente, la promoción de actividades homogéneas, la obtención de un dominio disciplinario centralizado, y el paradójico “deber” —a partir de estos supuestos— de atender directamente el proceso de adquisiciones de cada alumno.

Aunque este fragmento se extrae de un artículo e informe mayor, cuyos criterios de exposición se adecuan a los rigores teóricos y metodológicos que establece la comunidad académica, su lectura por parte de los maestros parece incidir en el modo en que se conciben a sí mismos. El etnógrafo educativo, al aclarar y sacar a la luz lo implícito y desconocido, muestra cómo la voz y práctica social de los actores puede incidir en la transformación de los discursos escolares hegemónicos. Los maestros, alumnos y padres de familia, al escucharse y mirarse por mediación del intérprete, se percatan del valor de sus representaciones y acciones en torno a la escuela.

Al iniciar la investigación, me percaté de que el director de la escuela definía al docente que observé como inepto y como alguien que no controlaba al grupo. Al terminar la indagación el “mal maestro” apareció ante mis ojos como un docente que lograba construir una efectiva continuidad entre los estilos socioculturales propios de sus alumnos y lo que la escuela enseñaba. Aunque no pudimos devolver nuestros hallazgos de manera sistemática a quienes participaron en el estudio —por las diferentes posiciones que surgieron en el equipo acerca del uso que deberían tener nuestros textos—, y el director no modificó su estereotipo acerca del maestro, fundado en la falsa relación entre el aprendizaje de los alumnos y un estilo de enseñanza y disciplina centrado en la figura docente, el profesor observado recibió mi informe final y se sintió profundamente satisfecho acerca de su experiencia, y de lo que ésta podía enseñar a otros. El texto interpretativo, a mi juicio, rompe certezas al profundizar en la acción social significativa, como primer nivel de reconstrucción epistemológica.

En el próximo capítulo, como concluir y cierre, abundo sobre los retos metodológicos del quehacer etnográfico en educación y planteo la importancia de considerar la trayectoria académica previa del investigador en su decisión de hacer etnografías acerca de las escuelas y salones de clases.

Capítulo 6

EL TRABAJO CON LOS DATOS ANÁLISIS DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En los capítulos precedentes hemos examinado una variedad de maneras de recoger datos cualitativos, entre ella la observación participante, las entrevistas en profundidad, los documentos escritos y cierto número de enfoques creativos. En este capítulo pasamos a un examen del modo en que los investigadores cualitativos pueden analizar los datos y hallar su sentido. Presentamos estrategias y técnicas que nosotros hemos utilizado y que el lector tal vez encuentre útiles para sacar el mayor partido posible de los datos que han recogido. Comenzamos considerando los tipos diferentes de estudios cualitativos.

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y TEÓRICOS

Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas y escritas a la gente y las actividades observables. En los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se “esta allí” y se experimentan directamente los escenarios. Análogamente, en los estudios basados en entrevistas en profundidad tratan de que los lectores tengan la sensación de que “están en la piel” de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de ellos. De modo que la investigación cualitativa proporcionaría una “descripción íntima” de la vida social (Geertz, 1983). Como escribe Emerson (1983, pág. 24), “Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados”.

No obstante, podemos distinguir los estudios puramente descriptivos, a veces denominados *etnografías*, de los estudios teóricos o conceptuales. En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen “fiel a la vida” de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

En sociología, los estudios clásicos de la Escuela de Chicago probablemente proporcionan los ejemplos más claros de etnografía descriptiva. Motivados por un agudo interés en los problemas sociales, los investigadores de la Escuela de Chicago procuraron describir en términos gráficos la textura de la vida urbana. *The Hobo* (1923) de Nels Anderson, es un ejemplo notable. Basándose en su propia experiencia como vagabundo, en la observación participante (antes incluso de que este enfoque se denominara así) y en documentos, Anderson describe el modo de vida del vagabundo tal como lo experimentan los propios vagabundos: con su lenguaje, sus lugares favoritos, sus costumbres, sus ocupaciones, sus personalidades, sus baladas y canciones.

Las historias de vida, tal como las produjeron los miembros de la Escuela de Chicago y otros investigadores, representan la forma más pura de los estudios descriptivos. En ellas, el protagonista narra su historia con sus propias palabras: “El rasgo singular de esos documentos reside en que se registran en primera persona, con las propias palabras del

muchacho, sin traducirlas al lenguaje de la persona que investiga el caso” (Shaw, 1966, pág. 1).

Sería engañoso sostener que los estudios descriptivos se escriben solos. En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante. Por ejemplo, en las historias de vida deciden qué incluir y qué excluir, compilan los datos en bruto, añaden fragmentos de conexión entre observaciones, y disponen el relato según algún tipo de secuencia. Además, al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen.

La mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus propias teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es la verdad.

Glaser y Strauss (1967) distinguen dos tipos de teorías: las sustanciales y las formales (véase el capítulo 2). Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de indagación; por ejemplo, con escuelas, prisiones, con la delincuencia juvenil y el cuidado de pacientes. Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación. En la investigación cualitativa la mayor parte de los estudios se han centrado en áreas sustanciales simples.

DESARROLLO Y VERIFICACIÓN DE LA TEORÍA

Desde la publicación del influyente libro de Glaser y Strauss (1967) titulado *The Discovery of Grounded Theory*, los investigadores cualitativos han debatido si el propósito de los estudios teóricos debe ser *desarrollar o verificar* la teoría social, a ambas cosas (véase por ejemplo Charmaz, 1983; Emerson, 1983; Katz, 1983). Glaser y Strauss son probablemente los más firmes sostenedores de la opinión de que los sociólogos cualitativos (y otros) deben dirigir su atención al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales (véase también Glaser, 1978). Su *enfoque de la teoría fundamentada* tiene la finalidad de permitir que los investigadores lo hagan. Para otros autores, la investigación cualitativa, lo mismo que los estudios cuantitativos, puede y debe ser utilizada con el fin de desarrollar y verificar o poner a prueba proposiciones sobre la naturaleza de la vida social. El procedimiento de la inducción analítica ha sido el medio principal empleado con el objeto (Cressey, 1953; Katz., 1983; Lindesmith, 1947; Robinson, 1951; Turner, 1953; Znaniecki, 1934). Aunque la mayor parte de los investigadores adoptan en sus estudios elementos de ambos enfoques, al considerar el análisis de los datos cualitativos resulta útil diferenciar la generación de la teoría, por una parte, de la verificación de la teoría, por la otra, con los respectivos recursos de la teoría fundamentada y la inducción analítica.

El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Según Glaser y Strauss (1967, págs. 6-7), los científicos sociales han subrayado en exceso la puesta a prueba y verificación de las teorías, y han descuidado la más importante actividad de generar teoría sociológica.

La descripción, la etnografía, el hallazgo de hechos, la verificación (llámeselos como se quiera) son bien realizados por profesionales de otros campos y por legos de diversos organismos de investigación. Pero esas personas no pueden generar teoría sociológica a partir de su trabajo. Solamente los sociólogos están entrenados para desealarla, buscarla y generarla.

Glaser y Strauss proponen dos estrategias principales para desarrollar teoría fundamentada. La primera es el *método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propias, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.

La segunda estrategia propuesta por Glaser y Strauss es el *muestreo teórico*, que ya hemos descrito en este libro. El muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo.

Mediante el estudio de diferentes áreas sustanciales, el investigador puede ampliar una teoría sustancial y convertirla en formal. Glaser y Strauss explican el modo en que su teoría fundamentada sobre la relación entre la estimación por las enfermeras del valor social de los pacientes moribundos y el cuidado que se les brinda, puede dar lugar a la teoría de nivel superior sobre el modo en que los profesionales prestan servicios a sus clientes basándose en el valor social de éstos.

Al generar teoría fundamentada, los investigadores no tratan de probar sus ideas, sino sólo de demostrar que son plausibles. Glaser y Strauss (1967, pág. 3) aducen que el criterio clave para evaluar las teorías consiste en examinar si se “ajustan” y “funcionan”.

Por “ajuste” entendemos que las categorías deben ser fácilmente aplicables (sin forzarlas) a los datos que se estudian y surgir de ellos; el “funcionamiento” supone que deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio.

En última instancia, para Glaser y Strauss, los lectores deben juzgar la credibilidad de los estudios cualitativos.

La inducción analítica es un procedimiento para verificar teoría y proposiciones basado en datos cualitativos. Tal como lo formuló Znaniecki en 1934, su finalidad consiste en identificar proposiciones *universales* y leyes causales. Znaniecki opuso la inducción analítica a la “inducción enumerativa” que proporciona meras correlaciones y no puede explicar las excepciones a las relaciones estadísticas. El procedimiento fue refinado por Lindesmith (1947) y Cressey (1950, 1953) en sus respectivos estudios sobre la adicción al opio y sobre desfalcadores utilizado por Howard Becker (1963) en su estudio clásico sobre los consumidores de marihuana. Más recientemente, Katz (1983) ha caracterizado la inducción analítica, a la que él llama investigación analítica, como un método cualitativo riguroso para arribar a un ajuste perfecto entre los datos y las explicaciones de los fenómenos sociales.

Los pasos que incluye la inducción analítica son relativamente simples y directos (véase Cressey, 1950; Denzin, 1978; Katz, 1983):

1. Desarrollar una definición aproximada del fenómeno a explicar

2. Formular una hipótesis para explicar dicho fenómeno (ésta puede basarse en los datos, en otra investigación o en la comprensión e intuición del investigador).
3. Estudiar un caso para ver si la hipótesis se ajusta.
4. Si la hipótesis no explica el caso, reformularla o redefinir el fenómeno.
5. Buscar activamente casos negativos que refuten la hipótesis.
6. Cuando se encuentren casos negativos, reformular la hipótesis o redefinir el fenómeno.
7. continuar hasta que se ha puesto a prueba adecuadamente la hipótesis (hasta que se ha establecido una relación universal, según algunos investigadores) examinando una amplia gama de casos.

Empleado este enfoque, Cressey (1953, pág. 30) llegó a la siguiente explicación de los abusos de confianza (formulación revisada de los desfalcadores):

Los individuos en los que se ha confiado se convierten en abusadores de confianza cuando se ven a sí mismos como personas que tienen un problema económico no compartible, saben que ese problema puede ser resuelto secretamente violando la confianza que se ha depositado en ellos, y pueden aplicar a su propia conducta en esa situación verbalizaciones que les permiten ajustar sus concepciones de sí mismos como personas en la que se ha confiado con sus concepciones de sí mismas como usuarios de los fondos o propiedad confiados.

La inducción analítica ha sido criticada por no estar a la altura de las pretensiones de sus primeros proponentes, quines la veían como un método para establecer leyes causales y universales (Robinson, 1951; Turner, 1953). Turner (1953) sostiene que la inducción analítica es fundamentalmente un método para producir definiciones de los fenómenos sociales; por lo tanto, las explicaciones basadas en ella pueden ser de carácter circular.

No obstante, la lógica básica subyacente en este método es útil en el análisis de los datos cualitativos. Al dirigir la atención hacia los casos negativos, la inducción analítica obliga al investigador a refinar y matizar las teorías y proposiciones. Katz (1983, pág. 133) sostiene que:

La prueba no consiste en examinar si se ha logrado un estado final de explicación perfecta, sino en la distancia que se ha recorrido por sobre los casos negativos y a través de los matices consecuentes, a partir de un estado inicial del conocimiento. La búsqueda por inducción analítica de una explicación perfecta, o de “universales”, debe entenderse como una estrategia de investigación antes que como la medida última del método.

En contraste con el enfoque de la teoría fundamentada, la inducción analítica también ayuda a los investigadores a plantear la cuestión del potencial de generalización de sus resultados. Si los investigadores pueden demostrar que han examinado una suficientemente amplia gama de casos de un fenómeno, y buscado específicamente casos negativos, están en condiciones de defender mejor la naturaleza general de lo que hayan hallado.

ANÁLISIS EN PROGRESO

Quizás sea engañoso dedicar un capítulo separado al trabajo con los datos, puesto que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa*. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones. En muchos estudios los investigadores se abstienen de seleccionar escenarios, personas o documentos adicionales para su estudio hasta que han realizado algún análisis inicial de los datos. Esto es necesario tanto en la estrategia del muestreo teórico de la teoría fundamentada, como en la búsqueda de casos negativos de la inducción analítica.

Desde luego, hacia el final de la investigación, todo demuestra que el investigador se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos. Muchos de los pasos que bosquejamos en las secciones siguientes, como por ejemplo el recorte de los datos, se dan después de que los datos han sido recogidos.

Algunos investigadores prefieren tomar distancia respecto de la investigación antes de iniciar un análisis intensivo. Algunas consideraciones prácticas pueden también forzar al investigador a posponer el análisis. Por ejemplo, a veces se subestima la cantidad de tiempo que se necesita para transcribir las cintas grabadas de las entrevistas.

Es una buena idea comenzar el análisis intensivo lo antes posible, después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos. Cuanto más se espere, más difícil resultará resolver a tomar contacto con los informantes para aclarar algunos puntos o atar algunas hebras sueltas. Algunos investigadores tienen contactos ocasionales con los informantes a lo largo del análisis de los datos e incluso después de que los datos han sido analizados y el estudio redactado (véase Millar y Humphreys, 1980). Los investigadores también pueden hacer que los informantes lean los borradores para controlar su validez (Douglas, 1976).

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. En esta sección describimos el enfoque básico que utilizamos para dar sentido a los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativos.

Nuestro enfoque se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*. Este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Como surge del análisis que sigue, las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con Glaser y Strauss a nosotros nos interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas sus propios términos. Logramos esto último mediante la descripción y la teoría. Así, los conceptos sociológicos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión. Además, nuestro enfoque subraya el análisis de los “casos negativos” y del contexto en el que fueron recogidos los datos con más énfasis que el que

pone el método de Glaser y Strauss, aunque no llegue a imponer la búsqueda sistemática de generalizaciones y universales implicada en la inducción analítica.

En la investigación cualitativa, los investigadores analizan y codifican sus propios datos. A diferencia de lo que ocurre en la investigación cualitativa, en este caso no existe una división de trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan a su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Descubrimiento

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, ése es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos. *Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles.* No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos, pero las sugerencias siguientes pueden poner al lector en la buena senda.

1. *Lea repetidamente sus datos.* Reúna todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y léalos cuidadosamente. A continuación vuelva a leerlos. En el momento en que esté listo para iniciar el análisis intensivo, debe conocer sus datos al dedillo. Algunos investigadores pasan semanas o incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.

Como se sugirió en el capítulo sobre el trabajo de campo, *siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos.* Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan.

