

**ELSIE ROCKWELL.**

**“REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO ETNOGRÁFICO (1982-1985)”.**

\* Este texto forma parte del vol. 2 “*Para observar la escuela, caminos y nociones*” del Informe final del Proyecto “*La práctica docente y sus contextos institucional y social*”, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval, México, DIE, 1987.

“Toda verdad, incluso si es universal y también si puede ser expresada con la fórmula abstracta de tipo matemático (para la tribu de los teóricos) debe su eficiencia al ser expresada en los lenguajes de las situaciones concretas particulares: si no es expresable en lenguas particulares es una abstracción bizantina y escolástica, buena para el solaz de los rumiadores de frases”.

–A. Gramsci–

“Como la navegación y la jardinería, la política y la poesía... la etnografía /es/ oficio de lugar: trabaja a la luz del conocimiento local”.

–C. Geertz–

“Todo recuento de los hechos está organizado mediante prácticas narrativas que son parte de las tradiciones de mediación del sujeto”.

–Roger I. Simon (OISE)–

## I. EL CONTEXTO DE LA REFLEXIÓN

Cuando optamos por abordar el estudio empírico de la práctica docente y la escuela con los recursos de la etnografía,<sup>1</sup> entramos en un campo abierto, donde fue necesario “hacer camino andando”. La etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerada como tal,<sup>2</sup> pero no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación.

Quedan abiertas y deben definirse la mayor parte de los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales en el campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio, las formas de análisis y de síntesis, las maneras de descripción y exposición, y aun las perspectivas teóricas y epistemológicas desde las cuales se hace. Este proceso de construcción de una forma específica de hacer etnografía acompaña, de manera implícita o explícita, el desarrollo de cada investigación.

En este artículo expongo los momentos más explícitos del proceso de definición del trabajo etnográfico generado en el proyecto “La práctica docente y su contexto institucional y social”.<sup>3</sup> El texto de hecho reúne y amplía una serie de notas escritas en diferentes momentos, que contenían reflexiones sobre el trabajo de campo y de análisis, así como apuntes de varias clases y seminarios impartidos. Se ofrece como constancia de los caminos construidos y de las maneras de concebir y hacer etnografía que se han difundido desde el proyecto. A partir de estas notas, seguramente se

---

<sup>1</sup> A pesar de toda la reflexión crítica y los problemas de polisemia, conservo la palabra etnografía. Proviene de la antropología, donde tiene varios sentidos, de los cuales retomo el que se refiere al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (*etnos* en el sentido de otredad). Si bien su objeto ha sido clásicamente las culturas ajenas a “la nuestra” (las “etnias”, en el sentido que se le da en “etnografía de México”), el trabajo etnográfico es igualmente pertinente para la investigación sobre otros objetos de estudio, entre ellos la escuela. Si bien la etnografía necesariamente parte de un trabajo de campo largo e intenso, no es sinónimo de éste; incluye todo el proceso de construcción del conocimiento a partir de ese trabajo, y generalmente toma la forma de una “monografía” a la vez descriptiva y analítica. La etnografía también se puede comprender por oposición a la etnología, la rama comparativa de la antropología. Por otra parte, no pretendemos que la etnografía agote el campo de investigación antropológica (es sólo una de sus formas de trabajo) ni que desplace otras perspectivas metodológicas en el campo de la educación.

<sup>2</sup> En otro artículo hemos propuesto que estas “condiciones mínimas” se encuentran en aquellos estudios que “parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello), y producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual inscriben la realidad social no documentada e integran el conocimiento local”. Rockwell, E.: “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, publicado en: *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia, 1985.

<sup>3</sup> Rockwell, E. y J. Ezpeleta (codirección), R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval: “La práctica docente y su contexto institucional y social”. Informe final, México: DIE, 1986. Contribuyeron de manera fundamental a las reflexiones expuestas en este texto los demás integrantes del equipo, mediante las discusiones sostenidas en el seminario del proyecto y en los seminarios de tesis correspondientes. También han sido significativas las discusiones acerca de la etnografía con colegas del DIE, especialmente Eduardo Weiss y Rafael Quiroz, así como los procesos de tesis de alumnos de varias generaciones de la maestría del DIE, especialmente Ruth Paradise, Verónica Edwards y Antonia Candela. El texto también debe mucho al intento de síntesis que se realizó en el Seminario de Etnografía organizado en el DIE en mayo de 1985 y la participación en él de investigadores del DIE y de otras instituciones de México y de América del Sur.

entablarán discusiones, controversias o acuerdos con otros caminos y concepciones de investigación etnográfica, generados en otros proyectos.

### **EL CONTEXTO DE LAS POLÉMICAS**

Las reflexiones expuestas en este texto abordan los aspectos más bien cotidianos del trabajo de hacer etnografía. Una serie de polémicas, en muchas direcciones, que no he desarrollado en este texto, las motivaron y orientaron; por ello, conviene por lo menos enunciar las múltiples versiones de investigación social y de concepción epistemológica entre las cuales se intentó navegar, en busca de una manera veraz de pensar en, y hablar de, el trabajo investigativo realizado.<sup>4</sup>

- a) La polémica inicial se dio con las posiciones positivistas en la investigación educativa. Se objetó el uso acrítico de procedimientos y mediciones supuestamente provenientes de las ciencias naturales, representados sobre todo por la investigación psicológica, sociológica y económica dominante en el campo educativo. No se acordó con la prioridad otorgada a las “técnicas” de investigación como medios para superar “la subjetividad” y garantizar “la objetividad”, sin consideración del objeto de estudio y la reflexión teórica. Se cuestionó la separación tajante entre el “contexto de descubrimiento” y el “contexto de verificación”, entre “el dato” y “la interpretación”, entre la teoría y la descripción. Frente a estas premisas, se intentó construir una versión *no* positivista de la etnografía (las hay de corte positivista).
- b) El segundo punto del debate constante se dio en torno al problema del “empirismo”, entendido éste en un sentido estricto, ubicado en el plano de la reflexión sobre el proceso investigativo, y no en el plano de la solución metodológica. Fue importante distinguir el trabajo empírico de la posición empirista, entendida ésta como la supuesta separación entre teoría y datos, entre conceptualización y observación, que se encontraba en diversas posiciones metodológicas, incluyendo algunas de las que mayor vigencia tenían en la investigación etnográfica.

Frente a las recomendaciones de despojarse de la teoría y de buscar un acceso directo ateórico a la realidad social o a los significados otorgados a esa realidad por los actores, así como frente a las frecuentes críticas a la etnografía por considerarse “empirista”, era necesario reconsiderar la relación entre el trabajo teórico y el proceso etnográfico. El reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica,<sup>5</sup> mostró que era justo el trabajo teórico el que permitía una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico. Así, se contraponía a la idea inductivista de que “las categorías surgen de los datos” la experiencia de poder observar nuevas relaciones al construir o usar nuevas categorías analíticas.

---

<sup>4</sup> Tratamos de distinguir la reflexión epistemológica de la definición metodológica en el proceso investigativo; éste se refiere al plano de cómo se hace la investigación y aquél al plano de cómo se concibe lo que se hace. Estos dos planos no necesariamente se corresponden uno a uno. Ambos estaban presentes en las discusiones y los debates.

<sup>5</sup> Fue particularmente importante para este debate el trabajo de Rolando García (véase: “Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos”, en *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Enrique Left (comp.), México, Siglo XXI, 1986. El problema de la relación etnográfica-teoría se planteó en E. Rockwell (1980), “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, en *Enfoques*, Cuadernos del Tercer Seminario de Investigación Educativa, Bogotá, Colombia, CIUP, 1985 (manuscrito original 1980).

También se cuestionaba la tendencia, presente en otras versiones, de considerar la etnografía como “mera descripción empírica”, en sentido despectivo. La reflexión en torno a la presencia implícita de cierta conceptualización en *toda* descripción desembocó en la convicción de la necesidad de tornarla consciente y explícita mediante un trabajo teórico continuo, y a la vez, le dio nuevo valor a la descripción misma, como producto de un trabajo analítico conceptual. El mismo problema de fondo se encuentra a veces en otra corriente que, pese a sus innegables aportes, no compartimos del todo en el proyecto: la investigación participante, frecuentemente asociada (por la vía de la técnica de observación participante) con la etnografía.<sup>6</sup> Las tendencias populistas en esta investigación tienden a tener el mismo efecto de anular la teoría (concepciones del investigador) y de presuponer que se recoge en forma pura la perspectiva y el saber “del pueblo”. Junto con otros muchos investigadores, se ha llegado a buscar formas más precisas de comprender la relación entre teoría y el conocimiento local.

- c) No obstante, la pelea contra el empirismo en la investigación empírica no llevó a una alianza con su contrincante histórico, el racionalismo. Con esta opción metodológica se tenían otras cuentas pendientes. Los términos del rigor metodológico tal como se definían desde esta perspectiva de hecho eliminarían toda posibilidad o sentido de hacer etnografía, ya que exigen una ruptura total inicial con las “preconcepciones” tanto propias como ajenas y la definición formal de todos los elementos y relaciones del objeto de estudio, antes de ir al campo. Si bien la conceptualización del objeto es siempre cognitivamente previa a la observación, esto no significa necesariamente que la formalización conceptual debe ser (como norma metodológica) cronológicamente previa a la observación empírica en cada investigación. Llevada a un extremo, esta corriente avala una posición deductivista y formalista, que desprecia la investigación empírica y anula el proceso mismo de construcción del conocimiento. Contra el racionalismo se planteaba la necesidad de recuperar y de historizar la larga interacción entre los sentidos comunes (culturales, ideológicos, etc.) y el avance teórico, que ha sido particularmente importante en la antropología. La historia del desarrollo teórico en determinado campo es determinante del momento de formalización teórica con el cual es posible iniciar cada estudio.
- d) Se dio otra polémica con la concepción hermenéutica y su aplicación a la etnografía; no se aceptaba la oposición tajante entre ésta y otras tradiciones teóricas y metodológicas en la investigación social. La restricción del objeto de estudio a los fenómenos culturales entendidos como “sistemas simbólicos” y la definición del proceso de investigación sólo en términos de la interpretación de significados deja fuera de la etnografía otros procesos sociales susceptibles de estudiarse e impide la reflexión sobre otros procedimientos analíticos también presentes en la etnografía. A la par, era cuestionable la pertenencia de la dicotomía cuantitativo-cualitativo que predomina en las discusiones acerca de la etnografía, y que es más bien propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se ha planteado en otros términos, como la descripción vs. la comparación, lo documentado (“consciente”) vs. lo no documentado (“inconsciente”), lo sincrónico vs. lo diacrónico y la pertinencia de categorías internas vs. externas al objeto de estudio (“emic” y “etic”), como dilemas centrales que rebasan la cuestión de lo cualitativo y lo interpretativo vs. lo cuantitativo.
- e) Se intuía que la salida a muchos de estos problemas se encuentra en la epistemología genética, cuya conceptualización de un proceso de construcción del conocimiento que se da en la interacción sujeto/objeto supera la oposición entre conceptualización y observación que, con valoraciones distintas, caracteriza al empirismo y al racionalismo.

---

<sup>6</sup> Véase la discusión sobre este problema planteada por Ezpeleta, J.: “*Notas sobre la investigación participante*”, Cuadernos de Investigación Educativa, Núm. 20, México, 1986.

Esta perspectiva, tal vez, puede explicar (no normar) algo del proceso real de la etnografía, sobre todo de la dinámica entre el trabajo teórico y el trabajo de campo, tomados como procesos paralelos en la investigación. También permite considerar que la reconceptualización del objeto de estudio es potencialmente el producto más importante del trabajo etnográfico. No obstante, la escasa reflexión desde la epistemología genética en el campo de la investigación social plantea numerosos problemas, y sigue en pie la necesidad de dar cuenta, desde esta perspectiva, de la sociogénesis de la teoría, asunto algo relegado por el énfasis piagetiano en la psicogénesis.

Finalmente, es clara la necesidad de establecer ciertos criterios de rigor que permitan apreciar y propiciar la calidad en el trabajo etnográfico. Es claro que no por desechar soluciones positivistas o racionalistas, se trata simplemente de “registrar las impresiones” del investigador a la manera de los antiguos relatos de viajeros. La construcción de estos parámetros propios es una tarea difícil, sobre todo por la nada elogiada tendencia histórica de los etnógrafos de no explicitar sus formas de proceder en la construcción de descripciones etnográficas. Los intentos de redefinir la etnografía en términos más cercanos a los paradigmas de la lingüística (“nueva etnografía”, sociolingüística, etc.) son sugestivos pero limitados dadas las diferencias de escala y objetos de la etnografía. Es necesario reconstruir “en sus propios términos” esta forma singular de construir conocimientos, y a la vez dar cuenta de ella en los términos de una epistemología general. Creemos que un punto de partida para ello son las descripciones de procesos particulares de investigación etnográfica, y en ese sentido intentamos contribuir a la tarea con este texto.

### **CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

El contexto en que se realizó el estudio etnográfico del proyecto enmarca las definiciones y reflexiones acerca del proceso que se dieron a lo largo del estudio. Como en cualquier investigación, las condiciones de trabajo y de vida de los investigadores, en sí mismas, impusieron ciertas restricciones al proceso etnográfico. En nuestro caso, esas condiciones no fueron del todo ortodoxas.<sup>7</sup>

El tiempo completo laboral con el cual contábamos se repartía entre el trabajo de investigación (generalmente en desventaja) y las obligaciones docentes, administrativas y de formación de posgrado. La decisión inicial de realizar el estudio en una “zona de provincia cercana al D. F.” impuso una distancia entre nuestro centro de trabajo y residencia y el “campo” que limitó los espacios y tiempos accesibles al estudio.<sup>8</sup>

Estas condiciones nos obligaron a armar una experiencia de campo discontinua; el trabajo se extendió a lo largo de tres años, con mayor intensidad en ciertas épocas del ciclo escolar. Se realizó generalmente en estancias de dos o tres días quincenales, con idas adicionales cuando la ocasión lo ameritaba (juntas, asambleas, fiestas, etc.). En tres ocasiones las visitas se alargaron a una semana, períodos que permitieron mayor acercamiento a los horarios y espacios extra-escolares. En total trabajamos en la zona por equipos de 2 a 5 investigadores, unos 120 días. El tiempo de campo se aprovechó al máximo en observación y conversación; cada día de campo generaba otros tres o más de trabajo de transcripción y elaboración de las “versiones ampliadas” de las notas de

---

<sup>7</sup> Tradicionalmente la residencia tiempo completo del etnógrafo (generalmente extraño al lugar) en una “comunidad” durante un año o más ha definido la forma de hacer estudios antropológicos de las culturas diferentes a las propias.