2. *Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.* Se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos. En la observación participante, los investigadores a veces emplean los “comentarios de observador” para anotar temas y registrar interpretaciones, mientras que en las entrevistas en profundidad se puede usar con el mismo propósito el diario del entrevistador. A medida que se leen los datos, también se pueden efectuar anotaciones en los márgenes.

Algunos investigadores redactan memorandos para sí mismos cuando se encuentran con temas en los datos o aprehender conceptos que podrían aplicar a lo que están estudiando. Por ejemplo, Charmaz (1983) describe un proceso de redacción, clasificación e integración de memorandos para el desarrollo de teorías fundamentadas. Desde luego, en la intervención en equipo los memorandos ayudan a los investigadores a mantenerse al día con

lo que todos los miembros están aprendiendo y pensando. Spradley (1980) emplea formularios, listas, mapas y diagramas muy elaborados para descubrir pautas subyacentes.

3. *Busque los temas emergentes.* Es preciso buscar en los datos los temas o pautas emergentes; temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares (Spradley, 1980). *No vacile en confeccionar listas tentativas de temas en esta etapa del proceso.* Pero no apueste a ninguna idea en particular hasta haber tenido la oportunidad de experimentarla y controlarla.

Algunas pautas se destacarán en sus datos. En el estudio institucional, las “restricciones físicas”, en el “ser castigado”, “limpiar la sala”, las “medicaciones” y los “programas” eran temas frecuentes de conversación. El vocabulario del personal incluía expresiones tales como “bajo grado”, “muchacho trabajador”, “momento de dar una vuelta”.

Otras pautas no son tan evidentes. Hay que buscar significados más profundos. En su estudio titulado *Stigma*, Goffman (1963) cita una carta ficticia rica en comprensión sociológica y compasiva en términos humanos. Esa carta permite demostrar el modo en que los temas se pueden identificar en los datos.

Querida Señorita corazón solitario:

Ahora tengo dieciséis años y no sé qué hacer; apreciaría mucho que usted me lo dijera. Cuando era una niña no me parecía tan malo porque me acostumbré a que los chicos de la manzana se rieran de mí, pero ahora me gustaría tener amigos como las otras chicas y salir los sábados por la noche, pero ningún chico me lleva porque nací sin nariz, aunque soy buena bailarina y estoy bien formada y mi padre me compra linda ropa.

Me siento y me miro a mí misma todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en el medio de la cara que asusta a la gente y también a mí misma así que no puedo culpar a los muchachos porque no me inviten. Mi madre me quiere, pero llora terriblemente cuando me mira. ¿Qué hice para merecer ese destino terrible? Aunque hubiera echo algunas cosas malas, no hice nada antes de tener un año y yo ya nací como soy. Le pregunté a papá y él me dijo que no sabe, pero que quizás yo hice algo en el otro mundo antes de nacer, o que estoy siendo castigada por los pecados de él. Yo no creo esto porque es un hombre excelente. ¿Tengo que suicidarme?

Desesperada

En esta pieza pueden verse unos cuantos temas. El primero es la desesperación “Desesperada” dice que se mira y llora y pregunta si debe suicidarse; la firma misma refleja ese estado mental. El tema siguiente se relaciona con el intento de hallar una explicación para su situación. “¿Qué hice, pregunta, para merecer ese destino terrible?” continúa especulando sobre lo que pudo haber hecho en “el otro mundo” y sobre los pecados de su padre. Un tercer tema, que es algo más sutil, tiene que ver con los significados del estigma físico en diferentes momentos de la vida en una persona. “No le parecía tan malo” cuando era pequeña, pero en la adolescencia, cuando otras jovencitas tienen novios y salen los sábados por la noche, es insoportable. Un tema final se relaciona con el hecho de que las cualidades de “Desesperada” no prevalecen sobre su estigma. Puede ser una buena bailarina, estar bien formada y lucir linda ropa, pero de todos modos no consigue que la inviten.

4. *Elabore tipologías.* Las tipologías, o esquemas de clasificación, pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. Una clase de tipología se relaciona con el modo en que las personas clasifican a los otros y con los objetos de sus

vidas.¹ En el estudio institucional, el investigador elaboró una tipología del modo en que el personal clasificaba a los residentes, confeccionando una lista de los términos que empleaban para referirse a ellos. Empleaban palabras tales como “hiperactivos”, “Peleadores”, “espásticos”, “vomitadores”, “fugitivos”, “pestes”, “muchachos de comedor”, “muchachos trabajadores” y “favoritos”.

La otra clase de tipología se basa en el esquema de clasificación del propio investigador. Así, en el estudio institucional, el investigador quiso saber si personal de atención decía y hacía cosas diferentes según fuera el tiempo que llevaba trabajando en la institución. El sentido común convencional sugería que los empleados antiguos estarían más atrincherados en sus perspectivas. Clasificando al personal según fuera nuevo o antiguo, podría examinar si este factor parecía determinar alguna diferencia. Llegó a la conclusión de que esta distinción de sentido común entre empleados nuevos y antiguos tenía poco que ver con sus perspectivas y prácticas.

5. Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas. El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los conceptos son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos. En la investigación cualitativa los conceptos son instrumentos sensibilizantes (Blumer, 1969; Bruyn, 1966). *Los conceptos sensibilizadores*, según Blumer (1969, pág. 148) proporcionan un “sentido de referencia general” y sugieren “direcciones para la observación”. Blumer continúa explicando que los conceptos sensibilizadores son comunicados por “la exposición que produce una imagen significativa inducida por las ilustraciones aptas que permitan aprehender la referencia en los términos de la experiencia propia”. Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos. El de *estigma* es un ejemplo excelente de concepto sensibilizador. Cuando pensamos en el estigma como una mácula en el carácter moral, y no solamente como una anomalía física, estamos en mejores condiciones para entender lo que experimenta la “Desesperada” cita pro Goffman (1963), y para relacionar esa experiencia con la de otros.

El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo. Puede ser aprendido, pero no objeto de una enseñanza formal. No obstante, hay algunos lugares en los que se puede empezar. Primero, buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen. A los conceptos de los informantes los denominamos *conceptos concretos* “...el concepto concreto se deriva nativamente de la cultura estudiada; toma su sentido solamente de esa cultura y no de la definición del científico” (Bruyn, 1966, pág. 39). En el estudio institucional, el personal hablaba con frecuencia del *control* de los residentes. Examinando sus datos a la luz de este concepto, el

¹ Los científicos sociales a veces diferencian el enfoque émico del enfoque ético, y los conceptos de primer orden de los conceptos de segundo orden (Emerson, 1983; Patton, 1980). De acuerdo con el enfoque émico, la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados (conceptos, tipologías, etcétera) de las personas que se estudian. Estas categorías de significados son conceptos de primer orden. En el enfoque ético, los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio. Estos se denominan conceptos de segundo orden, puesto que se trata de “constructor de los constructor elaborados por los actores de escena social” (Schutz, 1962, pág. 6). La primera clase de tipología que descubrimos se relaciona con el enfoque émico y los conceptos de primer orden; la segunda está relacionada con el enfoque ético y los conceptos de segundo orden. Como nuestro examen lo indica, ambos enfoque pueden emplearse en un estudio único.

investigador encontró que una amplia gama de actividades cotidianas de los empleados podían interpretarse como medidas de control: supervisión constante, limitación de la libertad de movimiento y del acceso de los residentes a objetos y posesiones, recursos para la restricción física, la medicación con drogas, el ofrecimiento a los residentes de recompensas y privilegios, la fuerza física, la obligación de trabajar y otras.

Segundo, cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. Glaser y Strauss (1967, pág. 106) señalan que dicha comparación puede por lo general realizarse de memoria. El personal tomaba precauciones para evitar que los descubrieran violando reglas institucionales. Por ejemplo, ubicaban a un “perro guardián” en la puerta para que les avisara de la llegada de supervisores o visitantes y golpeaban a los residentes de modo tal que no quedaban marcas. El investigador se planteó el concepto de estrategias de evasión para referirse a esas actividades.

Tercero, a medida que identifica temas diferentes, busque las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. Cuando se pueden relacionar los temas de esa manera, hay que buscar una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar. Así, el concepto de fachadas de Goffman (1959, 1961) se aplica igualmente a temas relacionados con el modo en que los funcionarios institucionales mantienen los espacios abiertos y en que manejan las relaciones con los medios.

Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos. La afirmación de que “El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales” es una proposición. Mientras que los conceptos pueden o no “ajustarse”, las proposiciones son verdaderas o erróneas, aunque el investigador podría no estar en condiciones de demostrarlas.

Los mismos que los conceptos, las proposiciones se desarrollan mediante el estudio cuidadoso de los datos. Estudiando los temas, elaborando tipologías, relacionando entre sí diferentes piezas de los datos, gradualmente encuentra generalizaciones. En el estudio institucional, el investigador planteó la proposición de que el personal definía a los internados según ellos ayudaran o estorbaran en el trabajo de custodia. Mientras que los maestros tal vez clasificaran a los retardados mentales de acuerdo con su capacidad para el aprendizaje, y los médicos según sus condiciones clínicas, las definiciones del personal de atención reflejaban la preocupación de este último con el orden y la limpieza de la sala.

Esa proposición se derivó de la tipología que el propio personal aplicaba a los residentes. Prestando atención a las expresiones y comentarios sobre los últimos, el investigador descubrió que los empleados los clasificaban en varias categorías amplias, según el tipo de problemas que presentaran: problemas de control (“perturbadores”, “peleadores”); problemas de custodia (“mojadores”, “vomitadores”); problemas de supervisión (“fugitivos”, “autoabusadores”); problemas de autoridad (“sabihondos”, “petulantes”); tratamientos especiales (“escolares”); cooperativos (“chicas trabajadoras”, “muchacho del balde”); favoritos y sin problemas (“informadores”, “testaferros”). La hebra que enlaza todas estas categorías se relaciona con los problemas que los internos crean en el trabajo cotidiano de los empleados; de allí la proposición.

6. *Lea el material bibliográfico.* Los investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori (Glaser y Strauss, 1967) Cuando el lector encare el análisis intensivo, sin embargo, ya deberá haberse

familiarizado con la literatura sociológica y con los marcos teóricos pertinentes para su investigación.

La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos. No es poco común que las mejores aprehensiones provengan de estudios sobre un área sustancial totalmente diferente. Por ejemplo, en el estudio sobre instituciones el observador se abrevó en material sobre la desviación para comprender muchas de las perspectivas y prácticas del personal.

Si se carece de experiencia en investigación cualitativa se deben leer detenidamente algunos estudios cualitativos, para ver el modo en que los investigadores analizan y presentan sus datos. Los capítulos de la Parte 2 de este libro darán una idea de cómo redactar un estudio cualitativo. Los libros como *Street Corner Society*, de Whyte (1955), *Tally's Corner*, de Liebow (1967), *Marking the Grade*, de Becker, Geer, y Hughes (1968), *Timetables*, de Roth (1963) y *Tearoom Trade, de Humphreys* (1975) son ejemplos de estudios perspicaces claramente escritos.

Incluso quien conoce estudios cualitativos debe revisar el material bibliográfico para relacionar su propio trabajo con lo que han hecho otros. La mayor parte de los buenos investigadores construyen sobre lo que ya se ha realizado antes.

Hay que tener el cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro. Si los conceptos del colega se ajustan a sus datos, no tema emplearlos. Si éste no es el caso, olvídelos.

El modo en que uno interpreta sus datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido. Es importante conocer marcos teóricos guante la etapa de análisis intensivo de la investigación. Nuestro propio marco teórico, el interaccionismo simbólico, nos lleva a buscar ciertas perspectivas, significados y definiciones sociales. El interaccionismo simbólico está interesado en preguntas como las siguientes:

¿Cómo se definen las personas a sí mismas y a otros, a sus escenarios y sus actividades?

¿Cómo se desarrollan y cambian las definiciones y perspectivas de la gente?

¿Cuál es el ajuste entre las diferentes perspectivas de distintas personas?

¿Cuál es el ajuste entre las perspectivas de la gente y sus actividades?

¿Cómo tratan las personas con las discrepancias entre sus perspectivas y actividades?

Aunque la mayor parte de los investigadores se encuentra en un marco teórico específico, es normal que apelen a marcos diversos para extraer un sentido de sus datos.

7. *Desarrolle una guía de la historia.* A veces es útil desarrollar una línea guía de la historia para orientar el análisis. La guía de la historia es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta “¿sobre qué trata este estudio?”

Quizás el mejor modo de desarrollar una guía de la historia consiste en idear una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales. Esto es algo que a veces hacen los títulos y subtítulos de los estudios cualitativos. Por ejemplo *Making the Grade: The Academia Side of College Life* (Obteniendo el título: El aspecto académico de la vida en el collage; Becker y otros, 1968) nos habla sobre la importancia de los títulos para los estudiantes; *Cloak of competente: Stigma in the Lives of the Mentally Retarded* (Manto de

suficiencia: El estigma en las vidas de los retardados mentales; Edgerton, 1967) nos dice que las personas rotuladas como retardados mentales tratan de ocultar su estigma.

Codificación

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. El siguiente es un modo de codificar los datos cualitativos.

1. *Desarrolle categorías de codificación.* Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito sus ideas, sea lo más específico posible. Se debe tener alguna perspectiva del tipo de datos que se ajustan a cada categoría. No obstante, algunas de las ideas serán tentativas y estarán vagamente formuladas. Por ejemplo, una categoría de la codificación podría relacionarse con un tema de conversación recurrente. Tales temas también deben incluirse en la lista.

Una vez que ha identificado las principales categorías de la codificación, repase la lista nuevamente. Hallará que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas.

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico. En el estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el investigador codificó sus datos en aproximadamente 150 categorías. En el estudio institucional, se emplearon más o menos 50 categorías de codificación. El esquema incluyó proposiciones desarrolladas (“el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia”) y temas de conversación (los “programas”).

Asigne un número o letra a cada categoría de codificación. Con más de un símbolo se pueden indicar relaciones lógicas. Por ejemplo, “17” podría indicar la tipología de los internados tal como los ve el personal mientras que las letras podrían referirse a tipos específicos: “17a”, problemas de custodia; “17b”, problemas de control, etcétera.

2. *Codifique todos los datos.* Codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. *Se deben codificar tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate.* Al analizar la proposición de que el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia, el investigador codifica tanto los enunciados que la apoyan (“No se puede confiar en el cociente intelectual”), como los que la refutan (“No se le puede enseñar mucho porque su cociente intelectual es muy bajo”).

A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación; añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías. La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en *hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.* Registre cada cambio en su lista maestra de categorías.

Se podrá advertir que algunos fragmentos de datos entran en dos o más categorías; se les deben asignar los códigos de todas ellas.