<sup>8</sup> Esta restricción fue compensada en parte por nuestra familiaridad previa con el “escenario” del estudio, la escuela primaria, por años de trabajo en ella o, en dos casos, de servicio en el magisterio. No éramos del todo extraños al medio.

campo. El trabajo en equipo, junto con el compromiso de colectivizar el uso de los registros, de hecho triplicó el tiempo disponible. Por estas razones, el archivo resultante es en extensión, si bien no en profundidad, equivalente a lo producido en los “14 meses” reglamentarios del trabajo de campo tradicional de la antropología.<sup>9</sup>

El trabajo también se extendió en lo espacial, dada la intención de abarcar una gama diversificada de escuelas en dos zonas escolares. Se optó por observar a muchos maestros en lugar de repetir el seguimiento de uno o dos grupos realizado en un estudio anterior; se buscó interactuar con una amplia gama de personas en lugar de centrarse en “informantes-clave” del sistema escolar.

Esto tuvo sus consecuencias, desde luego; a pesar de que en general la recepción de nuestra presencia fue favorable, no fue posible (con algunas excepciones) construir relaciones más estables o de mayor confianza con los maestros y habitantes de la localidad, ya que éstas requieren mayor permanencia. Las entrevistas con los habitantes y maestros, por lo mismo, tendían a quedar cortas del nivel de reflexión personal que esperábamos poder conocer. Tampoco fue posible por nuestra parte asumir compromisos de mayor participación dentro de la zona misma del estudio, lo cual además hubiera requerido condiciones de organización local que permitieran que las acciones de nuestra parte no fueran vistas como intromisiones.

La duración y la estructura discontinua del trabajo de campo facilitó en cambio otras cosas, que fueron significativas dados los planteamientos del proyecto. La extensión en el tiempo permitió observar algunos de los cambios que operaban en las escuelas de la zona, y captar la recurrencia de mecanismos y sentidos en esos cambios en varias situaciones. Permitted a la vez encontrar una diversidad de conformaciones de la vida escolar, establecer contrastes significativos, anticipar los resultados de eventos, reconstruir redes de relaciones en la zona escolar, conocer las pequeñas historias que se dieron en ese lapso de tiempo. Finalmente, fue posible acumular a lo largo de varios años cierta experiencia que permitió explicitar, para nosotros y para otros, las formas de trabajo que emprendimos.

Pero sobre todo, esta estructura de trabajo permitió una real y fructífera interacción entre el trabajo conceptual y la observación, y en consecuencia facilitó el desarrollo reflexivo<sup>10</sup> de los objetos de estudio. Consideramos que las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan del trabajo teórico y analítico que permite modificar, y no sólo confirmar, las concepciones iniciales acerca de la localidad y el objeto estudiado. Por ello, también hay una relación estrecha entre las reflexiones sobre métodos aquí presentadas y las perspectivas teóricas y los objetos de estudio particulares del proyecto.<sup>(\*)</sup> Tanto las condiciones de trabajo como las perspectivas teóricas y polémicas epistemológicas del proyecto deben tomarse en cuenta antes de trasladar estas ideas, sin más deliberación, a otros proyectos etnográficos.

## II. SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO ETNOGRÁFICO

En varias ocasiones he descrito la etnografía, mínimamente, como el proceso de “documentar lo no documentado”. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración

<sup>9</sup> Véase R. Mercado: “La construcción de la documentación etnográfica”, en el vol. 3, “Antecedentes y fuentes del estudio etnográfico” del Informe Final del proyecto “La práctica docente”, DIE, México, 1986, “La práctica docente y su contexto institucional y social”.

<sup>10</sup> Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Ethnography, Principles in Practice*, London, Tavistock Publications, 1983.

(\*) Ver volúmenes 1 y 2 del Informe Final “La práctica docente y su contexto institucional y social”, especialmente, Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, Ezpeleta, J. y Rockwell, E.: “Escuela y clases subalternas”.

de los “registros” de campo. Es en torno a este proceso y cómo hacerlo que se han centrado la mayoría de las preguntas acerca de la etnografía, aunque de hecho ello constituye sólo una de sus partes. Las respuestas que ofrecemos no son un “recetario” de técnicas sino la explicitación de la forma en que concebimos e intentamos resolver algunos de los problemas críticos del trabajo de campo en este proyecto. Estas ideas se centran en los problemas de la parte central del trabajo de campo clásico de la etnografía, aquella que consiste en estar en una localidad, participar porque no queda otra pero sin otro “rol” que el de investigador, observar lo cotidiano, conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esa experiencia. También es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, encuestas, documentos, etc.) más sistemáticos y predeterminados, pero existen ya muchos textos que los abordan. El problema es como explicitar lo que ocurre en ese proceso central, frecuentemente considerado “espontáneo”, del trabajo de campo, que, no obstante, es fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo.

### 1. LAS TÉCNICAS Y EL SUJETO (INVESTIGADOR)

El avance del trabajo de campo nos convenció cada vez más que las respuestas a muchas de las preguntas técnicas sobre la etnografía no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer “técnicamente”. Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella, además de nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras propias angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja.

Y, sin embargo, sí es importante buscar ciertos criterios de “rigor” para la etnografía. No sé si esto se traduce en normas o consignas o *tips*, o bien sólo en intentos de describir cómo uno hace etnografía. Pero a partir de esta experiencia, considero que hay cosas que no se valen: sobre todo, no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. El uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera —interpretaciones, sensaciones, angustias— el hecho de estar ahí.

¿Qué tanto de eso (lo propio de uno) escribir? Lo que se pueda. Lo que sea pertinente. Lo que sea publicable. O en otra parte, lo que sea privado. Ayuda el escribir. Es muy difícil, a veces angustiante, escribir lo de uno, sobre todo en la versión para otros. A veces uno no es consciente de mucho de lo que pone. No importa. También las defensas son de uno, y necesarias frente a lo abrumador, lo agotador, lo aburrido que puede ser la experiencia de campo, aun de pocas horas. Estas sensaciones iniciales suelen ir desapareciendo, y aparecen otras —la fascinación, la curiosidad, la obsesión, la voracidad, la negación del agotamiento. Siempre puede haber situaciones angustiantes; siempre recurrimos a defensas para sobrevivir en el campo.

Pero si bien estas miradas hacia uno mismo son parte integral y bien documentada del trabajo de campo antropológico, así como lo son los efectos de espejo, de “vernos en el otro”, este trabajo tiene otro fin: conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al “otro”. Esto nos ha llevado a asumir una posición en la etnografía distinta de tradiciones más “ombliguiistas”: nos planteamos el compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo que fuera pública y no privada, no con el afán de eliminar la “subjetividad” a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros de campo inteligibles para otros del equipo. Esto requiere registros que permitan (a nosotros y a otros) reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores

más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible “volver a ver” desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio.

El hecho de poder compartir los registros es una de las ventajas del trabajo en equipo; éste a la vez permite procesos de validación de la construcción y da la posibilidad de enriquecer y contrastar versiones sobre un mismo referente. El trabajo es redituable sólo en función de las posibilidades que dan los registros, en tanto “documentos”, de hacer múltiples análisis de la realidad estudiada. Aun así, el análisis de documentos etnográficos por quienes no los elaboraron tiene sus limitaciones. En un sentido estricto, “los datos se encuentran (también) en la mente del etnógrafo” (D. Smith); incluyen esas cosas intangibles, no escritas, que recuerda uno y que matizan y dan mayor objetividad a la interpretación; para poder interpretar un documento etnográfico elaborado por otro, es necesario conocer las condiciones de producción de los registros a través de la experiencia propia en la localidad y poder consultar con quienes hicieron los registros. Esta es una de las condiciones de “horizontalidad” en el trabajo etnográfico, opuesto a la usual división entre “recolección de datos” y “análisis” que marca otras tradiciones investigativas.

El requisito de hacer públicos y compartibles los registros tiene ciertas consecuencias técnicas. Resulta mejor contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó. Desde luego, la textualidad no es del todo posible, aun cuando se graba; al escuchar y transcribir continuamente interpretamos de alguna manera, entre varias posibles, lo “dicho” por el hablante. Al registrar se nos escapan palabras y frases desconocidas, olvidamos nuestras propias intervenciones, resumimos el sentido de lo dicho, eliminamos repeticiones, etc. No obstante, es posible en cierta medida distinguir y marcar mayores niveles de “textualidad” del discurso documentado o aproximarse a la “oralidad” en la transcripción del discurso grabado. Generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el “todo” resumido en palabras del investigador, aunque uno y otro son posibles, según los intereses y condiciones reales de elaboración de los registros.

Para poder conservar mayor textualidad de lo dicho, es necesario grabar o, por lo menos, tomar notas durante la observación o conversación; esto no siempre es posible o deseable. Una aproximación a este nivel de textualidad se logra si se reservan largos periodos dedicados a reconstruir de memoria la interacción inmediatamente después de que ocurra. Esto lleva al entrenamiento de procesos mentales, el uso de recursos personales, para escuchar y luego recordar lo dicho, y es significativa la posibilidad de mejorar esta capacidad con el tiempo. Este trabajo requiere de un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana, que recurre a las “tipificaciones” para interpretar, en términos más familiares y económicos, lo observado o escuchado en cualquier situación.

Por lo mismo, no es posible sostener este esfuerzo de construcción de registros tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en un lugar, familiarizarse con la localidad, procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. La intención y obsesión de observar y registrar todo, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; que lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, ya es posible, como en cualquier ciencia, reconstruir relaciones, estructuras y procesos cuya generalidad rebasa la particularidad de las situaciones presenciadas.

¿Cómo sabemos cuándo se tiene suficiente información? Observación y construcción paralelas van adquiriendo coherencia. Empieza a ser posible prever, desde lo construido, lo que se observará. Empieza a darse cierto cierre —no sin muchos huecos, lagunas, pistas no seguidas— en la concepción que orienta el trabajo de campo. Pero este momento no es previsible o normable técnicamente. Depende tanto del avance conceptual del proceso de investigación como del avance

empírico. Y el avance conceptual, integrado al análisis, en la buena tradición etnográfica debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo.

## 2. LAS “SITUACIONES” DEL TRABAJO DE CAMPO

La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que merece mucha deliberación. Si bien no se pretende tener una “muestra” de casos, en sentido estadístico, es sumamente importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas y perspectivas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación. El trabajo dentro de la localidad se realiza en una serie de situaciones, que deben tener algún grado de representatividad respecto a los procesos que se intentan conocer.

¿Cómo se construye la “situación” en el trabajo de campo? ¿Cómo se definen las situaciones que uno “observa”, con todos los sentidos? Hay toda una gama de situaciones que deben considerarse en el trabajo de campo, o que suceden aunque no se consideren. Es muy variable la posibilidad que tiene uno de definir la situación: para unos es angustiante tener que definirla, para otros angustiante no poder definirla. Se define de todas maneras, implícitamente, con los “parámetros” o “modelos” previos que tiene cada quien y que se ponen en juego ahí. Este proceso de definición se ve tal vez con mayor claridad y franqueza con los niños; ellos preguntan quiénes somos, y comprueban sus hipótesis directa y explícitamente: ¿son maestros, enfermeras, madres, vendedores, etc.? Los maestros toman en cuenta cada pista de “saber compartido” para determinar primero la pertenencia o no de uno al gremio; luego la intencionalidad de la visita, la ubicación profesional, laboral, social, política, etc., del que llega a pedir entrada y posibilidad de notar, mirar, preguntar y escribir, sobre todo de escribir.

Esta actividad sobre todo nos coloca en una categoría rara, diferente a todas las categorías frecuentes o posibles de personas que visitan una escuela. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de actividades tan extrañas como las que mostramos los etnógrafos. Todo ello contribuye a definir las situaciones de campo.

¿Cómo se nos percibe en estas situaciones? Esta pregunta no siempre se puede contestar. ¿Cómo se imagina uno que se le ve? ¿Cómo se siente uno? Inicialmente, la actividad en el campo parece tener poco sentido, causa mucha angustia. Hay preocupaciones ya típicas: “¿Y yo qué estoy haciendo aquí? ¿Qué importa este trabajo?” La forma de resolverlas depende del momento de uno y del momento de la construcción. Se expresa la angustia de que otros estructuren la situación, le digan a uno qué ver. Pero el hecho de que otros definan la situación es justamente lo que da acceso a las categorías sociales locales, que son tan importantes al inicio del estudio.

En las situaciones de campo, también se enfrenta uno al llamado “problema ético”. El sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico, teórico, evaluador, etc. Se encuentra uno con las culpas que eso genera, en un medio especialmente cargado en ese sentido, como es la escuela.

En cuanto al manejo de estas situaciones y sentimientos tal vez no tenemos buenas respuestas aún. Tenemos la convicción de que es importante, práctica y políticamente, conocer la escuela. Pero no siempre es fácil presentar esto a los maestros, explicar y acordar con ellos nuestro “papel” como investigadores en sus escuelas, o retribuir lo que sentimos que “tomamos”. El sentido del trabajo para uno mismo y para otros sólo puede derivarse del significado —tanto teórico como práctico— de la construcción de conocimientos sobre una porción del mundo que solíamos ver a través de los lentes normativos e ideológicos del sentido común.

La definición de las situaciones en el campo depende de la capacidad para explicitar ante los habitantes de la localidad quién es uno y qué sentido tiene el trabajo que se emprende. Esa es tarea difícil, cruzada por todos los procesos poco conscientes de identificaciones que funcionan en cualquier situación cotidiana. Los argumentos racionales son insuficientes para que a uno se le crea la primera vez. Toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones que se ofrecen acerca del sentido o el “objetivo” del trabajo. Lo más importante tal vez es comunicar en los hechos la seguridad de que no se utilizará ninguna información en contra de quienes le permiten a uno trabajar en su centro de trabajo; la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que puede “dañarlos”. Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones en las que somos testigos.

A veces esto suena a una “neutralidad” poco compartida por modalidades más participativas de investigación; no es neutralidad sino una redefinición de compromisos y espacios de acción; por una parte, está el aspecto ético en el que pesa la responsabilidad frente a los entrevistados por la información que nos dan. Por otra parte, es importante abrir la discusión acerca de la relevancia política de la investigación y sopesar el sentido y la efectividad de la participación posible en la localidad del estudio, frente al sentido mismo de la construcción de conocimientos desde y para determinada posición y acción política, en ámbitos más significativos. Desde luego, esto depende también del objeto de estudio.

Antes de iniciar el estudio se opta por cierta localidad y por cierta “entrada” que marcan la experiencia de campo. Esta debe pensarse con cuidado en función del objeto de estudio. No hay entrada neutral. Entrar, por ejemplo, por el sistema escolar, o por cierta persona conocida, y en cierto momento, contribuye a la definición de esa experiencia y de la información que se consigue. Por ello es tan importante considerar la entrada al campo de antemano en función de los propósitos del estudio, en la medida de lo posible. Es necesario recordar que en la etnografía las observaciones o entrevistas se definen mediante un proceso continuo, durante la estancia en el campo, y no siempre coinciden con los planes preestablecidos; en gran medida se van encadenando posibilidades a partir de los puntos de entrada.

Al inicio del trabajo de campo suele ser muy angustiante no llevar cosas claras, no llevar categorías, preguntas, planes de dónde estar, de qué hacer. A veces conviene tener listas de eventos o informantes o bien programar actividades rutinarias, como registrar cifras, hacer croquis, etc., para saber dónde estar y qué hacer. Pero esa situación se remedia más bien mediante la construcción del objeto de estudio que con la definición operativa del trabajo de campo. Es más importante pensar donde está la mente que donde está uno, físicamente. Comprender que uno de hecho lleva cosas “claras”, categorías seguras; que se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas para construir conocimiento nuevo de algo que no se conoce. Tal vez esto último es la clave. Tener preguntas, saber lo que uno no conoce. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido y a articularse el trabajo de campo.

Es necesario considerar lo que hace posible, desde uno, aquellas situaciones que son las óptimas en la etnografía, las situaciones en que se da la conversación; en que los sujetos entrevistados pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la situación inmediata o la temática tratada por ambos. Situaciones en las que el etnógrafo se encuentra realmente en una actitud de aprender del otro; en las cuales, por lo tanto, no impone lo que él “sabe” o “supone” acerca de la situación y, sin embargo, en que también debe comunicar dónde se encuentra, qué sabe para mostrar que está aprendiendo y que tiene la disposición o los prerrequisitos para poder aprender más.

Existe una diferencia significativa entre esta actividad y la de “enseñar”, o incluso de “encuestar”, en la que se tiende a imponer las propias categorías y definiciones a la situación. Es necesario mostrar conocimientos y posiciones ante los asuntos compartidos con los interlocutores

para poder dialogar con ellos, y de hecho esto sucede, por el tipo de preguntas que hacemos, las referencias que aceptamos y hasta los gestos menos conscientes de uno. No obstante, también es importante permitir que se nos vuelva a narrar o a explicar sucesos o asuntos de los que ya podemos tener información; esto requiere un cuidado en la interacción que no se da normalmente en la conversación cotidiana, en que al presuponer un conocimiento compartido con los interlocutores se economizan palabras, no se repiten versiones, etc. En la etnografía, en cambio, se requiere cierta convicción real (no se puede fingir esto) de que no se comprende o no se conoce cómo se dio o vivió o interpretó determinado asunto en el contexto particular en que trabajamos, para poder escuchar nuevas versiones sobre lo ya “conocido”.

En todo este proceso, sin embargo, hay más opciones que reglas. La gama de posibilidades que uno tiene para contribuir a la definición de la situación va desde anunciar una entrevista formal (lo más correcto en muchos casos) hasta iniciar una plática cordial, pero rutinaria, en que el tema puede ser totalmente arbitrario. Entre estos extremos se encuentran las conversaciones en que se intercalan temas y preguntas de interés central con referencias que permitan que a uno lo ubiquen. La complicidad en estas situaciones puede ser casi explícita: a veces se nos indica que se nos ha estado mostrando o dando información que se cree importante, aunque sólo fuera una plática. Los interlocutores frecuentemente saben que uno sigue “trabajando” al “platicar” y por lo tanto proporcionan (o no) cierta información. También pueden darse intercambios realmente casuales que luego adquieren sentido; o bien los habitantes pueden definir situaciones que les permitan abordar ciertos temas que a ellos les interesan (desde pedir favores hasta contribuir conocimientos y explicaciones que consideran pertinentes para el estudio). Finalmente, con algunas personas es posible construir relaciones que permitan un trabajo conjunto, más constante, sobre ciertas ideas o interpretaciones.

Al avanzar el trabajo de campo, a veces se tiene la sensación de que los encuentros son cada vez más casuales y fortuitos, menos planeados, pero a la vez muchísimo más ricos; esto resulta del proceso paralelo de “conocer el lugar”, lo cual permite que se perciba lo significativo de cada nueva situación y que se adquiera la capacidad de conversar sobre los sucesos que importan localmente. Se abren situaciones naturales que son cada vez más importantes para el conocimiento del proceso que se estudia. A la vez, se tiende a resolver los problemas de acceso a las situaciones más formales o delicadas; la confianza (ganada en parte por renunciar a la “denuncia” inmediata) va permitiendo presenciar situaciones en que se manifiestan procesos y conflictos normalmente ocultados frente al extraño. A veces esto sucede sin que uno se lo proponga y la presencia del investigador implica la aceptación o la apertura, y a la vez lo compromete.

### **3. OBSERVAR Y ESCRIBIR**

Un elemento de la definición de la situación es la opción de escribir, actividad que siempre señala nuestro interés particular en lo que se dice o se hace. Hay situaciones en que escribir puede ser imposible o indeseable; siempre establece otra dinámica en el diálogo; en general, no se puede registrar y a la vez sostener el ritmo normal de una conversación. Sin embargo, al aumentarse la aceptación del trabajo de uno por los otros, también suele aceptarse el acto de escribir como parte del mismo (se nos tiende a ver como algo raro, pero tal vez inocuo). Hay reacciones específicas a esta actividad, desde la de los niños que le explican a uno que “sólo hay que escribir de tal a tal página”, hasta el cambio en los tonos de voz (el hablar más despacio, o dictar, repetir cifras, etc.) que asumen sobre todo directores y autoridades al ser entrevistados.

Se tiende a aceptar más la actividad de tomar notas cuando éstas se muestran a las personas observadas o entrevistadas; en ellas encuentran lo que se ha dicho, en detalle, pero no el juicio a su trabajo. Se va construyendo, además, con la experiencia en el campo, la aceptación de la actividad propia, y se va conociendo qué es legítimo preguntar o escribir en cada momento.

Paso a paso se aprende un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo en el transcurso de una plática o una observación; cómo registrar y también mantener el flujo del diálogo y no interrumpirlo; o cuando es más importante levantar la vista, escuchar y notar lo que se expresa en gestos, que escribir. Escribir también puede convertirse en necesidad de uno —es una de las salidas a la angustia— y es necesario vigilar esta tendencia para no escribir cuando no es adecuado hacerlo.

El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar. Es posible dar cierta estructura a las notas de campo, para ayudar a la memoria, pero para captar la textualidad de los dichos, y no sólo los “temas”, se debe evitar traducir todo a las categorías de uno. Hay tendencias personales en esto; se tiende hacia la lógica del discurso o hacia la textualidad, hacia el relato coherente o hacia lo fragmentario pero más rico, hacia lo central y explícito o bien hacia lo periférico, azaroso, contextual, implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tender hacia la capacidad de incluir, en lo posible, todo esto.

Es difícil marcar en las notas de campo las entonaciones o los sentidos de lo dicho. Al principio no se acuerda uno siquiera de marcar las preguntas; poco a poco se aprende a agregar comillas a lo que es realmente textual<sup>11</sup> y poner entre paréntesis lo que se infiere, etc. En general, esta tarea queda para la ampliación de las notas de campo, que se hace ya en la tranquilidad de la localidad propia, en tiempos lo más próximos posible a la experiencia de campo (la regla ideal es dentro de las 24 hs.). Si se ha grabado, la transcripción de la interacción verbal enriquece el registro y asegura mayor textualidad, pero a la vez esta requiere complementarse con lo que se ha anotado durante la observación o entrevista, sobre todo en cuanto a contexto e interpretación situacional.

Durante el proceso de campo, el trabajo en realidad está centrado en la actividad mental que acompaña la observación o el diálogo. El esfuerzo de atención y de reflexión es tal que no es posible sostenerlo mucho tiempo. Puede estar uno en muy diferentes lugares, mentalmente.

- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| - perdido                          | - tratando de percibir todo     |
| - confundido                       | - negando lo que se ve o se oye |
| - cansado                          | - percibiéndose a uno mismo     |
| - conmovido                        | - relacionando                  |
| - atento al sentido                | - anticipando                   |
| - grabando de memoria              | - recordando                    |
| - sintiendo                        | - interpretando                 |
| - reflexionando                    | - estructurando                 |
| - formulando la siguiente pregunta | - categorizando, etc., etc.     |

El oficio real de trabajo de campo tiene que ver con cómo aprende uno a combinar estas cosas, a aceptarlas cuando ocurran y controlarlas cuando se pueda, en el esfuerzo por construir un documento, una primera descripción de lo que pasó, frustrantemente fragmentario, pero aún así

---

<sup>11</sup> Véase Rockwell, E. y Mercado, R.: “Documento metodológico N° 1. Puntuación y simbología en los registros de campo”, incluido en el vol. 3 del Informe final del Proyecto “La práctica docente”, México, DIE, 1980 (incluido en el vol. 3 del Informe Final del Proyecto “La práctica docente y su contexto institucional y social”).

que permite mejor que otras formas de documentar (incluso la grabación sola) recuperar el suceso, recuperar al otro ser y a uno mismo.

#### 4. DESCRIBIR E INTERPRETAR

Otro problema de la construcción de los registros se expresa como la distinción entre interpretar y describir. Esta distinción nos llevó inicialmente a registrar la “descripción” y la “interpretación” aparte, en columnas, con el supuesto de poder separar uno y otro; como entrenamiento funcionó. Nos obligó a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación, de evaluación, etc., y tender hacia una mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal. Lo cierto, sin embargo, es que la distinción es estrictamente imposible. A toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación. El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas de la interacción verbal, de las cuales a veces sólo nos damos cuenta en momentos en que diferimos dos observadores en las palabras mismas que suponemos haber escuchado. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es “normal” ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación.

La relación necesaria entre la interpretación y la observación (que está en el fondo de la relación teoría-descripción) tiene consecuencias para la forma en que se observa y se registra. Reconocer esa relación *no* significa negar la especificidad de la descripción, ni avalar un registro que pierda contacto con lo observado o escuchado y documente sólo “la lectura” del observador, sino comprender que la descripción de lo observado y escuchado se hace desde algún lugar. No presupone un relativismo “subjetivista”, que considere igualmente buenas todas las interpretaciones posibles: algunas conceptualizaciones permiten construir, efectivamente, una mejor (más rica, más compleja, más determinada) descripción que otras. Finalmente, el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción nos obliga a la progresiva modificación de nuestras conceptualizaciones, como parte del proceso etnográfico, para poder hacer mejores descripciones. Este proceso requiere una disciplina de campo, un esfuerzo por “ampliar la mirada” para poder registrar, “tal cual”, más de lo que se observa y se escucha: la consigna es “registrarlo todo”, aun sabiéndolo imposible. No se vale hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible registrarlo “todo”.

Desde luego, también hay límites a lo que es pertinente incluir en el registro. En un extremo optamos por no reportar las “conductas observables”, o “las características físicas de los lugares”, a la conductista, como si éstas fueran lo más objetivo (aunque éstas pueden ser, desde luego, pertinentes para ciertas búsquedas o conceptualizaciones). Preferimos confiar un tanto en nuestra interpretación contextual, inmediata, de estas conductas o de esos fenómenos físicos (los casos más frecuentes son los tonos del habla, que optamos por interpretar y registrar en cuanto “significado” de lo dicho) y atender a las interpretaciones que ofrecen otros sujetos presentes, las cuales constituyen una forma de vigilancia frente a nuestra propia interpretación de los “hechos”.

Por otra parte, preferimos limitar las interpretaciones explícitas en el registro a aquellas que se dan en la situación misma de la observación o bien que aportan información contextual, y no incluir en el registro de campo todos los múltiples niveles de interpretación posibles, que se reservan para el proceso de análisis. Si bien estas distinciones que sostenemos no siempre son claras en los hechos, dan cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros.

La discusión en torno a la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con esa otra interrogación constante a la etnografía: la cuestión de “la objetividad y la subjetividad”. Sin entrar en las complicadas redes de argumentación epistemológicas de este problema, cabe una última reflexión sobre el sentido de la construcción de los registros de campo; su propósito no es

tanto lograr la “objetividad” como asegurar la “objetivación”, por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro que es tanto más sólido, cuanto más se haya podido incluir conscientemente, en lugar de eliminar, en los registros y notas de campo, la subjetividad afectiva y cognitiva de uno en el proceso de campo. La reflexión sobre esta subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es una condición necesaria para el análisis etnográfico.