3. *Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.* La separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). El investigador reúne los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Hacemos esto manualmente: se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila. Cuando se separan los datos de esta manera se debe incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto como para que el fragmento resulte enteramente comprensible. Por ejemplo, la pregunta del entrevistador debe acompañar a la respuesta del informante. También es una buena idea indicar de qué conjunto específico de materiales se extrajo cada fragmento, aunque esta operación consume tiempo. Esto permite volver a las notas, transcripciones o documentos para anudar cualquier hebra suelta. *Conserve intacta una copia de todos los materiales en sus respectivos conjuntos.*

Drass (1980) y Seidel y Clark² han desarrollado programas de computadora para manejar la etapa automática del análisis de datos cualitativo. El programa de Drass se denomina LIPSQUAL, y el de Seidel y Clark, THE ETHNOGRAPH. Ambos programas tienen la finalidad de almacenar, separar y recuperar los datos cualitativos. Drass señala que LIPSQUAL puede también utilizarse para preparar “casi estadísticas”; por ejemplo, puede dar la frecuencia de los incidentes negativos y positivos que atañen a una proposición. Ambos programas son utilizables en microcomputadoras o en computadoras personales. El propósito de los dos es servir como “amanuenses mecánicos”. Drass, Seidel y Clark reconocen que las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la perspicacia e intuición del investigador en la interpretación de los datos.³

4. *Vea qué datos han sobrado.* Después de haber codificado y separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis. Algunos de esos datos probablemente se ajusten a las categorías de codificación existentes. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente y con la guía de la historia subyacente. Pero debe observarse que *ningún estudio utiliza todos los datos recogidos*. Si no se ajustan no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico.

5. *Refine su análisis.* La codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas. Se encontrará que algunos temas que parecían vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. También es probable que algunos conceptos no se ajusten a los datos y que algunas proposiciones pierdan validez. Hay que estar preparado para descartar y desarrollar otros nuevos, mejor adecuados.

En el conjunto de datos aparecen casi siempre contradicciones y casos negativos. Si se está aplicando un enfoque como el de la inducción analítica, habrá que modificar las interpretaciones para explicarlos a todos y cada uno. La mayor parte de los investigadores no lo hacen. En la mayoría de los estudios el investigador trata de llegar a conclusiones y generalizaciones razonables basadas en una preponderancia de los datos. Esto se debe a la

² Se puede obtener información sobre THE ETHNOGRAPH, el programa de Seidel y Clark, requiriéndola a John Seidel (7700 W. Glasgow 14-D, Littleton, CO 80123)

³ En contraste, Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie (1966) han desarrollado un programa para computadora que analiza estadísticamente los datos cualitativos de acuerdo con un marco conceptual predeterminado. Este enfoque se encuadra más en la investigación cuantitativa tradicional que en los métodos cualitativos.

complejidad de la vida social. Debe esperarse que la gente a veces haga y diga cosas que van en contra de lo que ella cree.

Se deben analizar los casos negativos para profundizar la comprensión de las personas que se están estudiando. Los casos negativos son con frecuencia una fuente fructífera de comprensiones. El personal veía a los internados como personas con severas limitaciones en su potencial para el aprendizaje. “Todos éstos son de grado bajo” y “No se les puede enseñar nada”, eran comentarios típicos. Al revisar los datos, los investigadores encontraron un cierto número de enunciados que se oponían a aquella perspectiva. Un empleado, que por lo general denigraba la inteligencia de los residentes, comentó en una ocasión: “*Sí, son tontos como un zorro*”, dando a entender que eran más listos de los que parecían. El investigador exploró el significado de esos enunciados. Descubrió que el personal describía a los internados como “más listos de lo que parecen” cuando iba a regañarlos o castigarlos. Estaban diciendo que los internados sabían cómo no causar problemas y que debían responder por su conducta. Estos enunciados pretendían explicar o justificar el tratamiento que se daba a los residentes. Lo que al principio pareció una contradicción quedó resuelto mediante la distinción analítica entre las perspectivas (el modo en que la gente ve a su mundo) y las explicaciones (el modo en que la gente justifica sus acciones ante sí misma y ante otros). Aunque el personal viera auténticamente a los residentes como individuos con severas limitaciones intelectuales, expresaba una opinión opuesta cuando le convenía hacerlo.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación. Esto siempre queda sujeto a juicio. Las mejores aprehensiones provienen a veces de una cantidad pequeña de datos. Glaser y Strauss (1967) sostienen que un único incidente es suficiente para desarrollar una categoría conceptual para la teoría fundamentada.

Algunos investigadores proporcionan pruebas casi estadísticas de sus conclusiones cuando asistan por escrito sus descubrimientos. En su estudio sobre el aspecto académico de la vida en el *collage*, Becker, Geer y Hughes (1968) aportan una avalancha estadística de enunciados y actividades que avalan su tesis principal sobre la importancia de la graduación y los títulos para los estudiantes. Pero en la investigación cualitativa las pruebas son elusivas. Es probable que el investigador cualitativo pueda demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva.

Relativización de los datos

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (1940) denominan *relativización* de los datos; se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. Tal como Deutscher lo señala (1973, pág. 5), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad.

Desde luego, nosotros relativizamos rutinariamente la historia o la biografía de acuerdo con lo que sabemos sobre el autor... No descartamos los informes por el mero hecho de que presenten preconceptos de defectos de uno u otro tipo. Si lo hiciéramos, no existiría la historia. Ella es siempre presentada por hombres que han hecho alguna clase de apuesta en las materias sobre las cuales escriben, que ocupan una posición determinada en su propia sociedad (y tienden a ver el mundo con esa perspectiva), y cuyo trabajo está más o menos abierto a la crítica metodológica. La misma

observación se aplica a todo discurso, incluso el de los informantes de investigación de las ciencias sociales.

En este sentido, todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada. Sólo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto. Hay al respecto un cierto número de consideraciones.

1. *Datos solicitados o no solicitados.* Aunque los investigadores cualitativos por lo general tratan de permitir que las personas hablen sobre lo que tienen en mente, nunca son totalmente pasivos. Formulan ciertos tipos de preguntas y persiguen ciertos temas. Al hacerlo, solicitan datos que podrían no haber emergido espontáneamente.

Se debe observar si la gente, cuando responde a nuestras preguntas, dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa. Como control de sus datos, Becker, Geer y Hughes (1968) comparan los enunciados voluntarios y dirigidos de los informantes. Sin embargo, una revisión rápida de los datos es por lo general suficiente.

2. La influencia del observador sobre el escenario. La mayor parte de los observadores participantes tratan de reducir al mínimo los efectos de su presencia sobre las personas que están estudiando, hasta que han logrado una comprensión básica del escenario. En el capítulo sobre el trabajo de campo aconsejamos a los observadores que “avanzaran lentamente” durante las primeras etapas de la investigación. Tal como lo señalamos en ese capítulo, los observadores participantes influyen casi siempre sobre el escenario que estudian.

En especial durante los primeros días en el campo, los informantes podrían ser cautelosos en lo que dicen y hacen. Incluso podrían tratar de “representar” para el observador. El personal de atención admitió que hizo muchas cosas de modo diferente cuando el observador participante comenzó a visitar la sala. Un empleado explicó el modo en que él reaccionaba a las personas de afuera.

Por lo general sabemos cuando alguien va a venir, más o menos con una hora de anticipación. Nos hacen saber cuando alguien va a venir, de modo que podemos ponerles alguna ropa, asegurarnos que no estén con el traste al aire o tironeando cuando alguno venga. Hoy tuve algunos visitantes... Me hicieron un montón de preguntas. Yo les contesté, pero no iba a exagerar. ¿Sabe?, no iba a decirles todo.

Es importante entender los efectos de nuestra presencia en un escenario. Emerson (1981, pág. 365) escribe que el observador participante debe tratar de “convertirse en sensible y perceptivo respecto del modo en que es percibido y tratado por los otros”. Una manera de lograrlo consiste en observar cómo reaccionan las personas a su presencia en los diferentes momentos de la investigación. En el estudio institucional el observador distinguió las siguientes fases, según la aceptación que le dispensaba el personal: 1) de afuera: tratado con cautela; 2) visitante frecuente: los empleados hablaban libremente, pero seguían algo a la defensiva respecto de sus acciones; 3) participante ocasional. El personal parecía hablar y actuar con libertad; 4) participante: los empleados aceptaron al observador como “uno de los suyos”. Desde luego, este esquema simplifica en exceso la naturaleza fluida de las relaciones de campo. Pero mediante la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación, el investigador queda mejor equipado para examinar el modo en que las reacciones de los informantes a su presencia pueden haber influido sobre lo que dijeron e hicieron.

3. *¿Quién estaba allí?* Así como el observador puede influir sobre lo que un informante diga o haga, lo mismo vale para muchas otras personas del escenario. Por ejemplo, los empleados de atención actúan de manera distinta con los supervisores que entre ellos mismos; los maestros quizás hablen entre sí de cosas que no le dirían a su director. Se debe estar alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar. Becker, Geer, Hughes y Strauss (1971) tabularon enunciados y actividades de acuerdo con ese aspecto del fenómeno, como un modo de evaluar la credibilidad de las pruebas de la observación participante.

4. *Datos directos e indirectos.* Cuando analizamos nuestros datos, codificamos tanto los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición. El observador llegó a la conclusión de que el personal estaba orientado hacia el control de los internados, antes que hacia enseñarles habilidades, mediante el examen de lo que decía sobre ellos (“Hay que controlarlos”) y del modo en que actuaba con respecto a ellos (muy pocas veces interactuaba con los internados, salvo para decirles lo que tenían que hacer). Cuanto más se tiene que leer en los datos y extraer inferencias basadas en datos indirectos, menos seguro se puede estar acerca de la validez de las interpretaciones y conclusiones (Becker y Geer, 1957).

5. *Fuentes.* Existe el peligro de generalizar acaezca de un grupo de personas sobre la base de lo que una sola o unas pocas han dicho y hecho. Algunos observadores participantes han sido tan absorbidos por “informantes claves”, han dependido tanto de ellos para recoger información, que terminaron por recoger una visión selectiva del escenario. Una persona habladora puede producir grandes cantidades de datos que aparecen a lo largo de las notas de campo o de transcripciones.

Por esta razón, se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones. Esta bien recurrir a informantes claves para lograr comprensiones esenciales, pero conviene saber distinguir entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio. Esta es la razón de que por lo general tratemos de dar a los lectores una idea de quién dijo e hizo cada cosa (“un informante”, “algunas personas”, “la mayoría de los informantes”, etcétera) cuando comunicamos por escrito nuestros descubrimientos.

6. *nuestros propios supuestos.* En los métodos cualitativos, tal como los hemos descrito, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos. No obstante, nuestros propios compromisos y preconcepciones son imposibles de evitar. Los datos nunca se aplican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos.

Probablemente el mejor control de las parcialidades del investigador sea la autorreflexión crítica. Para entender los datos se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos. Tal como lo indicamos en el capítulo sobre el trabajo de campo, algunos investigadores registran lo que sienten y sus propios supuestos, como “comentarios del observador”, a lo largo de sus estudios, para controlarse a sí mismos.

Los colegas e incluso los informantes que estén dispuestos a leer los borradores pueden evaluar la validez y credibilidad de nuestro análisis.

LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

Las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista. En la construcción de historias de vida, el análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona.

Como documento sociológico, la historia de vida debe iluminar los rasgos sociales significativos de los hechos que narra. El concepto de *carrera* probablemente proporciona el modo más fructífero de hacerlo. *El término carrera designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de su mundo que sustentan en las diversas etapas de esa secuencia.* El concepto dirige nuestra atención hacia el hecho de que las definiciones de sí mismas y de los otros que sustentan las personas no son únicamente o idiosincrásicas, sino que más bien siguen una norma y una pauta ordenadas de acuerdo con las situaciones en las que se encuentran (Goffman, 1961). Al reunir la historia de vida, se trata de identificar las etapas y períodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista. Por ejemplo, podemos ver el modo en que el significado de ser rotulado como retardado mental se modifica a medida que la persona atraviesa las etapas de la infancia, la adolescencia y la adultez.

En la historia de vida de Jane Fry, el relato fu organizado en torno a su carrera como transexual, es decir, de la cronología de las experiencias relacionadas con el desarrollo de su identidad social como transexual. La narración recorre su vida familiar, sus años de estudiante secundario, su vida en la marina, el matrimonio con una mujer, la institucionalización como enfermo mental, el inicio de una nueva vida como mujer, y reflexiones sobre el futuro.

Los análisis en la investigación cualitativa comienzan con el conocimiento íntimo de los datos. Se deben leer todas las transcripciones, notas, documentos y otros datos. Identificar las principales etapas, los principales acontecimientos y las principales experiencias de la vida de la persona. La historia de vida se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con aquellas etapas. Cada período se convierte en un capítulo o sección.

En la historia de vida es imposible incorporar todos los datos. Algunos relatos y temas no serán pertinentes en vista de los intereses de la investigación y pueden dejarse a un lado. No obstante, se debe tratar de incluir todos los datos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista (Frazier, 1978).

El paso final consiste en compaginar los relatos de las experiencias, para producir un documento coherente. Puesto que no todas las personas tienen la misma capacidad para expresarse con claridad, diferentes relatos exigirán distintos esfuerzos de compaginación. En nuestras entrevistas con rotulados como retardados mentales, Ed Murphy era mucho más proclive a caer en trivialidades y salirse por la tangente que Pattie Burt; en consecuencia, la historia del hombre requirió un mayor trabajo de compaginación.

Como regla, *la historia de vida debe resultar legible sin que se hayan atribuido al protagonista cosas que no dijo o cambiado el significado de sus palabras.* Se pueden omitir frases y palabras repetitivas, las construcciones gramaticales y la mala pronunciación (si la historia de vida va a publicarse, hay que ser firme en este aspecto con los encargados de la edición). Habrá que agregar pasajes y frases de conexión para hacer inteligible las palabras

del relato. A veces las preguntas del investigador se incorporarán a las respuestas del protagonista. Por ejemplo, la pregunta “¿Cuándo oyó hablar por primera vez de la escuela estadual?” y la respuesta “Más o menos una semana antes de que me enviaran a ella”, pueden combinarse en el enunciado siguiente: “Por primera vez oí hablar sobre la escuela estadual más o menos una semana antes de que me enviaran a ella”.

En la mayor parte de las historias de vida, los comentarios e interpretaciones del investigador quedan relegados a la introducción o a la conclusión. Algunos investigadores, como Sutherland (1937), emplean notas al pie para clarificar y explicar las palabras de los informantes.

Los capítulos precedentes han tratado sobre la lógica y los procedimientos de los métodos de la investigación cualitativa: diseño del estudio, recolección y análisis de los datos. Después de que los investigadores han recogido y hallado el sentido de sus datos, deben decidir cómo presentarán lo que han descubierto y comprendido. La parte 2 se propone ayudar al investigador en ese esfuerzo. El capítulo 7 proporciona una orientación general sobre la puesta por escrito de los descubrimientos, y los capítulos 8 y 11 contienen artículos basados en investigaciones cualitativas.

Capítulo 7

LA PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Este capítulo trata sobre la culminación del proceso de investigación: la presentación de los resultados.¹ El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas.

La mayor parte de los estudios cualitativos dan origen a disertaciones, tesis, informes sobre la investigación y libros. Aparecen también un número creciente de publicaciones en las que hallan cabida artículos sobre investigaciones basadas en los métodos cualitativos. En sociología y antropología, periódicos tales como *Urban Life*, *Qualitative Sociology* y *Human Organization* se dedican a estudios basados en la observación participante, las entrevistas en profundidad y otros enfoques cualitativos. Análogamente, *Social Problems* y *Sociological Quarterly* publican en número considerable este tipo de estudios. Los periódicos profesionales de campos aplicados, tales como la educación, la asistencia social, la atención de niños, el retardo mental, la salud mental, la psicología y la geografía, acogen cada vez con mayor receptividad las investigaciones cualitativas. Lamentablemente, algunos de los periódicos sociológicos de primera línea, como por ejemplo la *American Sociological Review* y el *American Journal of Sociology* publican primordialmente investigación cuantitativa y ensayos teóricos, y pocos estudios cualitativos (Faulkner, 1982). Es irónico observar que el *American Journal of Sociology* es publicado por la Universidad de Chicago, que con todo derecho puede considerarse el lugar de nacimiento de la investigación cualitativa en los Estados Unidos. Sin embargo, incluso los periódicos orientados hacia la investigación cuantitativa básica, ocasionalmente publican trabajos basados en métodos cualitativos. El artículo “El que es juzgado, no los jueces”, que

¹ Para una crítica de los estilos de los informes sobre las investigaciones cualitativas, véase Lofland (1974). En Davis (1974) y en Roth (1974) se encuentran relaciones de investigadores acerca del modo en que informan sobre sus hallazgos

incluimos en el capítulo 8, apareció originalmente en *The American Psychologist*, un periódico conocido por la importancia que da a la “ciencia rigurosa”.

No es éste el lugar para considerar el modo en que se llegan a publicar libros o artículos. Baste con decir que existen muchos foros en los que pueden aparecer los estudios cualitativos. El que se pueda o no presentar por escrito y publicar los propios descubrimientos depende de la calidad del trabajo, de la perseverancia en la búsqueda de un periódico o editor que se interesen y de un factor de suerte. Téngase presente que incluso a los investigadores más perspicaces y productivos, en algún momento se le rechazaron sus obras.

En lo que resta de este capítulo ofreceremos algunas orientaciones para la presentación escrita de estudios cualitativos y prologaremos los artículos incluidos en los capítulos que siguen.

LO QUE SE LE DEBE DECIR A LOS LECTORES

En tanto investigadores, debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto (Deutscher, 1973). Entre muchos investigadores existe la tendencia a prestar sólo una atención superficial a los aspectos específicos de su metodología. Cuando leemos estos estudios, no tenemos modo alguno de saber si los hallazgos provienen del conocimiento cultural de marcos teóricos previos, de la experiencia personal directa o del trabajo de campo y entrevistas reales (en cuyo caso, ignoramos qué tipo de trabajo de campo o entrevistas se realizaron). En consecuencia, no sabemos cómo juzgar la credibilidad y validez del relato del investigador.

La controversia en torno de los escritos populares de Carlos Castaneda (1968, 1971, 1972, 1974, 1977) y su disertación aprobada para obtener el doctorado en antropología (1973) ejemplifican por qué es tan importante que los investigadores proporcionen detalles suficientes sobre el modo en que realizaron su investigación. Escritor, psicólogo y antropólogo autodidacto, Richard de Mille (1976, 1980), unido a numerosos científicos sociales, aduce de modo convincente que las maravillosamente entretenidas y, en muchos sentidos, perspicaces obras de Castaneda son un engaño. Detectando incoherencias internas en los libros de Castaneda, comparando sus escritos con otros sobre filosofía y religión, y examinando inexactitudes fácticas en sus relatos, de Mille llega a la conclusión de que lo que Castaneda presenta como trabajo de campo etnográfico es en realidad ficción basada en investigación de biblioteca. En Castaneda se encuentran pocos elementos que permitan defenderlo de esas imposiciones. No sólo no describe el modo en que realizó el trabajo de campo, sino que tampoco ha producido las pruebas, por ejemplo notas de campo detalladas, que podrían sustentar su narración.

Algunos de los defensores de Castaneda sostienen que en sus escritos se encuentran importantes lecciones sobre la naturaleza de la realidad y los sistemas de conocimiento. En esto puede haber algo de verdad. La ficción de nivel popular puede contener también comprensiones sociológicas. Pero existe una diferencia entre narrar una buena historia sociológica, y describir con precisión un modo de vida. Los lectores tienen derecho a saber si se trata de una cosa u otra. Esto se ha dicho bastante a propósito de esta controversia.

Aunque pocos investigadores fabrican sus investigaciones, es probablemente cierto, según lo sostiene Jack Douglas (1976, pág. XIII) que la mayoría o quizás todos los informes

de investigaciones sean “lavados”; “...los actores optan por omitir ciertas partes importantes del contexto, ciertos detalles de lo que realmente sucedió, el modo en que realmente obtuvieron los datos o no pudieron hacerlo”. Sólo nos queda esperar de cada autor toda la franqueza posible cuando nos proporciona los detalles que necesitamos para entender e interpretar lo que ha hallado. El íntimo informe de John (1975) sobre su investigación de campo es ejemplar en este sentido.

Podemos bosquejar algunos puntos básicos que los investigadores deben tocar al informar sobre sus estudios; aunque no cubran toda la narración, ellos ayudarán a los lectores a comenzar a evaluar la credibilidad de los hallazgos. En libros o informes de investigación extensos se deben tener en cuenta todos los puntos siguientes. En trabajos más breves y artículos para publicaciones periódicas, es probable que las limitaciones de espacio impidan abordar todos estos puntos, por lo menos detalladamente. Uno debe siempre preguntarse si ha explicado todo lo que los lectores necesitan saber.

1. *La metodología.* Se debe informar a los lectores sobre la metodología general (observación participante, entrevistas en profundidad, documentos, etcétera) y sobre los procedimientos de investigación específicos (investigación abierta o encubierta, dispositivos para el registro automático) utilizados en el estudio. Puesto que las expresiones “observación participante” y “entrevistas en profundidad” significan cosas diferentes para diferentes personas, hay que ser lo más concreto y detallado posible en la explicación de los métodos. Si el investigador se identifica con un enfoque particular, como el paradigma investigativo de Douglas (1976), debe aclarárselo a los lectores.

2. *Tiempo y extensión del estudio.* Los lectores deben saber cuánto tiempo se pasó con los informantes y de qué modo se distribuyó.

3. *Naturaleza y número de los escenarios e informantes.* ¿Qué tipos de escenarios se estudiaron? ¿Cuántos fueron? ¿Quiénes eran los informantes? ¿A cuántos se entrevistó?

4. *Diseño de la investigación.* Se debe explicar cómo se identificaron y eligieron los escenarios, los informantes y los documentos. ¿La sección fue guiada por el muestreo teórico o la inducción analítica? ¿El investigador conocía de antemano a los informantes o los escenarios?

5. *El encuadre mental del investigador.* ¿Cuál fue su propósito original? ¿Cómo se modificó al transcurrir el tiempo? ¿Cómo llegó a comprender a los informantes o el escenario?

6. *Las relaciones con los informantes.* Se debe examinar cuándo y en qué medida se estableció el *rapport* con las personas. ¿Cómo veían los informantes al investigador? ¿Cómo se modificó la relación entre ellos a lo largo del tiempo?

7. *El control de los datos.* ¿Cómo se analizaron los datos? ¿Cómo se controlaron las afirmaciones de los informantes? ¿Revisaron los informantes los hallazgos del investigador? ¿Qué dijeron?

UNA NOTA SOBRE EL ESCRIBIR

Alguien ha dicho en tono de broma que ser un científico social equivale a ser un escrito mediocre (Cowley, 1956). La jerga y la verborragia oscurecen muchas ideas importantes y hacen que muchas ideas triviales parezcan profundas (Mille, 1959).

La capacidad para escribir de modo claro y conciso es algo vital. Lo mismo que las muchas otras aptitudes consideradas en este libro, se adquiere mediante la práctica, la disciplina y el contacto con obras ejemplares. No hay ningún modo fácil y rápido de

convertirse en un buen escrito, pero las siguientes sugerencias pueden ser útiles cuando el investigador redacte el informe sobre sus hallazgos.

1. *antes de comenzar a redactar bosqueje sus ideas en el papel.* Lo que se ha aprendido en la investigación (los conceptos, interpretaciones y proposiciones) proporcionarán la estructura del escrito. Hay que optar por una línea del relato, por el punto principal que se quiere enfocar, y mostrar cómo los otros puntos se relacionan con él. Hay que recordar que en el escrito único no se pueden incluir todos los datos e interpretaciones. El bosquejo debe considerarse un modelo flexible para el trabajo, algo que puede revisarse a medida que se escribe.

2. *decida a qué público quiere llegar y adapte el estilo y el contenido a esa decisión.* Es útil tener en mente un público o un tipo de lector específico mientras se escribe. Se redacta de modo diferente para sociólogos cualitativos, para un público sociológico general, para profesionales de campos aplicados, etcétera. Hay que tratar de ponerse en el lugar del lector: ¿entenderá lo que uno está diciendo?

Esto no significa que se soslayan hallazgos para agradar a los lectores. Sin embargo, es cierto, como lo sostiene Warren (1980). Que los investigadores toman en cuenta las reacciones previstas de los colegas, amigos, directores de periódicos, informantes y otras personas, cuando preparan informes de investigación; esto influye sobre “la acumulación de conocimientos que denominamos ciencia”.

3. *Los lectores deben saber hacia dónde se apunta.* Hay que ayudar al lector aclarándole el propósito en los comienzos del escrito y explicando el modo en que cada tema se relaciona con aquél, a lo largo del camino. Esto ayuda al propio investigador a no abandonar el camino.

4. *Se conciso y directo.* En la medida de lo posible emplee oraciones breves y palabras directas. Los científicos sociales han sido acusados de usar palabras complicadas cuando para los mismos fines existen otras simples. Malcolm Cowley (1956) recoge este punto en el ejemplo siguiente:

Un niño dice “Hágalo de nuevo”; un maestro dice “Repita el ejercicio”, pro el sociólogo dice “Se ha determinado que se encare una réplica de la investigación”. En lugar de comentar que dos cosas son semejantes o similares, como lo haría un lego, el sociólogo las describe como isomórficas u homólogas. En lugar de decir que son diferentes, la llama alotrópicas...

...Un sociólogo nunca corta por la mitad ni divide en dos partes como los legos; él dicotomiza, bifurca, somete a un proceso de fisión binaria o reestructura en un conformación diádica... en torno de focos polares.

5. *Sustente el escrito en el ejemplo específico.* La investigación cualitativa puede generar ricas descripciones. Las citas y descripciones ilustrativas permiten comprender en profundidad cómo aparecen los escenarios y personas, y proporcionan las pruebas de que las cosas son como se dicen en el informe. El informe de investigación debe estar lleno de ejemplos claros. No obstante, estos deben ser breves y oportunos. Para la mayoría de los lectores es tedioso leer citas extensas.

Se debe resistir la tentación de servirse en exceso de datos pintorescos. Ninguna cita o descripción debe emplearse más de una vez. Si no se encuentran ejemplos alternativos, es posible que el punto no sea tan importante como se piensa. Irwin Deutscher nos ha dicho, en

una comunicación personal, que describe la palabra “usado” cruzando los materiales que va empleando, para estar seguro de no repetir nada.

6. *Escriba algo.* En el momento en que se sientan para mecanografiar o escribir a mano, algunas personas experimentan el “bloqueo del escritor”. El único modo de superarlo consiste en escribir algo, *cualquier cosa*. Hay que concentrarse en la expresión de las ideas. Se puede compaginar más adelante.

La mayoría de los autores redactan varios borradores para cada artículo. Se debe permitir que el primer borrador fluya libremente. Después de haberlo completado, abandonarlo por un día o dos para tomar cierta distancia. Al retomarlo en un segundo intento, hay que eliminar las palabras, oraciones, frases y párrafos innecesarios. La mayor parte de los autores pueden reducir el primer borrador en una cuarta parte, sin que se pierda nada del contenido. Hay quienes redactan primero borradores que sólo necesitan un trabajo pequeño de compaginación en el segundo intento. Uno de nosotros elabora un borrador inicial, pero lo que resulta está por lo general muy cerca de la versión definitiva.

7. *Haga que colegas o amigos lean y comenten su escrito.* Incluso aunque alguien no esté familiarizado con el campo, puede criticar el escrito en cuanto a claridad y lógica. Un buen lector es aquel que no teme formular comentarios críticos y para revisar nuestro trabajo no se toma más de un par de semanas.

LA PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS: ESTUDIOS SELECTOS

Los capítulos 8 a 12 contienen artículos escritos por nosotros y por coletas, basados en los métodos descritos en este libro. Son ejemplos de algunos de los modos en que se pueden presentar los estudios cualitativos. Desde luego, ellos reflejan nuestros propios intereses, valores y marcos teóricos.

“El que es juzgado, no los jueces: Una visión interior del retardo mental” es una versión abreviada de una historia de vida (la historia de vida completa de Ed Murphy, junto a la Pattie Buró, se encuentra en el libro titulado *Inside Out*). Esta historia en sí misma es descripción pura: el relato de Ed Murphy en sus propias palabras, tal como fue grabado durante entrevistas en profundidad, y compilado y compaginado por nosotros. No obstante, en la introducción y en la conclusión bosquejamos nuestra perspectiva sobre el significado social del retardo mental y comentamos brevemente las lecciones generales que deja el relato de Ed.

Cuando se publicó por primera vez en 1976, “El que es juzgado, no los jueces” suscitó numerosas reacciones y solicitudes de copias por parte de investigadores cualitativos, psicólogos y profesionales del campo del retardo mental. Muchos lectores vieron el artículo como un relato sensible y conmovedor de las experiencias de una persona que ha sido objeto de los prejuicios y discriminación sociales. Esa narración representa una acusación por el trato a que se someten en nuestra sociedad a los denominados retardados. Sin embargo, algunos lectores trataron de descartar lo que nosotros consideramos las lecciones de la historia de Ed, aduciendo que se trataba de un caso infortunado de diagnóstico erróneo.