### III. SOBRE EL PROCESO DE ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

Sin duda, el problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con los montones de notas, registros, transcripciones y materiales cualitativos que resultan del trabajo de campo. Existen muchas salidas a este problema que no son consecuentes con el planteamiento de un estudio etnográfico. De hecho, se tiende a pensar en la etnografía sólo como una técnica de observación de campo, olvidando que se define centralmente por la construcción de un determinado tipo de texto, una descripción etnográfica. Esas salidas incluyen desde las más sencilla (y válida) de encarpetar las entrevistas como testimonios, con un breve texto introductorio, hasta los esfuerzos más sistemáticos de convertir todas las observaciones en cuadros estadísticos, previo arduo proceso de codificación de los datos; este proceso generalmente no se justifica, ya que todo el tiempo requerido por el trabajo de campo se podría haber ahorrado utilizando una técnica estructurada (codificada) para la observación de campo. Los registros de campo sólo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un sistemático análisis cualitativo, etnográfico.

En nuestra experiencia el análisis etnográfico es un trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis. Según esta definición, se ha hecho análisis cuando las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio del estudio resultan transformadas (modificadas, complejizadas, condicionadas, determinadas, etc.) en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio; el método (camino) del análisis debe marcarse en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio. Desde luego, para determinados objetos de estudio (por ejemplo, parentesco, interacción verbal, discurso, ritual, etc.), existe ya una historia investigativa que puede señalar al investigador los caminos andados; en otros casos, la búsqueda de formas de análisis recién empieza.

El análisis es un proceso, un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia de hecho con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿qué mirar?, ¿qué registrar?) y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica. Pero entre inicio y fin requiere de una larga serie de operaciones intermedias —consistentes materialmente en la elaboración de escritos sucesivos (notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas, etc.)— que impiden que la investigación se convierta en una simple “validación” o “ilustración”, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se ha mantenido sin modificación durante el proceso investigativo. El proceso analítico en la etnografía debe lograr la construcción de relaciones particulares que definan las formas materiales, locales, del fenómeno estudiado, es decir, que permitan integrar teoría y descripción.

Uso el término “análisis” y no “interpretación” para denominar este proceso en términos globales, por varias razones. Primero, es importante deslindarlo de cierta noción de “interpretación de los datos” o de los “resultados”, de tradición positivista, que se sitúa fuera del proceso

investigativo: de la idea, “los datos son los datos, cada quien los interpreta a su manera, desde determinada teoría”.

También interesa distinguir el análisis etnográfico de la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Desde luego este tipo de interpretación forma parte del proceso analítico en la etnografía en diferentes niveles u órdenes; para muchos antropólogos (Geertz, 1973; Erickson, 1983) es incluso la característica definitiva de la etnografía. Sin embargo, hay varios problemas con esta noción de interpretación, por los cuales prefiero hablar del análisis etnográfico. La interpretación se define centralmente en términos de la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social, aun cuando intervenga la conceptualización propia del investigador. Desde nuestra concepción, no comprende el proceso de construcción del objeto de estudio o de transformación conceptual que caracteriza al análisis etnográfico. En segundo lugar, la idea de interpretación alude más bien a la lectura y paráfrasis del material de campo, que a la forma de trabajar con ese material para construir nuevas relaciones conceptuales. Finalmente, en la noción de interpretación persiste cierto relativismo que da poca posibilidad de distinguir calidades de trabajo analítico o encontrar mejores construcciones del objeto de estudio y no sólo confrontar alternativas de interpretación consideradas igualmente válidas.

El análisis etnográfico suele transformar la conceptualización del objeto de estudio. Por eso el proceso es fundamentalmente diferente al de confirmar o rechazar hipótesis o bien de ilustrar propuestas deductivas, aun cuando existan momentos que tal vez se puedan describir en esos términos. También es diferente al de ofrecer una lectura, desde una posición tomada, de determinado documento, aun cuando esas lecturas sean parte del proceso. Consideramos que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más “densa” (Geertz, 1973), que la descripción inicial.

Nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido “concreto” a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida.<sup>12</sup>

## 1. EL PROCESO REAL DE ANÁLISIS

Si bien creo que es posible empezar a explicitar las formas de hacer análisis etnográfico, es importante no idealizar o modelar un “método”, por lo cual empezaré con una reflexión sobre el proceso real. En el análisis etnográfico, el inicio rara vez es claro. Se tienen preguntas, problemas o nociones teóricas más o menos elaboradas, categorías con poca o mucha vinculación con lo empírico. El análisis se inicia en la proximidad de la interacción de campo y con la aparente distancia frente a los modelos o conceptos teóricos con los que contamos aunque estos siempre están allí, en juego. Al empezar a manejar los registros, empezar a entender ¿qué pasa aquí?, se ponen en juego, inevitablemente, recursos que provienen de todo el conocimiento previo y del sentido común, y no sólo los conceptos teóricos reunidos para el estudio. Los conceptos teóricos frecuentemente parecen “quedarles grandes” a los materiales, engloban todo y no dejan distinguir entre un suceso y otro, por ser demasiado abstractos. Se nos presentan de inmediato conceptos que resumen, clasifican y dicotomizan lo que observamos y lo que presenciamos. Pero lo abstracto e indeterminado de estos conceptos iniciales, cuando no lo difuso o lo rígido, difícilmente apresan la riqueza de la vida cotidiana.

---

<sup>12</sup> ¿Se tratará del famoso “camino”, en que mediante la abstracción se construyen relaciones y determinaciones cada vez más específicas, para llegar al “concreto de pensamiento”?

Paradójicamente, en los momentos iniciales del proceso real se presenta la disyuntiva entre quedarse con una construcción abstracta demasiado precipitada, generalmente sin haber hecho todo el análisis posible, y aceptar un estado de confusión, de “caos” aparente. Se da el momento de asumir el “no sé”, no entiendo, de volver a buscar, en el campo o en el montón de notas, las pistas e indicios necesarios para comprender. Al aceptar este momento, se tiene frecuentemente la sensación de “perderse”; ¿cómo no perderse?, ¿cómo reconocer que esto es una parte necesaria del proceso analítico?

En el sentido material, el proceso analítico no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura. Siempre es necesario regresar a las notas, a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros constituye, a su vez, una nueva observación; de hecho, frecuentemente tiene uno la sensación de estar “viendo” por primera vez algo que no se había visto, al releer, por enésima vez, los registros que uno mismo escribió. Estas observaciones “nuevas” son consecuencia de la construcción teórica, también nueva, que acompaña el proceso analítico.

El material con el cual se trabaja, recogido en el campo, se presenta de muy diferentes formas, que mantienen distintas relaciones con la forma del objeto que se intenta construir. Por eso es necesario también construir un método específico para analizar los materiales en cada caso, según las relaciones que constituyen el objeto de estudio. En algunos casos la información necesaria ya viene “etiquetada”: se encuentran, en ciertos momentos o eventos, categorías bien delineadas en el mismo discurso social; existen normas explícitas, categorías sociales que indican relaciones reales. En otros casos se presenta de manera mucho más fragmentaria, oculta, cotidiana y no existen las categorías sociales que ayuden a indicar diferencias significativas.<sup>13</sup>

Los materiales contienen muy diferentes tipos de información; por ejemplo, hay contrastes entre:

- a) Los detalles diarios, rutinarios, que tal vez se ven al principio y luego se vuelven predecibles, familiares, y a veces dejan de registrarse.
- b) Los fragmentos dispersos en información que dan varias personas, o bien que se observan en diferentes momentos, y que de manera aislada significan poco, pero que se vuelven inteligibles al reconstruir tramas completas, siguiendo las pistas iniciales.
- c) Situaciones “clave”, que revelan aspectos o relaciones generalmente ocultadas (al investigador) por la rutina diaria o por el discurso normativo.
- d) Situaciones “síntesis”, ricas, comprensibles en función de múltiples informaciones previas (de contexto, momento, sujeto, etc.), que permiten articular una gran cantidad de datos alrededor de ciertas relaciones.
- e) Situaciones recurrentes que reproducen, a veces con casi idéntica secuencia o sentido, las tradiciones más reconocibles de la vida cotidiana.

Al inicio del proceso analítico, en las primeras lecturas de los registros, suelen intentarse tres cosas que son poco fructíferas, aunque tal vez inevitables. La primera es algo conocido como la adecuación “ad hoc” de fragmentos de registros a categorías posibles. Un detalle, discurso o suceso

---

<sup>13</sup> Por ejemplo en el caso del trabajo “extra” de los maestros y, en cierto sentido, en la “gratuidad” como contenido de la negociación, ver: C. Aguilar, vol. 8 del Informe final del Proyecto “La práctica docente”, México, DIE, 1980 y R. Mercado, “La escuela primaria gratuita: una lucha popular cotidiana”, México, Cuadernos de investigación, 17, DIE-Cinvestav.

se toma como instancia de tal relación, proceso, tipo, etc.; otro fragmento se vuelve significativo para otra relación. Este procedimiento generalmente resulta en la dispersión, reflejada en la incoherencia de los primeros textos analíticos, previos al recorte y la definición de ejes que ordenen el análisis. Otra cosa que suele suceder inicialmente es que se lea todo registro como instancia de determinado proceso o concepto (todo es “reproducción” o bien todo es “resistencia”). No se cuenta con categorías suficientemente finas para poder afirmar o negar la pertinencia o existencia de ciertos procesos o relaciones en relación con la realidad estudiada. Nuevamente, sólo el trabajo conceptual permite delimitar conceptos y desglosar categorías para poder distinguir los matices presentes en lo cotidiano.

Seguramente es necesaria cierta etapa de este tipo de lectura, que puede llenar hojas de notas y reflexiones al inicio del proceso analítico. Sin embargo, ninguna de las dos tendencias —la lectura “ad hoc” y la lectura reduccionista— agota las posibilidades “indiciarias” (como diría Ginzburg) del material de campo ni resuelve la construcción de una descripción analítica. La interpretación teórica de fragmentos particulares de los registros generalmente implica saltarse una serie de mediaciones conceptuales o niveles de abstracción, al no reconstruir algunos de los múltiples contextos en los que se encuentran insertos esos fragmentos. En el segundo caso, el trabajo de construcción se localiza en un nivel demasiado abstracto, en que se postulan relaciones conceptuales esquemáticas antes de realizar el análisis más completo del material de campo. Esta construcción puede tener su propia validez teórica; pero, difícilmente, permite articular una descripción analítica de las relaciones locales particulares, que son el objeto de un estudio etnográfico; no apresa los procesos particulares que efectivamente operan en la localidad estudiada.

La tercera tendencia inicial en el proceso real de análisis se debe a la misma complejidad y cantidad del material (notas, registros, transcripciones, entrevistas abiertas) que se genera en el campo: es el intento de “reducir” o de “procesar” los datos con algún sistema de clasificación y codificación, con miras a manejar posteriormente sólo “los datos” codificados y no los registros originales. Salvo que se tengan ya muy claras las categorías que efectivamente se necesitarán para determinado análisis (en cuyo caso generalmente se debiera haber utilizado alguna técnica más estructurada en el trabajo de campo), este camino no parece funcionar muy bien al inicio del estudio etnográfico. Su sistematicidad descansa sobre la determinación de categorías y unidades de análisis (¿qué se codifica, la entrevista o el renglón?) que esconden a la vez niveles de interpretación para los cuales generalmente no se está preparado, conceptualmente, al inicio del estudio. La mayoría de las categorías (salvo las más elementales) son producto del trabajo conceptual realizado durante las sucesivas etapas del análisis, de tal forma que es más fácil realizar una sistematización de la información pertinente hacia el final del proceso.

Otro problema en este procedimiento es que los materiales de campo sirven para varios objetos de estudio distintos; un mismo registro o fragmento se puede utilizar de distinta forma para cada objeto. El conjunto de usos posibles de los registros es demasiado difícil de prever al inicio del estudio para poder diseñar un sistema de codificación exhaustivo. Finalmente, este tipo de técnicas tiende a la larga a generar una gran cantidad de trabajo relativamente mecánico que no es compensado en tiempo, dada la necesidad (y las ventajas) del continuo retorno a los registros originales.

Frente a estos dos últimos procedimientos (la formalización esquemática y la codificación sistemática), aparentemente más ordenados, el proceso alternativo del análisis etnográfico puede parecer bastante azaroso o desordenado. El eje ordenador es el trabajo conceptual, la permanente explicitación de lo que se está viendo o construyendo; pero a la vez es necesario suspender una formulación teórica abstracta, total, demasiado precipitada, y definir el aparato conceptual necesario para el análisis en interacción con el material de campo y los sucesivos intentos de construir descripciones.

En el proceso real se intercalan períodos de campo con períodos de análisis y de lectura teórica o temática y períodos de elaboración conceptual y precisión de categorías. La secuencia de estas actividades depende de muchos factores; entre éstos destacan la angustia y la seguridad de uno, las defensas o las energías que se tienen para realizar determinadas actividades en determinados momentos. A veces se va al campo en una aparente desestructuración total, para pisar tierra o retomar los referentes más concretos de los discursos teóricos. Otras veces se arman modelos conceptuales desde lecturas teóricas, que al poco tiempo se quiebran contra la realidad observable o bien se fortalecen al construirse los vínculos con los elementos observados. A veces se sumerge uno en tareas seguras pero agotadoras como la transcripción; a veces se distancia uno por la sensación de tener demasiado material, o de no tener nada que decir porque todo se ha vuelto tan familiar y obvio. Todo este proceso es *normal*, es parte necesaria del camino real.

En el camino se emprenden ciertas actividades como parte del proceso formativo dentro de la etnografía. Se entrena la capacidad de notar, de observar desde la periferia de nuestra atención posible; de buscar pistas, detalles, indicios, evidencias, respecto a nuestros esquemas; de ver las relaciones que nos señalan los sujetos interrogados; de dejar que estos indicios se conviertan en “perturbaciones” (dirían los piagetianos) en nuestras conceptualizaciones iniciales. Otra capacidad se organiza alrededor de un esfuerzo sistemático por ligar conceptos abstractos y elementos observables, recordando siempre especificar las instancias *no* incluidas en las categorías elegidas (los “contraejemplos”).