En otras palabras, suponían que Ed no podía ser retardado, puesto que era perceptivo y se expresaba claramente. Pero aseguro a los lectores que Ed es un “retardado mental” según cualquier definición. Si el concepto no se ajusta, no se debe a un error de diagnóstico, sino a que el concepto es defectuoso.

El capítulo 9 contiene un artículo titulado “Sea honesto pro no cruel: La comunicación entre los progenitores y el personal en una unidad neonatal”, cuyos coautores son Robert Bogdan, Mary Alice Brown y Susan Bannerman Foster. El artículo se basa en observación participante y entrevistas. Aunque no puede considerarse una etnografía pura, es en gran medida descriptivo. Los autores se centran en las perspectivas y tipologías sobre los recién nacidos prematuros y frágiles y sus familias, sustentadas por los miembros del personal del hospital. El título del artículo se originó entre el personal hospitalario y transmite su perspectiva sobre la comunicación con los padres.

El artículo del capítulo 10, “Que coman programas: Las perspectivas del personal y los programas en salas de escuelas estadales”, se basó en la observación participante en tres instituciones diferentes para retardados mentales. Sus coautores son Taylor y Bogdan, Bernard, Grandpre y Sandra Haynes. El artículo está a medio camino entre la pieza descriptiva y el trabajo teórico. Después de describir las perspectivas comunes del personal de atención en las instituciones, los autores vinculan esas perspectivas con la instrumentación de “programas innovadores” diseñados por supervisores y profesionales. Se muestra el modo en que el personal diluye o altera los programas, coherentemente con las perspectivas que sustentan respecto de sus superiores, de los profesionales, de su trabajo y de los residentes. El título pretende captar la ironía de introducir programas en instituciones que por su naturaleza aislada desocializan y deshumanizan a aquellos que están destinadas a servir.

El artículo del capítulo 11, “Política nacional y significado situado”, examina el efecto de un mandato nacional sobre programas locales, desde una perspectiva interaccionista simbólica basados en la observación participante y en entrevistas informales realizadas por los investigadores en 30 centros Head Stara,* el estudio discute lo que sucedió cuando esos programas recibieron el mandato de servir a un 10 por ciento de niños con discapacidades. Este estudio es un ejemplo de evaluación cualitativa o investigación sobre políticas (Patton, 1980). En contraste con otras formas de investigación evaluativo, el enfoque cualitativo dirige la atención hacia *el modo* en que las cosas funcionan, no hacia la determinación de si funcionan o no. Después de una consideración profunda de la manera en que el mandato nacional afectó las perspectivas, significados y prácticas del personal del Head Stara local, el artículo pasa a realizar un análisis sociológico general de los efectos del “conteo”, la producción de estadísticas oficiales y la rotulación de los clientes.

Como “Que coman programas”, “Manteniendo ilusiones: La lucha de la institución por la supervivencia” se centran en el área sustancial de las instituciones totales para “retardados mentales”. Pro este artículo está más orientado hacia la teoría sociológica: aborda el modo en que los “portaestandares” o “portavoces” manejan simbólicamente las discrepancias entre las metas formales y las prácticas y condiciones reales. Citando estudios sobre otros tipos de organizaciones, los autores tratan de ampliar sus aprehensiones teóricas para aplicarlas al modo en que las organizaciones en general se legitiman a sí mismas.

“Manteniendo ilusiones” se basó en gran medida en datos provenientes de la observación participante y de entrevistas en 15 instituciones distintas. Los autores también se abrevaron en una gama de otras fuentes de datos, que incluía materiales escritos de las

* “Head Stara”: Literalmente, “Comienzo Anticipado”. Programa del gobierno de los Estados Unidos, establecido en 1964 por el Acta de oportunidad Económica, para preparar a los niños culturalmente cadenciados de edad preescolar, haciendo participar a los padres y a las comunidades locales. [T.]

instituciones, relatos de periódicos, casos judiciales y contactos ocasionales con funcionarios de las instituciones.

GOOD William y Paul Hato. “Preparación del informe”. En: Métodos de Investigación Social. México. Trillas. Pp. 437-458

Preparación del informe

Aunque el propio proceso de la investigación es a menudo fascinante, más tarde o más temprano será preciso completar el informe del estudio. Otros compromisos de tiempo del hombre de ciencia o del estudiante novel exigen que se ponga término a la investigación. Un mayor análisis de los datos parece no ser ya remunerador. Además, hay veces en que los materiales que se han reunido y desarrollado parecen tan interesantes que el investigador desea compartirlos con otras personas. Por último, todos los que han contribuido al estudio, ya sea con dinero, ya sea con ayuda o consejo, querrán ver “qué tal ha salido”. La preparación del informe constituye, pues la fase final de la investigación que se propone “comunicar a las personas interesadas el resultado total del estudio, con suficiente detalle y dispuesto de tal modo que haga posible que el lector comprenda los datos y determine por sí mismo la validez de las conclusiones”.¹

Parece claro que redactar el informe ha de ser una labor sencilla, ya que se trata únicamente de una exposición de la pregunta formulada, de las técnicas empleadas para contestarla y de las preguntas que, finalmente, se establecieron. La verdad es que raras veces es sencillo. Antes al contrario, toda la investigación crece en múltiples direcciones. Algunas partes del plan de la investigación hubieron de cambiarse, mientras que otras se hicieron a un lado. Se necesitan muchos más hechos que los que al principio se cayera, y se da el caso de que muchas preguntas no tienen ninguna respuesta sencilla. Y muchas de nuestras respuestas, que no son positivas ni negativas, tienen que ir colocadas en una categoría de “dudosas”.

Sea como fuere, aún el proyecto de investigación que encierra errores quizá sea útil a otros investigadores, toda vez que les pondrán en guardia contra los peligros que podrían evitarse pensando mejor las cosas. Además, es probable que la investigación que por los patentes errores en ella cometidos ha sido la desesperación del estudiante, encierre de todos modos algunos datos valiosos. Así pues, el presente capítulo ofrece varias sugerencias y recordatorios que pueden ayudar algo al estudiante en la preparación del informe de su investigación.

Naturaleza del problema. Al igual que en muchos problemas prácticos de la vida, los principios de la redacción de informes o relaciones son fáciles de señalar y de seguir. Por consiguiente, el que los escabozásemos aquí, sería de muy poca utilidad. Si el estudiante es lector cuidadoso, habrá descubierto ya muchos errores en los trabajos de sociología que ha estudiado. Muchas oraciones están poco claras y, algunas veces, no hay desarrollo aparente alguno de una línea principal de pensamiento. Se han omitido datos cruciales y, otras veces,

¹ American Marketing Society, *Technique of Marketing Research* (Nueva Cork: McGraw-Hill, 1937), pág. 299

las tablas de datos no demuestran las conclusiones expuestas. Aunque el estudiante pueda tener la impresión de que estos errores pueden evitarse siempre, si se “siguen las reglas”, encontrará que los propios intentos de redacción de su relación son aún peores a este respecto.

Naturalmente, el descuido y los accidentes desempeñan cierto papel en esta situación. No obstante, hay otros factores que hemos de hacer notar, para que el estudiante pueda establecer más fácilmente una buena presentación. Quizá el primordial de entre estos factores sea la falta de un sistema de conceptos comúnmente aceptados en esta rama de la ciencia. Esto es, en parte, una cuestión lingüística. Es manifiesto que la comunicación será difícil en el mismo grado en que los conceptos difieran en significado. Con todo, la simple confusión lingüística no constituye el meollo del problema. Es más bien la falta de un sistema claro de abstracción lo que hace que no podamos indicar, rápida y fácilmente, cuánto es el conocimiento que hay que dar por supuesto y cuánto el que se ha de presentar.

El estudiante puede hacer sin dificultad la comparación, repasando un periódico de los que se publican corrientemente en materia de ciencias físicas, y otro que trate de ciencias sociales. En el primero, el hombre de ciencia puede dar por supuesta una gran cantidad de conocimientos técnicos del lector, y unas pocas referencias al problema concerniente a la investigación que identifican a éste claramente. El problema es fácil de identificar, puesto que ocupa un lugar definido en la estructura teórica y de conceptos ya existente. Por otra parte, el sociólogo tiene que escribir muchas páginas, procurando identificar su problema y el nivel de abstracción en el que lo está examinando, y deberá esbozar muchos de los hechos que son necesarios para que orienten al lector accidental.

Nótese, empero, que en el mismo grado en que el problema en sí no esté claramente identificado, el autor de la relación corre el riesgo de crear confusión o de poner por escrito, en forma tediosamente detallada, todo lo del estudio que podría ser de interés para otros sociólogos científicos cuyas definiciones del problema general sean algo diferentes.

La falta de una estructura abstracta, sistemáticamente teórica, no es más que un indicio de la juventud de esta ciencia. Sin embargo, esto significa también que se espera que tanto el profano en la materia como el sociólogo científico, sea capaces de comprender el informe. Así pues, hay muchos sociólogos que se muestran muy sensibles a las críticas que se les hacen que han empleado términos difíciles o que sus datos son tediosos. Claro está que, a medida que la ciencia va desarrollándose, esta sensibilidad va en descenso, puesto que se habrá de dar por sentado que el sociólogo cuenta con un vocabulario técnico. Lo probable es que todo informe científico esté redactado por hombres de ciencia, y que trate de asuntos que ellos comprenden suficientemente bien, para que no exijan más que unas breves palabras explicativas. Es así como, en la actualidad, casi todas las monografías de sociología están escritas también por gente inteligente, lega en la materia, y se pone un esfuerzo considerable por presentar en forma impresionante los casos reales o prácticos, omitiendo notas de pie de página o colocándolas donde se hace difícil consultarlas —para no ahuyentar al posible comprador de la obra— o haciendo hincapié en los aspectos morales del estudio, más bien que en sus aspectos de hecho.

Hay presiones que propenden a popularizar los informes de sociología. No se necesita argumento alguno a favor de la necesidad de hacer que los datos científicos sean conocidos del público. Por otra parte, también es menester que se evite confundir a los dos públicos. Además, y esto es lo importante para esta exposición, este hecho significa que el sociólogo siente la tentación de escribir con la mirada puesta más en el estilo que en la claridad, en la espectacularidad que en los hechos, y más en la persuasión que en el incisivo.

Otro resultado es que toda vez que el autor del informe no puede indicar fácilmente el nivel de las abstracciones que está utilizando, la relación parece vacua y falta de vida si no incluye en ella materiales anecdóticos y de otro orden que no guardan relación con el problema teórico que está en estudio, ni con el problema de la prueba.

Lo que queda de manifiesto es que la redacción del informe puede ser difícil, y que son más aún las dificultades en el caso del informe sociológico. Intentemos ahora echar una mirada, por su orden, a algunos de los distintos problemas de esta naturaleza.

¿Quién constituye el público? Hemos ya insinuado este problema y sólo es necesario que comentemos que el proceso de la comunicación exige alguna definición de oyentes y orador. Lo probable es que el sociólogo científico, lo mismo que el literato de *vanguardia*, opine que desde el momento que él ha comprendido su problema sustantivo, el público tiene que llegar a su comprensión sobre bases idénticas. Si el hombre de ciencia ha hecho una aportación superlativa, esto será lo que en verdad ocurra. No obstante, dejar de reconocer al público puede significar que el hombre de ciencia no cuente con oyente alguno durante un largo periodo después de la publicación, o que tenga que entregarse a polémicas inútiles, debidas a la falla en la comunicación.

Claro está que tenemos que hacer una distinción fundamental respecto a si es o no importante que el público se *la forma* en que se llevó a efecto el estudio. Este punto y no la dificultad del lenguaje es lo que distingue al profano del público científico.

El hombre de ciencia está más interesado en los hechos que han quedado establecidos por medio de nuevas técnicas. Con todo, aun cuando no es éste el caso, el informe puede ser útil si las técnicas pueden ver claramente, si puede juzgarse su utilidad o sus puntos débiles. De igual modo, es posible apreciar el valor de los hechos.

Tiene que quedar bien claro que el informe debe contener muchísimos más detalles referentes a las técnicas, o al enfoque general teórico que se utilice, cuando los mismos *discrepen* considerablemente de la práctica corriente, dentro de la rama estudiada. En este caso, el colega científico puede ser, hasta cierto punto, lego. También, en estos casos, el problema no es de vocabulario, en el sentido usual de la palabra, sino cierta falta de conocimiento acerca de la forma en que el hombre de ciencia, que da cuenta de sus investigaciones, ha llegado a sus conclusiones. En una palabra, la relación tiene que decir a otras personas cómo puede repetirse la investigación, pues es solamente por medio de la repetición exacta como pueden establecerse adecuadamente los hechos.

En este libro hemos dado naturalmente por sentado que ciframos el interés primordial en el público científico. Sin embargo, los materiales que investiga la sociología atraen a muchos y, por consiguiente, el investigador puede contar a veces con un público popular. Además, hay una gran cantidad de investigación comercial, tal como estudios de mercadotecnia, análisis de pautas sociales en fábricas, investigaciones de los efectos debidos a los programas de radio y televisión, etc., que también tienen un público esencialmente profano. Por último, gran parte de la investigación es “para la acción”, es decir, entra en un programa cuya finalidad es cambiar las condiciones existentes, ya sean las de barrios míseros, de las tensiones y prejuicios de raza, o de la efectividad de una organización. También en estos casos el público es de indoctos, pero el redactar informes para esta clase de grupos presenta problemas especiales.² En la investigación para la acción, el informe va generalmente dirigido a un grupo reducido, algunos de cuyos componentes

² Para varios casos de esta clase véase: MARIE JAHODA, MORTON DEUTSCH y STUART W. COOK, *Research Methods in Social Relations* (Nueva Cork: Dryden 1951), vol. 2, en especial el capítulo 10.

son especialistas en sus ramas respectivas, mientras que, al mismo tiempo, son legos respecto a aquel estudio particular. Por otra parte, puesto que habrán de poner en ejecución o rechazar las recomendaciones del informe, debe prestarse especial atención en convencer al grupo. El informe de acción no se presenta por lo general a un público popular, puesto que de esta labor se encargan los periodistas. Son contados los sociólogos científicos aptos para comunicarse con esta clase de público, debido en parte a que, en el proceso de hacerlo, mucho de lo que él ha logrado ha de simplificarse, espectacularizarse e incluso presentar como cosa baladí, y el propio hombre de ciencia se achica, debido a esta tarea.

Sin embargo, el uso cada vez mayor de las investigaciones por parte del público profano significa que el sociólogo científico tiene que comenzar a liquidar algunos de los problemas profesionales y éticos que con ello se plantean. Si el hombre de ciencia deja de darles a sus colegas una definición clara y adecuada de las operaciones de su investigación, o si deja de poner a prueba sus conclusiones, quedará sin protección contra los ataques que se le dijeran. Si otros no llegan a sus mismas conclusiones, se descubrirá la razón de ello. Así, pues, el hecho de dar cuenta a los colegas lleva en sí un procedimiento autocorrectivo. No obstante, el público indocto no está igualmente protegido. Por ejemplo, no está bien comprendido el hecho de que toda la ciencia funciona a base de probabilidades y, por consecuencia, sólo comienzan a reconocerse los problemas propios del muestreo. De ahí se infiere, pues, que cualquiera pueda nombrarse a sí mismo “experto en encuestas”. Aunque en los más de los casos los resultados pueden no ser sino unas afirmaciones propagandistas espurias, en otros terrenos tener mucho mayor alcance.

El público popular constituye un problema debido, justamente, a que gran parte de la sociología está muy cerca de la experiencia popular. Aunque al físico puede molestarle la publicación en los diarios de errores referentes a las reacciones nucleares, por lo general, estos errores no cambian la acción social. Además, la popularización de informes que dan por supuesto que el bilingüismo es un factor de retraso mental, que hay mayor delincuencia juvenil entre determinados grupos étnicos y raciales, o que “se atiende en demasía a los no aptos”, puede llevar a cambios definidos en la acción social e incluso legal. En estas popularizaciones, se omiten las calificaciones de cualquier investigación, generalmente se hace caso omiso de los problemas de muestreo, se abandonan las pruebas estadísticas de la importancia de las diferencias, y el estudio original pasa a ser simplemente propaganda.

Lo que ello lleva consigo sólo podemos tratarlo aquí, cual si fuera un conjunto de problemas que hay que resolver. El autor del informe tiene, ciertamente, la obligación de incluir en él las operaciones de que se desprenden las conclusiones. Parece ser que, si permite que su estudio se popularice, también incurre en la obligación de seguir atentamente la publicación del estudio, de modo que pueda corregir las interpretaciones erróneas de los resultados de él. Es muy probable que el periodista se muestre lo más renuente posible a imponer a su público un gran esfuerzo de comprensión, y que hasta exagere la dificultad de explicar, cuando menos, algunas de las sencillas, pero útiles condiciones de las conclusiones de la investigación. La verdad es que cuando ha accedido a que su informe se publique en forma popularizada, el hombre de ciencia no ha dejado totalmente cumplida su obligación cuando ha terminado de redactarlo. Tiene un deber para con la ciencia como profesión, así como para con sus colegas y la sociedad: el de impedir en cuanto sea posible la deformación de su labor.

El esbozo fundamental. Después que el estudiante ha hecho sus tabulaciones y sistematizado sus observaciones, deberá tener una idea bastante clara de la exactitud de sus hipótesis iniciales. La aplicación de pruebas de importancia le dirán hasta qué punto puede

confiar en sus conclusiones. Aunque para ese entonces tendrá ya un esbozo *mental* de su informe, le será útil que ponga por escrito un esbozo *formal* de toda su comunicación antes de que comience a redactarla.

Por lo general, dicha labor puede hacerse con la mayor eficacia si se prepara un bosquejo de párrafos, más bien que de temas; esto es, que en lugar de anotar los temas y subtemas, deberá ser posible *poner por escrito las verdaderas afirmaciones* que habrán de desarrollarse en el informe. Esto exige mayor atención, toda vez que es necesario saber lo que se va a decir, y no simplemente los diversos temas que habrán de tocarse.

Una breve condensación de un bosquejo por párrafos podría ser como el que sigue.

1. La expresión “investigación aplicada” encierra una dicotomía falsa.
 - A. La investigación tiene muchas dimensiones, pero siguen otros continuos distintos de “teoría aplicada”.
 1. ¿Las consecuencias de ello son grandes o de poca importancia para esta rama, o para otras?
 2. ¿Cuán abstracta es?
 3. ¿Cuán manipulables son los medios utilizados?
 - a) En la investigación posterior a los hechos, manipulamos símbolos.
 - b) Cuando procuramos poner en acción valores, podemos encontrarnos con que no nos es posible manipular muchas variables.
 4. Hay investigación descuidada y cuidada.
 - B. Por lo tanto, si el estudio es verdaderamente investigado, su valor científico no se deriva de que se “aplicado”.

Es manifiestamente más difícil de poner este bosquejo por escrito que uno por temas, puesto que el primero nos exige que tengamos una idea clara de nuestras principales afirmaciones. Sin embargo, es igualmente manifiesto que un informe que cuente con este bosquejo se “escribe casi por sí solo”. Puesto que es mucho más fácil cambiar el bosquejo que el borrador ya redactado, es verdaderamente más eficaz poner por escrito un bosquejo de párrafos antes de hacer el intento de un borrador más detallado.

Después que haya hecho el primer intento de esbozo, el estudiante deberá examinarlo atentamente. Toda vez que el informe representa una cantidad considerable de trabajo, tanto si el estudio es pobre como si es excelente, debe hacerse todo lo posible para ver que todo cuanto contenga esté bien presentado. Uno de los medios auxiliares para ello es una serie de recordatorios, tales como los que siguen:

1. ¿Se ha indicado explícitamente la hipótesis propia? A menudo, el problema tiene muchas ramificaciones, cada una de ellas interesante de por sí, y se hace difícil disciplinarse a sí mismo suficientemente para subordinar las proposiciones menores a las mayores. Quien lea el informe, no habrá tenido la experiencia de quien lo escribió, y encontrará que la presentación le desconcierta, a menos que venga claramente indicado lo que aquél se propone demostrar.

2. ¿Se dan los antecedentes de observación y de lecturas que llevaron a la hipótesis? Cualquiera que sea el origen de ésta, su justificación tiene que ser intelectual. Esta explicación le indicará, ante todo, exactamente el porqué la hipótesis parece ser razonable. Esto quiere decir, además, que se le debe mostrar al lector la relación que hay entre la hipótesis y la teoría existente respecto al tema. Toda vez que la finalidad principal probablemente sea dar la prueba de hipótesis en cuanto se opone a otra, con el fin de

establecer un mayor sistema teórico, esta explicación ayudará a que el lector sitúe el estudio en su debido contexto. Dar los antecedentes intelectuales del proyecto ayudará a que sea comprendido en su totalidad.

3. ¿Están los problemas e hipótesis planteados en términos científicos? Tal como lo hicimos notar en otro lugar de este capítulo, esto no quiere decir que el autor tenga que emplear un lenguaje complejo ni esotérico, sino más bien que no deberá hacer intento alguno de crear una terminología propia y peculiar, y sí emplear los términos existentes si éstos son suficientemente claros. Además, esto quiere decir que el autor deberá expresar claramente los valores e ideas que le son propios, y mantener separadas, al menos intelectualmente, estas afirmaciones y las descripciones de los fenómenos. Las polémicas son naturalmente mucho más fáciles de escribir que los análisis que van directamente al grano, de igual manera que también es más fácil de escribir el lenguaje oscuro o literario. De todos modos, los conceptos y descripciones deberán representar un intento de demostración y no simplemente de persuasión. Naturalmente, si se opina que la terminología existente es confusa o inútil, el estudio deberá tratar de aclarar el uso que se haga de ella.

4. ¿Se ha presentado detalladamente el plan de la investigación, de modo que su lógica se vea manifiestamente? Los escritos científicos hacen posible que el lector se entere de lo que verdaderamente ocurrió, y no de lo que el investigador esperaba que ocurriese. En la investigación se producen desastres y desengaños y, particularmente en la sociología, el plan de la exposición puede desviarse de la realidad. No obstante, la honradez y la franqueza no se limitan a imponer una relación completa, sino que constituyen también una medida de autoprotección. Más tarde o más temprano, alguien puede repetir el estudio, y los datos resultantes demostrarán que el primero no fue expuesto de modo correcto. Así, hay necesidad de exponer tanto el plan en la forma en que se le estableció al comienzo — con la lógica de la prueba que debía sustentarlo— como el plan tal como se le llevó a la realidad durante el curso del trabajo. Si se hizo el intento de establecer índices o escalas, deberá indicarse también la técnica seguida para esta labor. Si se utilizaron varias fuentes de datos, deberá bosquejarse la forma en que se las integró. Claro está que no hay necesidad de detallar cada una de las operaciones necesarias, pero deberá indicarse un número bastante de ellas, para que el lector competente pueda juzgar el mérito de las conclusiones resultantes. Para mostrar la forma en que se llevó a efecto el plan de la investigación, el modo más sencillo de exposición consiste en seguirlo cronológicamente, desde que se le estableció hasta llegar a los análisis de las observaciones y tabulaciones, aunque también se le puede preguntar bajo subtítulos tales como “plan”, “entrevistas de campo”, etc.

5. ¿Las diversas subproposiciones se han derivado de las observaciones y tabulaciones que figuran en el informe, y se las ha ligado con ellas? El informe es, en realidad, un resumen de la investigación total. Siempre hay más datos que podrían presentarse en él, algunos de los cuales no hacen más que sugerir lo correcto de una proposición dada. Otros guardan relación con ella, pero no aportan prueba alguna. Otros datos demuestran verdaderamente la proposición, pero encierran también otras muchas implicaciones. Además, el autor deberá estar seguro de que los datos que haya escogido son los mejores para el fin que desea lograr. Aunque éste es un punto manifiesto, hay veces en que el investigador “ve” en el informe muchos datos que él posee, pero a los que ha dejado de incluir en su escrito. Por consiguiente, después que el bosquejo o el borrador están ya puestos en una forma tosca, es útil proceder una vez más a una comprobación de que se han utilizado verdaderamente los datos necesarios para la proposición afirmada.

6. ¿El resumen es en verdad un compendio y conduce hacia más investigaciones? Quizá la mejor forma de cerciorarse de que el resumen contiene la esencia del informe sea escribirlo directamente partiendo del bosquejo. A menudo, al escribirlo se siente la tentación de afirmar más cosas que las que verdaderamente se llevaron a cabo. Esto sucede debido a que el investigador siempre encuentra muchos datos “sugerentes”, y ve muchísimas más uniformidades que las que puede demostrar el producto en sí. Sin embargo, es acertado encuadrar estas sugerencias cual si fueran ideas para una investigación posterior. Si el investigador representa ciertamente un eslabón en el crecimiento acumulativo de la ciencia, entonces el estudio apunta hacia el futuro. El resumen comunica conocimientos acerca del punto particular por medio de la aportación hecha por la investigación, así como puede sentar las hipótesis que posteriormente hayan de ponerse a prueba.

Empleo de un lenguaje científico. Una de las quejas más corrientemente lanzadas contra los informes o estudios sociológicos es que son difíciles de leer. Por ejemplo, Samuel T. Williamson se queja del estilo de los trabajos de los sociólogos científicos, tiene que corregir y, más adelante, comenta:³

“No estos escogiendo de entre mi reducido grupo de sociólogos científicos...; están tan acostumbrados a echar mano del aluvión literario unos de otros, que se ha convertido ya en hábito de todos ellos vestir su propio pensamiento con el mismo sofocante atuendo. No es que sean peores que la mayoría de sus colegas...”

Un buen ejemplo de la forma de redacción contra la que Williamson protesta de la oración que sigue, sacada de una obra importante de un afamado sociólogo:

“Estos conceptos sólo pueden regir con gamas de variación de circunstancias no demasiado grandes, a efecto de que invaliden el supuesto de que, para fines prácticos, las particulares relaciones constantes entre los valores de los elementos analíticos que estos conceptos representan en el caso típico, no serán tan irreales como para que rebasen un margen aceptable de error.”

Lo más probable es que se encuentran redacciones poco claras en los escritos de la mayoría de los sociólogos. Aunque no disponemos actualmente de datos que los confirmen, parece ser que hay mucha más redacción confusa en materia de sociología que de ciencias naturales.

Regularmente se niega esto, insistiendo en que las ciencias sociales, y la sociológica en particular, son a veces difíciles de comprender, debido a que el hombre de ciencia debe emplear un lenguaje técnico, ya que tiene que establecer un conjunto de conceptos con definiciones científicas. En el capítulo en que tratamos del empleo de conceptos, señalamos que no hay motivo alguno por el cual el lector lego en la materia tenga que encontrar que estos conceptos son de fácil comprensión. Como es natural, habrá de encontrar que el lenguaje científico es oscuro, irreal o complejo, en el mismo grado en que los conceptos representan experiencia compartida por los hombres de ciencia, y en el que esta experiencia es diferente de la experiencia corriente. No obstante, existe algo de justicia en la afirmación de que la falla del sociólogo científico en cuanto a comunicarse de manera fácil no se debe al empleo que hace de términos abstractos y técnicos, sino más bien a su falla en el dominio del lenguaje *no técnico*.

³ SAMUEL T. WILLIAMSON, “How to Write Like a social Scientist”, Saturday Review of Literatura, vol. XXX (1947), pág. 21.

La sociología ha nacido de una tradición literaria y filosófica, y generalmente los que escriben en la actualidad han estudiado esta tradición, al menos, como estudiantes ya graduados. Puesto que la verdadera investigación no ha pasado a ser, sino hasta hace muy poco, una experiencia habitual en la preparación de los estudios titulados, las primeras ponencias y comunicaciones de la mayoría de los sociólogos científicos se han ocupado en análisis teóricos y en conceptos. De este modo se aprenden pautas de lenguaje que son difíciles de destruir. Por lo tanto, estas pautas subsisten con acentuadas características, aun cuando la materia estudiada ya no exija semejante virtuosismo lingüístico.

De todos modos, la claridad de expresión es difícil de adquirir. Es raro el estudiante que presenta los materiales de su investigación en forma directa y sin rodeos. No es este el lugar para que le enseñemos cómo redactar claramente y, a decir verdad, hay maestros de lengua nacional que desesperan de esta posibilidad. Todo lo que podemos afirmar aquí, es que una de las consecuencias de la redacción oscura es que el informe no es comprendido ni bien recibido. Y la mejor salvaguarda contra ello quizá sea, sencillamente, redactar verdaderos borradores a los que se hará leer por otras personas. Por lo general, se descubrirá que el estilo literario muy cuidadoso, tan afanosamente buscado, los demás encuentran que es algo muy impreciso. Los epigramas destinados a dar mayor peso a las afirmaciones probablemente se vena cual si fueran forzados, mecánicos o similares a frases de propaganda. Los puntos sutiles del análisis de conceptos parecerán ser oscurantismo expresamente buscado. A menudo, lo que esto significa es que el lector de un informe o trabajo científico resienta la intrusión de la personalidad del autor. Si hay verdadera originalidad, el estudio en sí la demostrará. Por otra parte, la originalidad jamás será sustituida por cantidad alguna de juegos verbales, y el mejor momento para descubrir cualquier oscuridad es antes de que se redacte el texto definitivo.