Intervienen en el proceso múltiples tareas y habilidades: el esfuerzo por tornar conscientes nuestros procesos de inferencia continua y ponerlos a prueba en la búsqueda en el campo o en las notas; el hábito de debatir las interpretaciones logradas, con uno mismo y con otros del equipo. La disciplina necesaria de *escribir*, de escribir mucho, todo lo posible dentro de los marcos siempre demasiado restringidos dada la enorme magnitud de los “pequeños mundos” que exploramos en la etnografía. La disposición de pensar sobre lo registrado con los conceptos teóricos y sentidos comunes (propios y ajenos) se van precisando. En ese sentido, en lugar de buscar “métodos” para “tratar” los datos (estadística, análisis del discurso, etc.) que sean “libres del sujeto” (aún cuando éstas pueden ser útiles de vez en cuando), se disciplina a la subjetividad presente en todo el proceso analítico para cuidar (“vigilar” dirían los bachelardianos) la validez de las afirmaciones que se aventuran.

Poco a poco, en esta alternancia entre observación y análisis, se van haciendo inteligibles cada vez más cosas desde el trabajo conceptual. Se van descartando esquemas iniciales y construyendo categorías que posibilitan observar más cosas en los materiales de campo. A veces, en este proceso, se tiene la sensación de que “algo surge de los datos” pero, desde luego, sin el trabajo conceptual no surge nada; más bien desde este trabajo se van integrando los fragmentos analizados en concepciones cada vez más articuladas. Mediante éstas concepciones se arman nuevas tramas descriptivas y éstas a su vez exigen reestructuraciones en la conceptualización del objeto.

En todo este proceso, ciertas formas de elaborar el material posibilitan este trabajo conceptual, al proporcionar los textos sobre los cuales trabajar. Una de las formas centrales de hacer este trabajo es la elaboración de lo que llamamos “descripciones analíticas”, en las que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un evento o proceso concreto, reordenado de acuerdo a las categorías analíticas utilizadas, pero que a la vez conserve el detalle de los hechos observados.

En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando mayor concreción y mayor coherencia en relación con el objeto de estudio. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene y los conceptos que se pueden explicitar. Es en este proceso, a medio camino, que se pueden precisar y seleccionar o jerarquizar las categorías que pueden ordenar el análisis y la exposición.

Generalmente sólo es posible plantear los ejes que den coherencia a las descripciones analíticas después de varios intentos de analizar registros. Esto se debe, en parte, a las ventajas de tener alguna versión, la que sea, de lo que hemos podido observar, objetivada por escrito, para detectar ahí los esquemas implícitos que de hecho han estado operando en nuestro pensamiento, y sobre ellos poder hacer el trabajo teórico de precisar los ejes y las categorías de descripciones posteriores.

En cierto momento, a medio camino del proceso real, se llega a un cierre en la conceptualización. Esto generalmente significa recortar el objeto y desechar numerosas ideas que sedujeron a uno en la etapa inicial; pero a la vez permite fijar los ejes articuladores de la exposición. A veces describimos este momento como aquel en que se puede explicitar “la lógica de lo construido” como resultado del análisis de los materiales.

La explicitación de esta lógica es tal vez el momento central de todo el proceso analítico. Se expone la relevancia general de las relaciones que realmente tomaron forma en las sucesivas descripciones analíticas ya hechas, y que mantienen una coherencia tal que se puede hablar de un objeto de estudio. En esto, evidentemente quedan fuera relaciones (conceptos, ideas) que no pueden mostrarse como presentes en la localidad observada, aunque se hayan anticipado teóricamente, así como aquellas que no pueden mostrarse inteligibles o no pueden explicarse dentro del conjunto de relaciones construidas.

Una vez lograda esta explicitación de las relaciones (la lógica) que conforman el objeto construido, el resto del proceso analítico es más ordenado que las primeras etapas. Generalmente no es posible iniciar el proceso analítico con este nivel de explicitación del objeto; los primeros intentos analíticos, con todo lo esquemático, disperso o empírico que puedan ser, son momentos necesarios para llegar a este punto de definición. Después de este momento, es generalmente posible establecer el esquema final de la exposición y realizar el último paso analítico: la redacción del informe final. Esta etapa aun requiere mucho trabajo. Generalmente las descripciones analíticas ya redactadas quedarán totalmente reordenadas bajo una secuencia de categorías nuevas que expresan las relaciones construidas. Si la exposición no ha de ser una larga serie de registros comentados (aunque algunos han resuelto el problema por esta vía), el material debe reordenarse en apoyo a los conceptos (procesos, relaciones, etc.) centrales que se presentan. En el mejor de los casos, se logra simultáneamente la riqueza descriptiva de la localidad y la fuerza conceptual de determinadas relaciones que se han logrado construir (véase, por ejemplo, los clásicos como *Los Argonautas del Pacífico Occidental* de Malinowski).

A pesar de ser resultado de un proceso de recorte y precisión conceptual (o más bien, por ello), la “lógica de lo construido” frecuentemente permite recuperar una gran cantidad de información dispersa que se tenía. Es en esta última etapa que resulta más productiva la búsqueda sistemática en todo el material de campo de las instancias o fragmentos que apoyan, o bien que obligan a matizar o a modificar, las relaciones propuestas. En este momento un sistema específico de ordenamiento o codificación de los registros (con sistemas de fichas, etc.) puede ayudar a integrar de manera exhaustiva, y no sólo ilustrativa, el material de campo y a dar riqueza a las descripciones finalmente incluidas en la exposición.

En esta última etapa es particularmente importante distinguir los diferentes niveles de abstracción en que se está trabajando y separar aquellos niveles que dan relevancia general a los resultados de los que dan cuenta de realidades particulares. Este equilibrio entre lo particular y lo general se ha señalado como uno de los problemas centrales de la investigación etnográfica ya que no se puede eliminar a ninguno de los polos (Erickson, 1972).

## 2. ELEMENTOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS

El proceso real analítico puede seguir caminos muy diversos según el objeto de estudio, el sujeto que investiga o el momento de la historia social del conocimiento de ese objeto. Sin embargo, es posible distinguir, analíticamente, algunos problemas generales, cuya solución es más bien de orden conceptual que técnico; entre estos, los problemas de escala, de unidad de análisis, de nivel de abstracción, y de la relación entre categorías sociales y categorías teóricas. Por otra parte, también parece ser posible explicitar y compartir algunas de las “operaciones” analíticas que hemos encontrado de utilidad frente al problema concreto de qué hacer con los materiales de campo.

### OBJETO DE ESTUDIO

Una primera precisión para la discusión sobre el proceso es recordar el hecho obvio de que el objeto de estudio es distinto del referente empírico. El objeto de estudio *no* es “la cosa real”, sino el producto del proceso de construcción. Es (diría Geertz) una “ficción”, en el sentido de algo que se fabrica, para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. El “referente empírico”, en cambio, es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación.

La definición del objeto de estudio corresponde a la perspectiva teórica del estudio. ¿Qué forma tiene el objeto? ¿Se busca construir un conocimiento de tipos, estructuras, sistemas o procesos? ¿Cómo se definen las relaciones que constituyen el objeto que se intenta o logra construir? Estas aproximaciones iniciales a lo que será concebido como objeto de estudio marcan pautas para las formas de análisis. El objeto de estudio se construye teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico. La escala, el nivel y el carácter de esas categorías son problemas generales del proceso de análisis.

### ESCALAS

Una consideración constante en el proceso de análisis es la distinción entre nivel y escala. Una discusión ineludible en la investigación etnográfica es la de la distinción entre el “nivel micro” y el “nivel macro”; preferimos referirnos a ésta como diferencias de escala (siguiendo a R. García) y llevar esta idea más allá de la dicotomía (micro/macro) para poder hablar de diferentes magnitudes de unidades de tiempo y de espacio, que son básicas en la construcción de una descripción analítica y un estudio etnográfico.

La escala es el “tamaño” de la unidad analítica. Centímetros, metros o kilómetros, o segundos, días o años, como unidades, son pertinentes a ciertos objetos del mundo físico. Lo mismo ocurre en lo social: existen situaciones en que los segundos son significativos.<sup>14</sup> En otros casos, aun el año o el sexenio son unidades demasiado cortas para poder registrar cambios significativos. La expresión del problema de escala de tiempo en la historia es la periodización, o bien la tensión entre el acontecimiento y la larga duración.

La escala espacial es igualmente importante, tanto física como metafóricamente: dentro de los horizontes del salón de clase, de la vida escolar o de la dinámica de los sistemas escolares, existen características particulares, que no necesariamente se dan de la misma manera en una u

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, en la lucha cotidiana entre obreros y patrones sobre eficiencia en el trabajo y, por lo tanto, por la plusvalía, expuesta en *De cadenas y de hombres*, de Linhart (México, Siglo XXI). Varios segundos de retraso en el reloj de salida multiplicado por números de obreros, y por número de días, da tanta ganancia adicional.

otra escala. La lógica propia de cada una debe combinarse con las determinaciones que provienen de otras escalas, para poder comprender la conformación particular de la localidad que se estudia.

Dentro del trabajo etnográfico existe un marco particular, el del ámbito cotidiano, que de hecho presupone un recorte de escala. El trabajo empírico se realiza en el marco de un “pequeño mundo”, accesible temporal y espacialmente mediante la experiencia directa del investigador. Este marco es punto de partida necesario en ambas direcciones. Hacia unidades mayores, se trabaja con los contextos sociales que inciden en lo cotidiano, que lo determinan o lo explican, y de los cuales se tiene referencia; o se trabaja en lo cotidiano por la memoria o tradición oral o documentada. Hacia lo micro, se recortan eventos, secuencias de interacción, unidades menores del discurso o de la práctica social, delimitaciones que son necesarias para poder distinguir lo significativo de la acción cotidiana. Lo cotidiano, como delimitación de escala, suele estar integrado necesariamente al proceso etnográfico, pero no necesariamente define el alcance o la delimitación del objeto de estudio.

### **UNIDADES DE ANÁLISIS**

En la etnografía es tan importante como en cualquier investigación pensar en la unidad de análisis, aunque parece ser más difícil hacerlo. En otro tipo de investigación es más claro, porque la unidad se relaciona casi mecánicamente con operaciones como la determinación de la muestra: la unidad es la escuela si el estudio se basa en una muestra de escuelas, de la cual se obtienen datos correspondientes a determinadas categorías, pertinentes para esa unidad de análisis. Se caracteriza a la escuela por su tipo, tamaño, número de alumnos, índice de aprovechamiento, contexto, etc., pero no por su aprendizaje, lo cual se refiere a otra unidad, el alumno, etcétera.

En la etnografía todo esto es mucho más complejo, ya que suelen intervenir varias unidades de análisis en un estudio y no siempre tienen éstos una relación lineal con las unidades de información de campo. Por ejemplo, se puede considerar “la clase escolar” como unidad, que corresponde en este caso a su registro o transcripción; pero otras unidades, “escuela” o “historia del maestro”, remiten a información de muy distinto tipo o fuente, incluyendo múltiples observaciones, documentos, entrevistas, etc. También puede suceder que la unidad de análisis de hecho rebase la unidad formal que se observa en el campo; es el caso de las asambleas, que generalmente son bastante poco comprensibles en sí mismas y requieren la inclusión de toda la “cocinada” previa o paralela y el desenlace particular, como partes de la unidad; sólo una secuencia de situaciones ligadas permite comprender “qué pasa” en este caso.

¿Por qué importa la unidad de análisis? Primero, ésta debe corresponder al objeto de estudio y a la escala de fenómenos en que se plantea la investigación. No es suficiente el análisis fino, sociolingüístico, para conocer el contexto institucional o las consecuencias sociales de una negociación entre los sujetos, o viceversa, una caracterización global de una clase no permite interpretaciones acerca de la interacción o las competencias lingüísticas. Pensar en la unidad de análisis permite además observar más sistemáticamente la variación. Por ejemplo, se puede mantener constante la escuela como contexto, y analizar qué sucede en diferentes eventos o áreas, como unidades de análisis, o a la inversa, mantener constante el tipo de evento o el área, y analizar lo que pasa en diferentes escuelas o con diferentes maestros, como unidades de análisis.

Por otra parte, la unidad de análisis es importante para cualquier referencia a recurrencias o cualquier intento de contrastación. En ambos casos es necesario comparar cosas comparables. No se puede utilizar unidades disímiles para mostrar la presencia, ausencia o frecuencia de ciertos rasgos o de significados contrastantes. No se vale comparar, por ejemplo, unidades del discurso en un caso, con unidades de la práctica en otro caso, para inferir contrastes de fondo. No se vale usar “centímetros” en un caso, y “metros” en otro caso, para comparar frecuencias, y es fácil caer en eso en el análisis cualitativo. Es importante no usar categorías que son inclusivas de otras en la misma

clasificación y conteo de frecuencias; se requiere, aun en el análisis cualitativo, que las categorías sean “discretas” y relevantes para las unidades analíticas utilizadas.

## **NIVELES**

Por “niveles”, palabra de múltiples sentidos, me refiero básicamente a los niveles de abstracción de las categorías utilizadas en el análisis. Dentro de cualquier escala es posible utilizar categorías de mayor o de menor nivel de abstracción para señalar la continuidad y discontinuidad de los fenómenos.