Medios auxiliares mecánicos para aclarar la presentación. Aunque la mejor garantía de un buen informe es un estudio bien organizado, hay medios auxiliares corrientes para una mayor claridad, que merecen que se les mencione. Todos ellos son bien conocidos, pero también hemos de mencionar los motivos que hay para que se les utilice.

1. *Notas de pie de página.* Es probable que el estudiante vea las notas de pie de página como si fuesen un engorro, y aún más las reglas que dictan el estilo de estas notas. No obstante, esta última fuente de molestia puede desvanecerse siguiendo algún manual corriente de estilo, del que tenemos un buen ejemplo en el *Manual of Style*, editado por la Universidad de Chicago. Respecto a la antipatía general para las notas que se limitan a citar o indicar libros de texto, a menudo está mal enfocada. Es cierto que son fáciles de incluir y que pueden distraer al lector llevándolo de lo verdaderamente importante a lo de poca consecuencia. Sin embargo, hay buenos motivos para que hayan seguido siendo parte de la tradición científica y docta.

Las notas de pie de página atienden la función primordial de reconocer el mérito de quienes examinaron un problema dado antes de que lo hiciera el autor. Todo avance científico se logra a base de trabajos anteriores, y estas notas son, en un sentido muy real, la deferencia a nuestros antecesores intelectuales.

De todos modos, sirven además para otra función: la de informar al lector acerca de la forma exacta en que estamos estudiando el problema, y también cuál es la naturaleza exacta del mismo. No sólo advertimos al lector que el problema tiene muchas ramificaciones, sino que también le indicamos dónde puede aprender más cosas concernientes a dicho problema.

Con todo, lo más importante es el uso de estas notas para hacer la distinción entre la aportación propia y la hecha por investigadores anteriores. Cuando el autor de una monografía deja de hacer citas de notas de pie de página acerca de los hechos o ideas expresados, lo que hace en realidad es notificarle al lector que todo cuento contiene la monografía es nuevo y original —o que no lo es nada de lo que en él se contiene. Toda vez que una originalidad tan absoluta es bastante improbable, el lector se ve obligado a buscar las fuentes por sí mismo. Después que ha encontrado muchas de ellas, puede sentirse escéptico respecto al resto de la monografía. Así pues, lo que sucede es que la costumbre de reconocer créditos por medio de notas protege verdaderamente al autor contra ataques ulteriores. Por otra parte, al distinguir de esa manera las aportaciones ajenas, se deja ver también de modo más claro la verdadera aportación del informe. El autor demostrará que la labor de los investigadores anteriores lleva el problema hasta un punto determinado, en el que comienza su propio estudio. Luego se hace difícil de poner en tela de juicio su aportación al saber.

2. *Subtítulos.* Otro medio mecánico auxiliar para la claridad es el empleo de muchos subtítulos, para llamar la atención del lector hacia los materiales que se presentan y hacia la forma en que están organizados. Su servicio fundamental para el autor es que, gracias a ellos, está en mayor posibilidad de ver sus propios errores. Es difícil de encontrar los puntos de organización en un estudio de 50 a 100 páginas, si es que éste tiene muy pocos subtítulos o ninguno. Puesto que son contadas las personas capaces de recordar la pauta total, todo lo que el lector observa es si los párrafos guardan relación unos con otros.

Cuando hay subtítulos, hasta el lector casual puede ver la organización, y un crítico amistoso puede ayudar al autor a que remedie el daño antes de que sea demasiado tarde. Además, el lector no se siente llevado a esperar más de lo que el informe habrá de darle, si estos encabezados son suficientemente precisos. Es probable que el estudiante le ponga a su primer trabajo de investigación un título que abarque demasiado, y esto es en verdad difícil de evitar, toda vez que un título adecuadamente descriptivo sería largo y repelente (v. gr.: “Algunos aspectos de cómo ven la televisión ciertas familias, no escogidas al azar, del barrio X, en el periodo Y...”.) No obstante, al descomponer la presentación en unidades más pequeñas, con subtítulos limitadores, puede verse lo restringido del estudio. La frecuencia frecuente al hecho de la organización fundamental de la comunicación pondrá al lector al tanto para que la acepte. El empleo de subtítulos claros obligará al propio autor a que permanezca dentro del marco organizado. Por último, la labor de corrección se hace más fácil cuando se sigue esta regla, pues es posible eliminar unas secciones o bien reagrupar o ampliar otras, sin que se destruya el plan fundamental de la obra en preparación.

3. Mapas, cuadros sinópticos, gráficas, etc. Estos son medios auxiliares fundamentales para convertir tabulaciones estadísticas complejas en una forma que permita captarlas fácilmente. Pueden también servir, consecuentemente, para demostrar las conclusiones a las que se ha llegado. Por ejemplo, frecuentemente el mapa es un análisis ecológico que presenta el emplazamiento de barras naturales, la corriente del comercio o el tráfico, etcétera. La gráfica es uno de los instrumentos más utilizados para demostrar una tendencia.

Es preciso que se tenga muy presente que, inclusive en la mayor parte de los análisis ecológicos, nuestra prueba definitiva probablemente se encuentre en el análisis estadístico de los datos que hayamos tabulado. Las gráficas destinadas a presentar tendencias pueden describirse con mayor precisión, valiéndose de ecuaciones matemáticas. Las gráficas de barras, de “tarta” o de imágenes, sólo muestran, de modo muy tosco, los datos en ellas

representados. Además, estos medios auxiliares no sólo dan los datos en forma muy legible, sino que también ayudan al lector a que comprenda las tabulaciones más complejas que se le ofrecen. Por ejemplo, la muy corriente gráfica de barras se utiliza a menudo para comparar dos grupos respecto alguna característica. Esta clara comparación puede, pues, aparecer utilizada en un informe para llamar la atención hacia las celdillas de la tabulación cruzada en las que caen estos grupos, y para señalar *otras* comparaciones entro de la misma tabulación cruzada, lo cual es especialmente útil cuando se opina que no es necesaria una serie de gráficas de barras. Estos medios auxiliares comunes para aclarar la presentación son bien conocidos del estudiante, y no tenemos necesidad de seguir explicándolos. Con todo, cuando se hace el plan del informe final puede también ser útil examinar algún libro de texto de estadística o algún manual de presentación gráfica, en busca de sugerencias respecto a la variedad disponible de esta clase de medios, así como respecto a los detalles de la técnica.⁴

Presentación de detalles técnicos. Si el estudiante consulta varios periódicos técnicos de distintas ramas científicas, descubrirá que la casi totalidad de los artículos parecen dar pocos detalles del experimento. Esto será así, tratándose tanto de sociología, como de química. De todos modos, los informes o relaciones no pueden omitir estos detalles si no cuentan con un motivo válido para tal omisión. En los más de los informes, unas pocas frases breves bastarán para describir las técnicas, cuando las que se hayan empleado sean de las muy conocidas. El hombre de ciencia necesita referirse solamente al procedimiento utilizado, haciendo quizá una cita de una exposición detallada anterior de la técnica.

Lo probable es que, en materia de sociología, estas citas sean más adecuadas para los procedimientos de muestreo y estadísticos que para la observación y las entrevistas. Claro está que, a medida que las técnicas anteriores pasan a ser moneda corriente dentro de la rama, va siendo cada vez menor la necesidad que hay de citar cualquier descripción original de las mismas. Sin embargo, en la actualidad se hace necesario explicar la técnica seguida en el muestreo, ya que algunos autores no son demasiado cuidadosos en el empleo de la expresión “al azar” o “aleatorio”, en un sentido técnico. En algunas ocasiones, tal expresión puede significar solamente que el investigador no se ha percatado de que exista alguna propensión. Por desdicha, a menudo, significa que el investigador ha “comprobado” su muestra resultante valiéndose de categorías tales como edad, sexo, etc., y que ha encontrado que es “representativa” de la población total —aunque no siempre del universo que se supone que ha de representar. La consecuencia es que puede haber necesidad de algo más de explicación, de modo que el lector vea claramente que el investigador ha comprendido meridianamente el significado de “al azar”, y que verdaderamente se sirvió de un plan para un muestro al azar o aleatorio.

Por otra parte, y refiriéndonos a la observación y las entrevistas, no están todavía suficientemente uniformados ni las técnicas en sí ni los conocimientos. Consecuencia de ello es que un informe de investigación en el que se utilizó la observación de los participantes, habrá de dar tanta información como sea posible acerca de cómo se logró en el grupo, cuáles componentes de él sabían que el investigador era alguien ajeno a ellos, la forma en que se llevaron las anotaciones, etc. De todos modos, todavía no contaremos con

⁴ ROBERT ARKIN y RAYMOND R. COLTON, *Graphs How to Make and Use Them* (Nueva Cork: Harper, 1940), ed. revis.; o American Society of Mechanical Engineers, *Engineering and Scientific Graphs for Publications* (Nueva Cork: 1943).

información suficiente acerca del efecto que el investigador haya causado en el grupo. Y esto seguirá siendo así, hasta que la técnica haya quedado más uniformada. Por lo tocante a las entrevistas, contamos con algo más de información, y una exposición de la técnica en ellas empleada habrá de indicar la cantidad de adiestramiento que recibieron los entrevistadores: así mismo el tipo de adiestramiento, el sexo, edad y otras características pertinentes a los entrevistadores; el tipo de entrevistas; los instrumentos especiales utilizados, etc.

Naturalmente, en ningún informe puede presentarse toda la información. Pueden publicarse los datos preliminares cuando son de particular interés. Por regla general, lo que sí tiene importancia, si hay que exponer algún problema técnico, es que se den los detalles. Por ser de poco interés para el público, un informe parcial puede prescindir de las dificultades con que se tropezó en la fase de entrevistas. No obstante, en este caso, es un procedimiento aún mejor evitar mucha explicación de las entrevistas. En vez de ello, deberá remitirse al lector a informes posteriores que contendrán los detalles, o a un apéndice completo que tratará de todas las operaciones de la investigación.

¿Qué es típico? Un problema menor de la presentación de informes surge cuando el autor desea ilustrar, ya sea una observación reunida, ya sea una estadística. Este puede ser un problema de síntesis o de abstracción. El deseo del investigador puede ser el de sintetizar en su estudio un caso real, una entrevista o la descripción de una familia determinada. Después de haber tabulado todos los datos sabe qué es un caso “típico”. Por otra parte, puede no tener caso alguno, o muy pocos de ellos que sean iguales en todos los aspectos a este caso “típico”. Además, puede temer que los datos tomados de un caso real lleguen a ser identificables. Por consecuencia, puede hacer el intento de reunir en un solo caso los datos de varios de ellos. La mayor parte de los libros de texto que tratan de la desorganización social contienen numerosas entrevistas o muchos casos prácticos de esta especie.

En otros casos, se ha de abstraer de una entrevista o historia más extensa algún punto determinado, con el fin de que sirva de ilustración de una proposición más global, o inclusive para demostrar que la afirmación general es cautelosa. Por ejemplo Whyte comenta que casi todos los vecinos de la población de Cornerville jugaban a los números. Ilustra esta afirmación valiéndose de otra anteriormente hecha por Doc, que dijo que tenía muy poco dinero para dicha lotería: “Cuando un vecino de Cornerville no tiene dinero para apostar a un número, entonces sí se sabe que está efectivamente sin fondos. Esto póngalo en su libro”⁵

Cada uno de estos extractos, así como las entrevistas más largas sintetizadas, dan realidad aparente a las tabulaciones o afirmaciones generales menos interesantes. Parece que nos proporcionan un ojo de cerradura para que espiemos la vida de esas personas. Además, nos convencen. Si son comentarios pertinentes y están bien redactados, tienen un tono de autenticidad que raramente poseen los datos estadísticos. Por último, cuando la mayor parte de los datos de un estudio se han conseguido por medio de observación participante y cuasiparticipante y de entrevistas informales —tal como en *Street Corner Society*— estas entrevistas sintetizadas o estos párrafos resumidos pueden constituir el cuerpo principal de “prueba” que el investigador puede ofrecer en el estudio ya editado.

En vista de estas manifiestas ventajas, no puede ser objeto de censura el empleo juicioso de estas ilustraciones. Sin embargo, la fuerza persuasora de las ilustraciones o del

⁵ WILLIAM F. WHYTE, *Street corner Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1943), pág. 115

drama que el caso encierra, no tienen que confundir al autor haciéndole creer que aquéllas constituyen la prueba adecuada de las conclusiones por él presentadas. El autor puede someter fácilmente a prueba esta confusión: recórtense las partes del estudio en las que se menciona todo el material “vivo”, y léase el informe una vez más de la cruz a la fecha. Si los datos siguen demostrando las conclusiones, entonces es que los materiales vivos aportan solamente lo que se suponía que habían de aportar, es decir, son materiales ilustrativos.

Así pues, lo que se busca fundamentalmente es: *a)* si los materiales se limitan solamente a ilustrar, y *b)* el sentido en que se les puede tomar como típicos. Cuando releemos nuestras entrevistas, sentimos la tentación de escoger las que presentan las frases más citables, o los incidentes más impresionantes. Si sintetizamos una entrevista o un caso real, lo probable es que ilustremos nuestros latentes afanes literarios, más bien que los datos. Por consecuencia, es necesario que comparemos con gran cautela nuestras tabulaciones con nuestras ilustraciones.

Ámbito del estudio. Las limitaciones del estudio deberán también aparecer explicadas para el lector. Una afirmación explícita de esta clase no sólo le proporciona al lector un dato de importancia, sino que también protege al autor contra críticas manifiestas y contra su propia indiscreción. A medida que el investigador va dominando los datos de su investigación de un proyecto cualquiera, comienza a ver claramente múltiples relaciones que no pueden quedar demostradas con los datos que tiene a mano. Aunque sus datos se refieren a un grupo de una clase, cree que sabe cómo actúan otros estratos de aquélla. Tiene datos acerca del comportamiento de las divorciadas, pero está seguro de que los casos de abandono son similares. Ha estudiado las pautas de vecindad rural de Luisiana, pero “sabe” que son las mismas en la parte central de Pensilvania. Sin embargo, si afirma que sus datos se refieren, verdaderamente, sólo a un conjunto más limitado de casos, de notificación a sí mismo, igual a que los demás, de que estas extrapolaciones no están justificadas.