Primero, es importante notar que cualquier categoría, cualquier lenguaje que se usa para describir determinada realidad, implica algún nivel de abstracción. Incluso las “categorías sociales” usadas cotidianamente para denominar “cosas” del mundo social pueden ser muy abstractas.<sup>15</sup>

En este sentido, no es a partir de los “datos concretos” que se “abstrae”, para llegar a un supuesto contenido “esencial”. Más bien se tiende a empezar con ciertos conceptos iniciales muy abstractos (se suele sintetizar mucho con una palabra o frase, por ejemplo, A.I.E., reproducción, o incluso escuela, maestro, alumno), y es necesario progresivamente construir categorías analíticas cada vez más precisas, que permitan unir los hechos “continuos” y separar los “discontinuos” en aquello que registramos de la experiencia cotidiana en una localidad. En este proceso, se buscan categorías capaces de dar cuenta de la especificidad de la realidad local, delimitada en el tiempo y el espacio, en términos de relaciones que también sean relevantes para otras realidades estudiadas.

El trabajo conceptual en la etnografía se orienta hacia la determinación de estas relaciones generalizables pero presentes en ese plano cercano a la localidad estudiada. A partir de estas relaciones, se organiza y articula la descripción de la realidad estudiada, la “narración de los hechos”. La conciencia de los diferentes niveles de abstracción que se juegan en este trabajo de construcción de relaciones que explican una conformación particular es uno de los aspectos más difíciles de todo el proceso etnográfico. Las relaciones y los contenidos que definen bastante el objeto de estudio pueden de hecho plantearse en términos bastante abstractos, no “tematizados” en el discurso local; no obstante, deben efectivamente articular de manera inteligible los hechos concretos “observables” en la localidad.

## **CATEGORÍAS SOCIALES Y CATEGORÍAS ANALÍTICAS**

En el proceso de análisis etnográfico, la determinación de categorías analíticas y su relación con categorías sociales es uno de los problemas centrales; lo es desde el momento en que uno piensa en temas de estudio y habla o escucha hablar de los fenómenos en el campo, hasta el momento de ordenar y segmentar la exposición final. Es especialmente importante en la etnografía por la forma en que uno interactúa con el “conocimiento local” (Geertz), el conocimiento de quienes habitan las localidades estudiadas.

Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven. Desde luego, éstas categorías pueden ser diferentes de grupo a grupo; el mismo investigador hace distinciones y se refiere a cosas sobre la base de sus propias categorías sociales.

---

<sup>15</sup> Nada más abstracto que “comunidad”, sobre todo si es “ilusoria”; nada más abstracto que “población” (diría Marx).

El problema para la investigación es determinar y definir, mediante un trabajo consciente, categorías que se utilizarán de manera analítica en la descripción etnográfica. En este proceso, generalmente la teoría establecida provee categorías más poderosas que las del sentido común para apresar diferencias significativas; sin embargo, las categorías sociales, sobre todo aquellas que son ajenas al investigador, también suelen señalar diferencias entre cosas que se suponían indistinguibles desde la teoría existente.<sup>16</sup>

No es excepcional que en la investigación se asuman como categorías analíticas ciertas categorías sociales. A veces se hace por necesidad: por ejemplo, una “muestra” de escuelas se basa frecuentemente en las categorías sociales propias del sistema escolar (rural, urbana, completa, incompleta, etc.) bajo el supuesto de que estas señalan diferencias significativas. A veces se asumen categorías sociales de manera inconsciente, por no cuestionar a qué corresponden, realmente: por ejemplo, las diferencias que se señalan al interior del magisterio (entre maestros y no maestros, empíricos o técnicos, etc.) pueden decir más acerca del discurso y “sentido común” gremial que señalar diferencias de hecho significativas entre unos maestros y otros.

Sin embargo, puede suceder lo contrario: por ejemplo, debajo de la dicotomía escuela-comunidad, categoría académica y administrativa, emergen otras series de categorías sociales locales que indican diferencias importantes: las localidades llamadas “comunidad” (barrio, colonia, pueblo, agencia, rancho, etc.) tienen distinciones y dinámicas internas y grados de autonomía muy diferentes entre sí. Al replantear estas distinciones locales en términos más analíticos, algunos investigadores sociales usan términos más abstractos (grupo, conjunto, aglomeración, etc.). La tendencia en la etnografía, sin embargo, es encontrar y conservar aquellas categorías locales que señalan diferencias importantes (sean o no designadas por términos especiales). Las categorías sociales locales han nutrido así, históricamente, la elaboración de las teorías antropológicas.

La determinación de las categorías analíticas corresponde finalmente a una concepción teórica implícita o explícita. Es siempre desde cierta perspectiva teórica que se ven y se incorporan ciertas categorías sociales como significativas para el análisis. Las categorías sociales a veces son obstáculos: por ejemplo, la dicotomía “político-no político” esconde la participación político-sindical común a todos los maestros; pero en otros casos, ciertas categorías sociales retomadas desde cierta perspectiva o polémica teórica, señalan y sintetizan importantes discontinuidades en la realidad local.

No se trata entonces (no es posible de hecho) de asumir como propias (y analíticas) todas las categorías sociales locales para ver la realidad tal como la ven los habitantes; tampoco se intenta desechar todas esas categorías como “preconcepciones” (Durkheim) carentes de significado científico. Al descubrir y describir esas categorías locales como tales, se interactúa con ellas de tal forma que algunas pueden ser utilizadas como categorías analíticas en la medida que expliquen mejor la dinámica observada y se integran al trabajo teórico.

### **LO PARTICULAR Y LO GENERAL**

Para abordar la relación entre lo particular y lo general en etnografía es importante recordar el hecho de que existen muchas diferentes descripciones posibles de cualquier realidad. Cada

---

<sup>16</sup> Esto es claro en el análisis que Malinowski hace de los tipos de intercambio entre los Trobriandeses, basándose en diferencias señaladas material y simbólicamente en la cultura, y con frecuencia (no necesariamente) nombradas en la lengua. Este análisis le permitió refutar, además, la concepción “utilitarista” del intercambio primitivo que formaba parte de la cultura occidental de su tiempo, como expresión del liberalismo económico (*Los Argonautas del Pacífico Occidental*, 1975, Capítulo VI).

descripción posible implica alguna conceptualización, aun cuando ésta sea implícita y poco coherente (no es lo deseable). Lo importante es que no hay “datos puros”, no hay descripción neutra o atórica de los hechos. Desde luego, en el proceso de investigación interesa llegar a una conceptualización cada vez más explícita y coherente; esta conceptualización debe ordenar la descripción que se escoge hacer, y por otra parte permitir una formulación más general del objeto de estudio, es decir una formulación que pueda, potencialmente, ser relevante para otras situaciones o casos empíricos. Se logra una descripción más coherente, y a la vez más concreta, inteligible y determinada de la situación particular, en la medida que se hayan formulado en términos generales aquellas relaciones que articulan la descripción.

En la antropología la posibilidad de llegar a esa formulación más general se da sobre todo cuando se ha comprendido “lo particular” del caso estudiado, generalmente con procedimientos de contrastación o comparación que llevan a profundizar en cada caso. El camino “hacia adentro” lleva a lo general y permite construir relaciones que llegan a tener cierta “fuerza deductiva”, es decir relaciones no sólo históricamente reales sino lógicamente “necesarias” (Lévi-Strauss). Esto no quiere decir que tales relaciones existan en todos lados, sino sólo que han sido formuladas de tal manera que es posible “ver” si existen o no en otros casos particulares.

Es necesario distinguir la generalización de la representatividad de las características particulares de la localidad estudiada, dada la variabilidad de los fenómenos. Lo que sucede en una localidad no necesariamente pasa en otras; en la etnografía, este mismo problema se plantea al interior del “caso”. ¿Qué tan representativo es lo que observo o lo que me dicen de lo que aquí suele suceder? Esto lleva más bien a la necesidad de múltiples observaciones y entrevistas, en diferentes contextos, para encontrar recurrencias que apoyen esa representatividad interna, o bien para conocer las circunstancias particulares de lo que no parece ser recurrente.

El problema de la generalización es muy distinto, y su solución es más bien conceptual que empírica: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos. Es evidente que la secuencia particular de los “hechos” o los detalles de cada evento son irrepetibles. En la descripción etnográfica se intenta construir relaciones o procesos de valor más general, que articulan y explican esos sucesos particulares y su variación. A la vez es importante volver a lo concreto, a las descripciones particulares, para presentar las formas en que existen o se presentan en la realidad local, de manera orgánica, aquellas relaciones que por razones analíticas se aíslan y se formalizan en la exposición.

### **INTEGRACIÓN DE NIVELES Y CATEGORÍAS**

La tesis de R. Mercado,<sup>17</sup> ofrece un ejemplo de la resolución de los problemas expuestos. El objeto de estudio es un proceso, la negociación. Como proceso, no es idéntico a la interacción, ni a la sucesión cronológica de acciones observadas; es un concepto más abstracto que relaciona estas diferentes acciones de cierta manera entre muchas posibles. Para dar cuenta de la forma específica en que la negociación se da en esa localidad, y explicar la fuerza relativa de las partes así como los desenlaces posibles, fue necesario construir categorías que apresarán la “lógica” de la negociación. Resultaron cuatro categorías analíticas capaces de distinguir entre las interacciones y situaciones específicas observadas en torno al manejo de las cuotas y explicar los alcances del control oficial o bien de la resistencia al pago de las mismas. Así entran en juego la entrega de aulas nuevas, la asignación de maestros, las boletas e incluso la calidad educativa en el proceso de negociación.

Estas distinciones analíticas se construyeron a partir de categorías sociales. Otras categorías, de origen teórico, sirvieron para distinguir los diferentes momentos de la negociación (legitimación,

---

<sup>17</sup> R. Mercado: “La escuela primaria gratuita: una lucha popular cotidiana”, Cuadernos de Investigación, 17, México, DIE-Cinvestav, 1985.

resistencia) o bien las formas (explícitas/implícitas) de negociar y los saberes y las prácticas específicas que se ponen en juego en el proceso.

Por otra parte, fue necesario determinar, más allá de los temas concretos de la negociación en cada caso, reportados por los sujetos involucrados o presentes en la interacción verbal (cuotas, determinadas construcciones o anexos, etc.), cuál era el contenido más abstracto del proceso de negociación que explicara los límites que imponían o aceptaban los sujetos involucrados. El interés estatal y civil en mantener y ampliar la escuela determina en parte estos límites. Pero además, estaba en juego permanentemente el contenido de la gratuidad de la escuela básica, gratuidad legitimada constitucionalmente, como lo reconocen explícitamente las autoridades locales, y demandada en los hechos por la población receptora, en la medida que eso fuera posible sin renunciar al acceso de los hijos a la escuela, como interés prioritario.

Es importante, en este caso, entender la gratuidad como contenido abstracto, que no se encuentra como “tema” de las interacciones, ni como categoría social explícita particularmente fuerte. Sin embargo, como categoría analítica logró articular una serie de hechos particulares de manera inteligible: la existencia de las cuotas y las reglas implícitas del manejo de las cuotas (su solicitud, legitimación, cobro, uso, etc.) compartidas por sujetos involucrados, así como los mecanismos de control del pago y la resistencia al pago, sólo se comprenden a partir de la hipótesis de la gratuidad como contenido de la negociación.

Al dar cuenta del proceso en esta localidad, y determinar la gratuidad como uno de los contenidos en juego, no se supone que esto sea representativo de lo que sucede en otros lugares o tiempos. La evolución económica del país sin duda ha modificado fuerzas, límites y formas particulares descritas en esa ocasión. Lo que permanece, sin embargo, es la construcción de relaciones susceptibles de replantearse y de modificarse en el análisis de otras situaciones concretas.

### **3. OPERACIONES DEL ANÁLISIS ETNOGRÁFICO**

Así como en el trabajo de campo es posible combinar una gran cantidad de técnicas, también en el proceso analítico es posible utilizar técnicas provenientes de diferentes disciplinas. Así, se han aprovechado ciertas formas de análisis estadístico (no-paramétrico), técnicas de diagramación de redes de relación y análisis del discurso, entre otros. Sin embargo, si consideramos la descripción (narrativa) como característica distintiva de la etnografía frente a otras formas de investigación, el problema analítico central se encuentra en la construcción de ese texto descriptivo desde determinada concepción teórica del objeto de estudio. Esta parte central de la investigación etnográfica es la que generalmente ha permanecido sin explicitación en los manuales, que tienden a ofrecer cuando mucho una colección de recomendaciones prácticas para el manejo del cuantioso material de campo. Consideramos en cambio que es posible explicitar el proceso de análisis etnográfico en términos del tipo de “operaciones” que permiten ir transformando el material de campo en una exposición final.

El proceso consiste en la redacción de una serie de descripciones sucesivas. La primera descripción que se elabora es de hecho la “ampliación” de las notas de campo o de transcripciones de interacciones o entrevistas grabadas. Este material puede transcribirse de muchas maneras y generalmente se transforma por lo menos dos veces antes de integrarse a la exposición final de los resultados de la investigación. Estos textos analíticos intermedios pueden tomar diversas formas; pueden ser descripciones generales de situaciones o características recurrentes, en las que fragmentos de los registros iniciales sirven de apoyo empírico; o bien pueden ser descripciones detalladas de un sólo evento registrado cuya riqueza permita articular (en su exposición) otra información dispersa en las notas de campo.

La forma que toman estos escritos analíticos depende del objeto de estudio y de la forma en que se encuentra en las notas de campo el material utilizado para construir ese objeto. La precisión conceptual del objeto de estudio, que acompaña las sucesivas reescrituras del material de campo, permite lograr ese recorte tan necesario en cualquier proceso de investigación.

Generalmente el recorte no se da sobre los registros mismos, sino sobre la estructura de las categorías analíticas que se utilizan para ordenar ciertos contenidos, generalmente distribuidos en fragmentos en todo el material de campo. Por lo mismo, desde definiciones alternativas del objeto de estudio se puede integrar la misma información, con sentidos muy diferentes. Diferentes interacciones con el material de campo, diferentes por las categorías mediante las cuales interactúa uno con ese material, producen diferentes descripciones de una misma realidad (R. García).

En este proceso de construcción de descripciones (cada vez más articuladas) de cierta parte (nunca del “todo”) de la realidad estudiada, es posible distinguir, si bien no siempre separar, ciertas operaciones analíticas, es decir ciertas cosas que se hacen con el material para transformarlo. A continuación describiremos cinco de estas operaciones, que denominamos: 1) interpretación; 2) reconstrucción; 3) contrastación; 4) contextualización y 5) explicitación. Algunas de estas operaciones pueden quedar de hecho incluidas en otras, al elaborar determinado texto descriptivo. Excluimos, por otra parte, ciertas operaciones más comunes en la investigación, que también suelen utilizarse en el análisis etnográfico (por ejemplo, clasificación o codificación, conteo de frecuencia y análisis de distribución, determinación de tipologías, etc.), cuyo manejo es más conocido.

1.- *Interpretación*: como se planteó anteriormente, la interpretación es la “comprensión del significado” de las acciones. Esta definición desde luego resuelve poco, ya que existen muchos diferentes niveles de “significado” y muchos lugares “desde donde” se comprenden. Retomaré aquí sólo el nivel más elemental.

La interpretación de “lo que se dijo” es una operación fundamental y continua en el proceso etnográfico. La comprensión de “lo dicho” requiere bastante más que un supuesto conocimiento del idioma utilizado; involucra no solamente el léxico local, ya en sí un reto a la comprensión, sino también los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Es decir, es necesario no solamente comprender el significado de las palabras o expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quienes escuchan). Toda interpretación también requiere inferir el significado de enunciados indirectos en la interacción.

Interpretar requiere además compartir en lo posible “el conocimiento local”; comprender lo dicho como lo hacen otros sujetos de la localidad implicaría entre otras cosas, compartir toda su experiencia común, lo cual es imposible. No obstante, la progresiva asimilación de referencias y sentidos locales del lenguaje es parte de lo que marca el avance en el trabajo de campo; las situaciones en que participamos “ponen a prueba” el conocimiento que se tiene de los antecedentes de la situación y del conocimiento local. Las inferencias que se hacen acerca del significado de “lo dicho” se apoyan además en las respuestas que dan otros participantes en la situación, cuyo significado desde luego también inferimos, pero que a veces logran confrontarnos con alternativas de interpretación. En otros niveles, existen contenidos implícitos e inconscientes que también requieren interpretación para la comprensión de los registros de campo, cualquiera que sea el objeto de estudio.

2.- *Reconstrucción*: una segunda operación característica del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes.

Generalmente se utiliza para ello una gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos y situaciones, que incluso puede ser fragmentario y disperso; el material puede incluir detalles que se notaron y registraron inicialmente sin comprender su relación con tramas o sucesos significativos. Idealmente, comprende varias versiones sobre los mismos hechos (la llamada “triangulación”) e integra observaciones con entrevistas. La recurrencia de ciertos rasgos puede ser significativa para este tipo de reconstrucción, o bien, una sola situación síntesis puede revelar de pronto una dinámica oculta bajo la rutina de todos los días. Este tipo de reconstrucción requiere una sistemática y cuidadosa búsqueda de todos los indicios en los registros y, de ser posible, una puesta a prueba en una nueva etapa de trabajo de campo.

Esta operación se acerca, metafóricamente, a la actividad del arqueólogo o del paleontólogo, ya que un conjunto limitado de fragmentos recogidos deben articularse para conocer la estructura de sucesos o procesos completos. En este proceso de inferencia se hace evidente el peso del conocimiento previo y de las conceptualizaciones más generales que deben permitir generar buenas hipótesis acerca del significado o “lugar” de cada fragmento en la estructura global, a la manera en que el conocimiento de la morfología o la arquitectura permite “reconstruir” la estructura completa en la cual “encajan” los fragmentos de evidencia empírica. Las recurrencias y las regularidades observadas también muestran pautas que permiten ubicar, de manera exhaustiva, la información obtenida en el trabajo de campo. Si la reconstrucción que se hace es válida, debe permitir “prever” ciertos tipos de prácticas o de tendencias o desenlaces de situaciones observadas posteriormente en el campo.

3.- *Contextualización*: otra operación constante en el análisis etnográfico es la contextualización de lo dicho o lo hecho; esto desde luego también encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el “contexto” puede significar desde la oración en que aparece determinada palabra o la situación en que se enmarca determinado “discurso”, hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo. De hecho, es imposible manejar y conocer con precisión todos estos “contextos” de los procesos estudiados. Lo que generalmente hacemos es tratar de establecer y mostrar, en el análisis, cómo la consideración de características específicas de algunos de estos contextos son relevantes para hacer inteligibles los fenómenos que se estudian. También puede ser esencial mostrar como el cambio de contexto modifica las relaciones básicas que definen el objeto, y por lo tanto modifican su significado, a veces radicalmente. Generalmente es indispensable tener cierto conocimiento contextual para comprender lo que está pasando, sobre todo en situaciones conflictivas. Esta operación requiere llevar al análisis de un suceso o discurso particular suficiente información contextual adicional para hacerlo inteligible, en función del objeto construido.

4.- *Contrastación*: Esta es la forma más elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico, aunque desde luego es posible, con mayor riqueza de materiales y de categorías, plantear análisis sistemáticos de variación de los fenómenos estudiados.

La búsqueda de ejes de contrastación es esencial en la etnografía; resulta más fácil describir una cosa cuando se le contrasta con otra, o cuando se determinan diferencias significativas entre dos casos o situaciones. La variación de las condiciones en que se dan ciertos sucesos muestra las relaciones constantes en los fenómenos estudiados, o bien explica el efecto de esas condiciones sobre los sucesos observados.

La contrastación también puede operar de manera parecida al uso del “par mínimo” en la lingüística; al seleccionar y contrastar dos sucesos con semejante estructura formal y contextualización se encuentran las diferencias significativas que permiten aislar ciertos elementos analíticos. En la contrastación es particularmente importante cuidar de los aspectos de escala y nivel de abstracción para asegurar que se estén comparando cosas del mismo orden.

5.- *Explicitación*: esta operación de hecho implica el uso de las anteriores, pero obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los eventos o sucesos que por su riqueza sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de re-escribir, de forma mucho más amplia que en el registro original, aunque igualmente cercano a los detalles particulares de lo que se observó, una situación (clase, asamblea, etc.) tratando de explicarse a uno mismo y a otros lo que está “pasando” en esa situación. Este ejercicio es mucho más completo que sólo comentar fragmentos de registros; confronta al investigador con todo lo que no puede explicitar o explicarse y así tiende a obligar a una búsqueda de información adicional (en otros registros o en el campo) que permita comprender la situación.

La explicitación también permite objetivar los preconceptos o categorías que uno usa, a menudo implícitamente, para describir una situación y, por lo mismo, hace posible discutirlos y modificar o precisarlos. Finalmente, este proceso tiende a posibilitar la formulación de nuevas relaciones, más generales, que articulan la información de varios registros.

En este proceso es importante ver los registros como “textos” que requieren explicitación y no como fuentes de “datos” que se pueden aislar de su contexto de origen. Es importante acercarse de nuevo a los registros, como si uno no hubiera observado la situación, seguros de entrar en territorio desconocido, y seguir todas las pistas hacia la comprensión de la situación y hacia la construcción de relaciones variables o constantes. El análisis se presenta así como una segunda (o tercera o cuarta) observación, donde se vuelve a construir el objeto y se apresan, en consecuencia, nuevos elementos observables.

#### **IV. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y TRABAJO TEÓRICO**

Toda investigación se realiza dentro de contextos institucionales y condiciones materiales de trabajo que limitan el tiempo y los recursos disponibles. Las exigencias de producción, de participación y de docencia sin duda dificultan el desarrollo de una investigación etnográfica; más aún, pueden hacer suponer que el trabajo conceptual que hemos propuesto como eje de esta investigación es una opción “de lujo”, y que es posible prescindir de él en las condiciones “normales” de trabajo investigativo. Lejos de considerarlo como tal, insistimos en que el trabajo conceptual es una condición necesaria para cualquier trabajo etnográfico. Este trabajo conceptual no incluye necesariamente la formalización teórica; es un trabajo más cercano a la práctica de la investigación empírica, a la construcción de categorías y su relación con los materiales de campo, a la reconceptualización del objeto de estudio, que sin duda debe ser lo central del proceso investigativo. La etnografía, como proceso investigativo, requiere tiempo para el análisis y la elaboración conceptual, pero no requiere una torre de marfil; requiere de una clara jerarquización del tiempo o recursos que sí se tienen para poder dar espacio a ese trabajo.

La centralidad del trabajo conceptual dentro de la etnografía está relacionada con la posición epistemológica desde la cual se asume esta forma de investigar. Esta posición parte del hecho de que se observa y se describe, necesariamente y siempre, a partir de determinadas conceptualizaciones del objeto. Es decir, no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir.

Esto requiere aclarar qué se entiende por conceptualizar. Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas; los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables. Esto no quiere decir que no son reales; son muy reales y su conocimiento

permite explicar lo que se observa. En el proceso de construir el conocimiento se establecen relaciones que permiten integrar como tales los elementos que son observables.<sup>18</sup>

En este sentido, las relaciones no son la suma de interacciones que podemos ver entre personas; no podemos inferir las relaciones directamente de las interacciones que observamos. Las relaciones (por ejemplo, de explotación, sumisión, poder) no son observables; postulamos relaciones conceptualmente, que permiten hacer inteligibles una gran cantidad de evidencias empíricas. Suponemos que existen ciertas relaciones y a veces creemos fácil observarlas directamente en la interacción entre maestros y alumnos, o padres y autoridades. Sin embargo, la misma dificultad de determinar cuándo estamos observando “lo mismo” en diferentes interacciones, muestra que es necesario construir algo que no es evidente en sí mismo.

A partir de esta idea se puede considerar cómo la teoría se integra a este quehacer investigativo. En el proceso real existe una relación entre la teoría y el trabajo empírico y descriptivo que se expresa de diferentes maneras. Hay momentos iniciales en que la teoría está presente; pero no solamente la teoría formal, sino todo el conjunto de conceptualizaciones, aún las del sentido común, que tenemos en torno al objeto de estudio. De hecho esta teoría antecedente permite empezar a hacer preguntas a la realidad; las preguntas no surgen de la nada, resultan de cierto conocimiento previo. También está presente la teoría en una especie de previsión acerca de lo que se aceptará como una respuesta pertinente a las preguntas, una especie de decisión inicial de la forma de construcción considerada más válida. ¿Se buscan tipos ideales, estructuras; se buscan sistemas o procesos? En cada caso se plantean posiciones teóricas diferentes ante el tipo de relación que se postula como un trasfondo general que orienta todo el proceso de construcción.

En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos “en abstracto”, sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad de estudio. En otras condiciones investigativas, suele ser necesario establecer esta relación entre conceptos y observables al inicio del estudio; es decir, es necesario “operacionalizar” los factores o variables, estableciendo indicadores de los mismos. En la etnografía, esta relación permanece en gran medida indefinida y se construye progresivamente, mediante el análisis. La idea de mantenerse “abierto” y “flexible” durante la construcción etnográfica en ese sentido, no es simplemente una opción del estilo del quehacer; es la condición para poder establecer las relaciones que constituyen el conocimiento de las localidades concretas en las que se realiza el estudio.

Durante el proceso de investigación, hay momentos en que se plantean relaciones en abstracto, partiendo de toda la riqueza conceptual que se tiene a la mano, y se generan esquemas a ese nivel. A veces estos momentos son necesarios en algún período de la investigación, pero los esquemas iniciales generalmente no resuelven el problema de la construcción de los nexos entre la conceptualización y lo que es observable, lo que se documenta en la experiencia de campo. Por eso existen en la etnografía las consignas de no esquematizar demasiado, de suspender inferencias anticipadas. En el proceso etnográfico generalmente es después del primer trabajo de análisis (que debe hacerse durante el trabajo de campo) que ciertos conceptos empiezan a funcionar como ejes de la búsqueda y de las descripciones y se empiezan a establecer relaciones con los contenidos de lo documentado.

Se ha planteado como característica central del proceso etnográfico la reconceptualización de la realidad estudiada. ¿Cómo se pueden cambiar las conceptualizaciones? ¿Por dónde e inicia el cambio, si la observación y la descripción son consecuencia de la conceptualización?

---

<sup>18</sup> Para la fundamentación de esta posición, véase R. García: “Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos”, en: *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Enrique Left (comp.), México, Siglo XXI, 1986.

Generalmente la respuesta a esto se plantea en términos de un enfrentamiento con el “dato puro”, con lo empírico, como comprobación o refutación “independiente” de la conceptualización que intentamos verificar. Pero no existen “datos” que no se construyen desde alguna conceptualización.

La teoría psicogenética explica esa posibilidad de reconceptualización como resultado de cambios que se generan por las reacciones del sujeto ante ciertas “perturbaciones”. Primero, es importante recordar que las teorías, o más bien las conceptualizaciones previas, no son necesariamente coherentes, no son cerradas o únicas. La teoría con la que nos aproximamos al mundo empírico es múltiple y contradictoria; permite la observación de cosas contradictorias que son inteligibles desde diferentes procesos de conceptualización. En ciertos momentos, desde alguna concepción distinta se observa algo que potencialmente desequilibra el esquema predominante que se tiene acerca de algún objeto en estudio; entonces se da la posibilidad del cambio conceptual, siempre y cuando no se niegue simplemente lo que se percibió como “perturbación”, reacción bastante frecuente. Otra reacción frente a estas perturbaciones observables desde ciertas concepciones propias del sujeto es su asimilación a conceptos o esquemas anteriores; se cambia lo que se observa para que quepa en la conceptualización previa. Alternativamente, se les acepta realmente como perturbaciones, advirtiendo que algo no cabe en el esquema lógico predominante que se tenía; en ese momento son las concepciones las que se tienen que “acomodar” a la perturbación; se produce una reconstrucción, a otro nivel, de la conceptualización previa del objeto, integrando otras conceptualizaciones parciales previas. En este sentido, no es posible la “ruptura” con preconceptos previos salvo a partir de otros conceptos alternativos. No es posible “olvidar la teoría” para observar, ni siquiera momentáneamente, si no se tiene otro lugar conceptual desde dónde observar.