En la exposición de las limitaciones del estudio tiene gran importancia la descripción del plan del muestreo, debido a que en el momento actual no siempre se sigue un buen procedimiento para esta labor. A menudo, los datos serán útiles o dignos de que se dé cuenta de ellos, aunque el procedimiento de muestreo no haya sido totalmente satisfactorio, pero se ha de permitir que el lector conozca los hechos.

Es así como “ámbito” incluye algo más que una simple designación de la población que se está estudiando. Tiene que comprender también el nivel de generalidad del estudio. Aunque muchos estudios representan “una contribución a la teoría del funcionalismo”, el lector tiene que estar enterado, desde un punto muy al comienzo, de que la aportación del informe es en realidad un estudio del porcentaje de los superintendentes de las casas de departamentos que reciben aguinaldos navideños de los inquilinos. Si el investigador cree que su estudio hace realmente una aportación de gran generosidad, entonces tiene que estar claramente presentada la línea de razonamiento que se haya seguido. Por regla general, el investigador no debe hacer implicaciones que vayan más allá de los datos inmediatos, puesto que se había proyectado el estudio con esta idea; pero sí deben quedar asentadas dichas implicaciones.

Por último, el estudio puede terminar con algunas sugerencias para investigación futura o con una declaración de que la investigación puso de manifiesto la existencia de otros problemas más. Es digno de mención el que éste no es un gesto puramente ritual. También es una forma de dejar señalado hasta qué punto los datos estudiados han hecho

avanzar los problemas que son objeto de la investigación, indicando así una vez más las limitaciones de esta última.

Empleo de estadísticas. El “ámbito del estudio” guarda particular relación con una exposición del empleo de estadísticas, toda vez que es probable que el estudiante caiga en una trampa muy patente cuando en el análisis estadístico intente hacer uso de sus propios datos. En los libros de texto corrientes en materia de estadística, habrá aprendido algunas de las operaciones fundamentales de ella, tales como la media aritmética, la desviación estándar y las correlaciones simples. No obstante, la aplicación mecánica de estas operaciones puede encubrir el hecho de que los propios datos pueden no ser fidedignos. Si el estudiante lleva a efecto su propio proyecto de investigación, es probable que el mismo no sea satisfactorio en algunos aspectos de importancia. Esto no ha de ser causa de desencanto, puesto que el principiante tiene que esperar ciertas fallas. Sin embargo, cuando esboza sobre el papel el procedimiento seguido en la investigación, puede percatarse de una correlación que carecería de sentido, puesto que la propia muestra encierra propensiones desconocidas y no está normalmente distribuida. De igual modo, las tabulaciones de preguntas mal redactadas pueden tener en sí muy poco significado.

En este caso, el estudiante puede decidirse por llevar a término diversas operaciones estadísticas, pero tiene que comprender que éstas no habrán de cambiar el plan que sirve de base para el estudio. Ningún grado de refinamiento pondrá remedio a estos puntos débiles. Por consiguiente, debemos recordar a este respecto que al redactar el informe tienen que aparecer manifiestamente declaradas estas cualificaciones del significado aparente de los cálculos estadísticos.

De todos modos, el informe de la investigación deberá presentar también las limitaciones *estadísticas* de los análisis. Estas limitaciones aparecen expuestas en los tratados elementales de estadística, pero será oportuno que citemos aquí unos pocos ejemplos de ellas. A título de ilustración, diremos que es corriente que se emplee la media aritmética como expresión del promedio de cualquier grupo. Asimismo, el estudiante tiene que recordar que unos contados casos extremos harán que este promedio presente una tendencia muy palpable, y puede ser útil que en los análisis resultantes se haga mención de este hecho, presentando la comparación con la moda o la mediana.

De igual manera, si se emplean porcentajes, es muy importante que se presenten también las bases sobre las que se han calculado aquéllos. Esto no sólo permite que el lector compruebe los cálculos del autor, sino que con ello se le facilita asimismo el que tenga presente el ámbito o alcance de las comparaciones que se hacen, y para que haga cuando menos una conjetura aproximada respecto a cuán fidedigna puede ser, estadísticamente, la muestra empleada.

El empleo de muestras significa que jamás podemos estar seguros de que nuestros datos representen exactamente el universo. Por este motivo, se sugiere el cálculo del error estándar cual si fuera un cálculo elemental, pero útil. De igual modo, cuando se presentan diferencias entre grupos, es muy importante que se ponga a prueba la importancia estadística de estas diferencias. Las operaciones son relativamente sencillas, mas sirven para que protejan al autor contra reclamaciones inadecuadas. Y, en unas y otras de estas limitaciones expresadas se debe tener muy presente que estamos hablando de probabilidades. No podemos saber cuán cerca están nuestros datos respecto a los parámetros del universo. Si lo supiéramos, entonces conoceríamos los datos de este último. Es, pues, un error el decir que nuestra media tiene 95 posibilidades entre 100 de que esté a

3.5 unidades de la medida del universo, a menos que estemos valiéndonos de esta frase en bien de la sencillez verbal.

Nuestra medida no nos da más que algo de apreciación acerca de la estabilidad de nuestras respuestas sobre las obtenidas en repetidas investigaciones de la misma especie.

Deberá mencionarse otra limitación, puesto que generalmente el estudiante que haya dominado los cálculos elementales la pasa a menudo por alto. Aunque una diferencia puede ser “estadísticamente significativa”, de todos modos puede tener poca importancia para la investigación. Por ejemplo, cuando una medición de una actitud racial indica que dos grupos difieren solamente en uno o dos puntos de porcentaje, es muy probable que, para cualesquiera fines de predicción, esta diferencia sea insignificante, por más significado estadístico que pueda tener la respuesta. Estas medidas tratan de la confiabilidad o la estabilidad de las respuestas, y no nos dicen nada acerca de su importancia teórica.

El problema de las limitaciones estadísticas pasa a ser más complejo cuando el informe está destinado a recibir una circulación relativamente profusa. Tal como lo ha comentado Doob, respecto a los que llevan al cabo encuestas.⁶

Al mismo tiempo, las organizaciones que hacen encuestas sobre elecciones se encuentran en un dilema. Si presentan los datos con cautela y exactitud, sus divulgaciones pueden ser aburridas y falsas de valor como noticia. Por otra parte, si sus publicaciones son impresionantes y dignas de figurar como noticia, tienen que sacrificar la cautela y la exactitud.

Tal como lo hace observar más adelante, la más de las noticias de encuestas de votación, hechas en 1948, dejaron de tener en cuenta las limitaciones que el empleo de una muestra impone a cualesquiera tabulaciones y así como lo comentábamos en un lugar anterior de este capítulo, este problema no quedará resuelto sino hasta que los públicos populares hayan llegado a comprender mejor los problemas del muestreo. Muchas de las publicaciones del gobierno, como por ejemplo “Sample Surveys”, intentan presentar estos límites de error, pero en general son publicaciones de carácter técnico, y no las utiliza más que un público también técnico.

De todos modos, el autor del informe tiene que demostrar, con sus operaciones estadísticas, las probabilidades que haya arrojado su muestra.

Esto tiene particular importancia en el análisis de las tabulaciones cruzadas. Si comenzamos distribuyendo una muestra de 400 en varios niveles de categorías, los casos quedan agotados muy pronto. Tal como habrá de descubrirlo el estudiante que examine las tablas de Kinsey, es difícil de llenar estas celdas con una muestra superior a 5 000.⁷ En una tabulación sencilla, este punto carece de importancia, puesto que sólo nos interesa la relación de *una* celda *con* toda la distribución. Asimismo, cuando comenzamos a comparar las diferencias de una subcelda, valiéndonos de otra tabulación compleja, va adquiriendo importancia el número absoluto correspondiente a cada una de las celdas.

Lo que el estudiante debe tener claramente presente es que no se necesita de una gran preparación estadística para evitar la mayor parte de los usos inadecuados de las tabulaciones estadísticas. No obstante, puede necesitar un considerable dominio de sí mismo para obligarse a poner a prueba los hechos “manifiestos” de una tabulación contra

⁶ LEONARD W. DOOB, “The Public Presentation of Polling Results”, en FREDERICK MOSTELLER y otros, *The Pre-election Polls of 1948*, social Science Research Council Bulletin, núm. 60, 1949, pág. 30.

⁷ A. C. KINSEY, W. B. POMEROY y C. E. MARTIN, *Sexual Behavior in the Human Male* (Philadelphia: Saunders, 1948)

los sencillos cálculos que sean menester. Es sólo entonces cuando el lector puede saber hasta qué punto puede confiar en las conclusiones que están siendo presentadas.

Quizá sea oportuno sentar aquí, un último punto, que tiene especial significado cuando la investigación ha de utilizarse con fines de acción, ya para la eliminación de zahúrdas o la venta de bonos. Toda vez que todas las conclusiones de la investigación se basan en probabilidades, puede surgir la pregunta de cuán exactos y precisos hayan de ser los datos. ¿Con qué margen de error habrán de aceptarse las estadísticas? Hay que hallar la respuesta en tipo de análisis llamado *control de calidad*, que constituye un cuerpo tipo de procedimientos para calcular los márgenes de tolerancia que deciden la aceptación o el rechazo de un producto determinado, tal como sale de la fábrica. Esta cuestión aparece expuesta anteriormente en los análisis del plan de investigación o los análisis estadísticos bajo el título de *hipótesis nulas*.

El principio general hay que buscarlo en las consecuencias que siguen al rechazo o aceptación de las conclusiones. Por ejemplo, si se establece y aplica un índice de predicción del comportamiento de los condenados en libertad provisional bajo palabra, es evidente que rechazará algunos individuos que, en realidad, serán buenos riesgos, y permitirá que se conceda el beneficio de la libertad provisional a algunos individuos que no lo son.⁸ De igual manera, un estudio de mercadotecnia, que compare los hábitos de compra de grupos distintos, puede errar indicando que son diferentes cuando en realidad son los mismos, o diciendo que son los mismos cuando en verdad son diferentes.

Asimismo, vemos que los errores en sentidos diferentes pueden tener consecuencias totalmente distintas. Cómo habremos de ponderar estas diferencias puede depender del grado de intensidad que tengan nuestros valores respecto a cualquiera de los problemas; pero está claro que, al menos, tenemos que habernos percatado de estas diferencias. Valiéndonos de un simple caso fabril, si el director de una fábrica permite que se vendan algunos fósforos que no prendan, la consecuencia será por lo general que el fumador se sienta frustrado o molesto. Por otra parte, el fabricante de medicinas que utilizase márgenes igualmente burdos de rechazo y aceptación podría ser causa de la muerte de muchas personas. Así pues, un estudio de mercadotecnia con normas muy burdas de exactitud puede ser satisfactorio para todos los interesados, por la sencilla razón de que las consecuencias de que esté equivocado no son grandes en relación con una amplia banda de precisión —es decir, con grandes márgenes de error— en uno y otro sentido. Además, el fabricante de un nuevo producto puede tener la impresión de que es de extrema importancia el no cometer errores, más que muy pequeños, en la proporción de individuos a los que les desagrada algo de aquél. De igual modo, un Tes. que prediga el futuro ajuste matrimonial puede muy bien tener una franja de precisión, más bien amplia si la sensación del investigador es que, a la luz de las costumbres actuales del cortejo, estas puntuaciones no habrán de afectar mucho las decisiones de nadie. Esto no quiere decir, naturalmente, que para los fines de seguir adelante con la investigación no haya necesidad de que el investigador se sienta satisfecho; significa sencillamente que, para los fines de acción, sí hemos de ver cuáles sean las consecuencias de los errores.

Más aún, si los resultados de la investigación han de emplearse para que se establezca un precedente jurídico, tal como ya ha ocurrido verdaderamente, casi todos

⁸ RUSSELL L. ACKOFF y LEON PRITZKER, "The Methodology of Survey Research", *International Journal of Opinion and Attitude Research*, vol. V (1951), páginas 324 y siguientes.

convendrán en que los márgenes permisibles de error deberán ser mucho más estrechos.⁹ Que el estudiante acepte o no esta situación cual si fuera “más importante” que la predicción del futuro ajuste matrimonial no tiene aquí importancia alguna. Todo lo que afirmamos es que los límites de error tienen que estar determinados por las consecuencias de la acción que haya de basarse en la investigación. La “acción” puede ser el rechazo o la aceptación de una hipótesis y, en este caso, tiene que haber un juicio anterior respecto a la precisión y exactitud que habrá de necesitarse. Los cálculos no son complicados, y hay unos cuadros sinópticos tipo para el “control de calidad”, que indican cuántos errores se producirán y el sentido que tendrán, con un nivel dado de exactitud y bajo los supuestos habituales de probabilidad normal. En virtud de que el investigador que está ayudando a planear la acción está haciendo predicciones respecto a lo futuro, le será útil que tenga una clara comprensión de estas posibilidades cuando recomiende un programa con preferencia a otro.

RESUMEN

La preparación de un informe científico es diferente, en un aspecto fundamental, del ensayo polémico o al esfuerzo literario; de la presentación concienzuda de las pruebas negativas y positivas, junto con los procedimientos con los que se hayan obtenido dichas pruebas. La claridad lingüística e intelectual es necesaria, consecuentemente, para toda comunicación, y este conjunto de problemas ha de resolverse en relación con el público al que haya de llegarse. Con todo, puesto que se espera que el informe científico pase a formar parte del cuerpo acumulativo de los conocimientos comprobables, se le tiene que presentar de modo que se puedan repetir los datos, seguir su lógica y comprobar su importancia. Tal como lo hicimos observar en una parte anterior de este volumen, la investigación tiene un carácter público inevitable, y el investigador que no está dispuesto a enfrentarse tanto a los puntos débiles, como a los fuertes de su trabajo, pronto verá que otras personas le llaman la atención hacia ellos. Esto es lo que impone exigencias tan duras al sociólogo científico, pero también con ello es como se tiene la única base posible para establecer, aceptar y utilizar las conclusiones de esa joven y apasionante ciencia.

LECTURAS RECOMENDADAS

- American Marketing Society, *Technique of Marketing Research* (Nueva Cork: McGraw-Hill, 1937), cap. 17
- Doob, Leonard, “The Public Presentation of Polling Results”, en Frederick Mosteller y otros *The Pre-election Polls of 1948*, Social Science Research Council Bulletin, núm. 60, 1949, cap. 4.
- Jahoda, Marie, Morton Deutsch y Stuart W. Cook, *Research Methods in Social Relations* (Nueva Cork: Dryden, 1951), cap. 10.
- Wolfle, Dael Rensis Likert, Donald. G. Marquis y Robert R. Sears, “Standards for Appraising Psychological Research”, *American Psychologist*, vol. IV (1949), páginas 321-328

⁹ TRACY S. KENDLER, “Contributions of the Psychologists to Constitutional Law” *American Psychologists* vol. V (1950), págs. 505-510.