En otros planteamientos, estos momentos de reestructuración conceptual ligados a la posibilidad de observar y de integrar nuevos elementos se plantean en otros términos. Algunos lo plantean en términos de “corazonadas” (Bateson) generadas, significativamente, por el uso de analogías que provienen de otras disciplinas u objetos de estudio. Por otra parte, Ginzburg hace una larga historia de formas bastante heterodoxas de conocer, incluyendo desde el trabajo del detective y la identificación de falsificaciones en el arte, hasta ciertas formas de diagnóstico médico. Ginzburg llama a este tipo de conocimiento “el paradigma indiciario”. Dice:

“Si la realidad es opaca existen zonas privilegiadas, señales, indicios que permiten descifrarla. Esta idea constituye el núcleo del paradigma indiciario que se ha abierto camino en los ámbitos cognoscitivos más variados, modelando en profundidad las ciencias humanas... Surge sin embargo la duda acerca de si (el) rigor de este paradigma no será inalcanzable; en situaciones como ésta el rigor elástico del paradigma indiciario parece ineliminable. Se trata de formas de saber, tendencialmente mudas, en el sentido de que, como hemos dicho, sus reglas no se prestan a ser formalizadas y ni siquiera dichas, nadie aprende el oficio de conocedor o de la diagnosis limitándose a poner en práctica reglas preexistentes; en este tipo de conocimiento entran en juego elementos imponderables, el olfato, golpe de vista, intuición”.<sup>19</sup>

Para que ciertas cosas puedan convertirse en indicios, uno debe encontrarse en una posición epistemológica “indiciaria”, orientar conscientemente la mirada hacia lo otro, hacia lo heterodoxo, heterogéneo, dispar, lo que no encaja en el esquema, como pistas y claves para empezar a desenredar toda la trama de lo que está ocurriendo y construir nuevas relaciones que puedan explicar y articular el resto de los elementos observables.

---

<sup>19</sup> C. Ginzburg: “Señales, raíces de un paradigma indiciario”, en: *Crisis de la Razón*, A. Gargani (comp.), México, Siglo XXI, 1983, p. 98.

La apertura a potenciales “perturbaciones” y la flexibilidad y sensibilidad frente a indicios y señales son elementos necesarios del proceso etnográfico. No por ello se tiene que concebir el proceso desde una perspectiva empirista, que supone dejar de lado la teoría para tener un acceso directo a la realidad. Al contrario, consideramos que es justo el continuo trabajo de explicitación y elaboración conceptual lo que hace posible integrar perturbaciones e indicios. Desde esta perspectiva existe la necesidad de buscar una forma alternativa (al empirismo o el racionalismo) de concebir la relación que de hecho se da en la etnografía entre la observación y la conceptualización, entre la descripción y la teoría. Sólo entonces se podrá empezar a plantear los términos en los cuales es posible ser más conscientes de este proceso y reflexionar sobre él; una concepción constructivista de los procesos cognitivos ofrece esa posibilidad.

A la vez que defendemos el trabajo teórico en la etnografía, creemos necesario mantener su carácter de *descripción*. ¿Por qué es la descripción condición *sine qua non* de la etnografía? En parte esto responde a la búsqueda de una forma de exposición que rebase a los especialistas, que alcance a un público más amplio, pero hay otras razones importantes para conservar la descripción de lo específico de la localidad estudiada.

Primero, ya que la validez de las relaciones que se construyen se postula sólo para un contexto dado, se requiere la integración de este contexto dado al objeto construido. En segundo lugar se intenta conservar algo de la unicidad y organicidad de la realidad local estudiada frente a todos los recortes analíticos que necesariamente se tienen que hacer en el proceso investigativo ya que nunca es posible reconstruir completamente “la totalidad”. Obviamente, como en cualquier proceso investigativo es necesario recortar, categorizar, generalizar y plantear relaciones en distintos niveles de abstracción; pero en la exposición descriptiva de alguna manera se recupera algo de la forma en que “en la realidad” esos niveles analíticos se presentan ordenados de manera única. La descripción es un producto del proceso analítico y expositivo, en el cual es importante mostrar la construcción que se ha logrado entre las relaciones abstractas y la realidad local observada. Mediante las funciones de contextualización y de especificación, la descripción de hecho también se constituye en una explicación de por qué el objeto estudiado toma ciertas formas en la localidad. Por otra parte, lo descriptivo de la etnografía sustenta su carácter de documentación de una realidad local, y por lo tanto su función dentro de la etnología, para el estudio comparativo.

Finalmente, es importante la reflexión sobre otra preocupación presente en discusiones y seminarios en estos años: la relación entre la práctica investigativa y la práctica política. En la etnografía, sobre todo por la gama de posibilidades que permite la “observación participante”, parece ser importante distinguir esas prácticas y comprender la relación entre ellas. La práctica investigativa se comprende en el contexto de un proceso de construcción de conocimiento científico, generalmente dentro de un marco institucional, por lo tanto es una práctica marcada por esta inserción. La práctica política en un sentido estricto (y no como la dimensión o el sentido político de toda práctica) es un trabajo directivo y organizativo de fuerzas que se juegan en la sociedad política. Es evidente que estos sentidos no son del todo delimitables. Sin embargo, desde una perspectiva más cercana a la escala cotidiana (nuestros “mundos”), creo que es importante mantener las distinciones correspondientes.

La primera certeza, a pesar de esta distinción, es que ni está ausente lo político en la construcción del conocimiento, ni tampoco está ausente el conocimiento en las prácticas estrictamente políticas; la investigación como toda actividad cultural interviene en la formación de fuerzas políticas. Todo conocimiento difundido entra al juego político, reinterpretado y rearticulado. A la vez toda práctica social, incluyendo la práctica política, implica un conocimiento del mundo social y del momento histórico.

Una segunda precisión es que el contexto institucional u organizativo de ambas prácticas define, por lo menos en parte, las posibilidades y las limitaciones reales de su interrelación. La lógica misma de la investigación y el proceso del trabajo teórico, por ejemplo, definen ritmos,

tiempos y formas de relación frecuentemente incompatibles, en lo cotidiano, con las exigencias del trabajo político. Ésta, a su vez, depende de posiciones y negociaciones respecto al poder estatal y las alianzas de fuerzas que ordenan jerarquías distintas a la de la investigación en la actividad cotidiana. Desde luego no son incompatibles ambas prácticas, pero no debieran confundirse. La combinación de ambas prácticas depende mucho de los contextos, lugares y tiempos específicos en que uno trabaja.

Por otra parte la cuestión de “escala” es relevante, tanto en relación al conocimiento que se intenta construir, como a la organización y eficacia política. Primero, el “lugar” en que se hace una investigación no limita la escala política a la que puede ser relevante el conocimiento. En general esta distinción la hemos expresado como la diferencia entre el estudio “de casos” y el estudio “en casos”. A veces se estudian “casos”, es decir determinadas instituciones educativas, localidades, etc., en sí, y no simplemente como “ejemplo de”. En estos estudios el vínculo con una práctica política dentro de la localidad es más pertinente. Pero frecuentemente se estudia algo en una localidad para comprender situaciones más generales. Esto no implica que el conocimiento resultante sea irrelevante para la política sino que puede ser más valioso a otra escala de acción.

Otra aclaración importante, sobre todo en la discusión acerca de la investigación participante, ha sido pensar en la distinción entre:

- a) La participación de determinadas personas en el proceso de construcción del conocimiento. La pregunta sería quiénes hacen la investigación y qué intereses, compromisos y conocimientos tienen respecto a los problemas que estudian.
- b) La inclusión del “sentido común” de determinado grupo en los procesos de construcción del conocimiento. El “sentido común” es un conjunto múltiple, heterogéneo, que incluye tantos mitos y certezas como conocimientos y concepciones acerca de “lo real”. En la etnografía se incluyen de manera deliberada otros “sentidos comunes” y además se vigila de forma más consciente el propio sentido común.
- c) La perspectiva política desde la cual se hace el estudio, que no es resultado automático de los elementos anteriores, sino que depende del trabajo teórico. La perspectiva de cualquier grupo se comprende tanto por la posición estructural en la sociedad como por elementos explícitos (ideológicos, culturales, etc.) e implícitos de su discurso y práctica social.

La confusión entre estas tres cosas es constante en la discusión acerca de la participación de la investigación y la política. Lo más importante es reconocer que no se implican mutuamente. Por ejemplo, la participación de ciertas personas en el estudio no garantiza por sí misma que se haga desde la perspectiva del sector al que pertenecen; esta perspectiva además puede ser distinta del “sentido común” explícito de ese sector. La integración de cierta perspectiva política también requiere el continuo trabajo conceptual, tanto en el caso de la práctica investigativa como en la práctica política.

Otra pregunta reiterada se ha dado en torno al problema de los juicios o valores y la teoría, vinculada desde luego con el problema político de fondo. Un texto de Carlos Pereyra apoyó mucho la reflexión sobre este problema. Él plantea, a propósito de la historia donde se da la misma disyuntiva que encontramos en la etnografía, la discusión en torno a la neutralidad y el enjuiciamiento.

“La función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias: el saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social en permanente ebullición y, a la vez, los conocimientos producidos en la investigación

histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura. Esta complementariedad, sin embargo, no elimina las tensiones y desajustes entre ambas funciones. Así, por ejemplo, la prolongada discusión en torno al carácter nocivo o benéfico de los juicios de valor en el discurso histórico puede ser vista como indicación de que tal complementariedad no carece de fricciones. Parece obvio que las interpretaciones históricas incluyen siempre juicios de valor y que ningún apego a la pretendida objetividad del dato anula el peso de los esquemas ideológicos en la narración explicativa. La tendencia a rehuir los juicios de valor para preservar una supuesta pureza científica y evitar la contaminación de los ingredientes ideológicos, exhibe incompreensión seria de cuáles son los modos en los que interviene la ideología en la producción de conocimiento... Sin embargo, no sólo las pretensiones de neutralidad son un obstáculo para el desarrollo de la ciencia histórica. También entorpece este desarrollo la manía de enjuiciar allí donde lo que hace falta es explicar...

Algunos se muestran inclinados a creer que centrar el esfuerzo teórico en sus propósitos explicativos (incluyendo, si es preciso, la preocupación por el matiz) es un prurito intelectual del que ha de prescindirse para todo fin práctico. Esa creencia se apoya en la idea de que la función social de la historia exige una dosis de maniqueísmo y obliga, por ende, a identificar responsables (tanto culpables como héroes) de la marcha de las cosas. El problema no radica en la permisible combinación en un mismo discurso de argumentos explicativos y juicios de valor, sino en el desplazamiento del discurso histórico de un campo problemático presidido por la pregunta ¿por qué? o, en su caso, ¿quién es el Mesías?

Es mucho más fácil centrar el examen del proceso social en un núcleo apologético o denigrativo que buscar en serio las causas inmediatas y profundas de los fenómenos históricos... Por ello se pronuncia Febvre: «no, el historiador no es un juez. Ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender —y hacer comprender».

Si la manía de enjuiciar deriva con facilidad en un obstáculo adicional para la explicación histórica, ello se debe a que tiende a ocultar la constitución del mundo social: un proceso formado por numerosos subprocesos articulados entre sí. Los juicios de valor inhiben la recuperación de las luchas, sacrificios, forcejeos y contradicciones que integran el movimiento de la sociedad y borran todo con la tajante distinción entre los principios del bien y del mal. El achatamiento del esfuerzo explicativo generado por la propensión a juzgar limita la capacidad de pensar históricamente...

Los juicios de valor son inherentes a la función social de la historia pero ajenos a su función teórica. Un aspecto decisivo del oficio de la historia consiste, precisamente, en vigilar que la preocupación por la utilidad (político-ideológica) del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad (teórica)".<sup>20</sup>

El esfuerzo por comprender y explicar debe orientar y motivar el proceso etnográfico, situándolo así en el campo de las ciencias sociales, marcando delimitaciones, siempre tentativas, frente a otras prácticas que pueden suponerse parecidas, la literatura, el periodismo, la crónica, el juicio, el chisme...

---

<sup>20</sup> Carlos Pereyra: "Historia, ¿Para qué?", en: *Historia, ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 28-31.

## BIBLIOGRAFÍA

La lista de referencias que anexamos son textos que contribuyeron de manera importante a lo largo de estos años a reconceptualizar el proceso de investigación y a ver relaciones no consideradas de antemano. No pretende ser una bibliografía exhaustiva de los asuntos metodológicos a los que me he referido, ni tampoco una indicación de nuestra “ubicación” teórica o epistemológica. En todo caso, son fuente de múltiples reflexiones que enriquecen cualquier proceso de investigación en esta línea.

Adorno, Th. W. et. al. (1973): *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona y México, Ed. Grijalbo.

Agar, Michael (1980): *The Professional Stranger. Informal Introduction to Ethnography*, Orlando, Florida, Academic Press.

Arico, José (1982): *Marx y América Latina*, México, Alianza Editorial.

Bachelard, Gastón (1973): *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Bateson, Gregory (1976): “Experimentos en el pensar sobre material etnológico observado”, en: *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Buenos Aires, Editorial Lohlé.

Bloch, Marc (1948): *Introducción a la historia*, México, Ed. F. C. E. (Breviarios Núm. 64).

Blumer, Herbert (1982): *El interaccionismo simbólico cultural*, Buenos Aires, Ed. Hachette.

Boas, Franz (1964): *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* Buenos Aires, Ed. Hachette.

Braudel, Fernand (1968): *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.

Cicourel, Aaron (1964): *Method and Measurement in Sociology*, New York, The Free Press.

Cohen, R. y Narroll, R. (eds.) (1973): *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, New York, Columbia University Press.

Cole, Michael (1972): “Towards an experimental anthropology of thinking”, en: *Learning and Culture*, S. T. Kimball and J. H. Burnett (eds.), American Ethnological Society Proceedings Annual Spring Meetings.

De Ipola, Emilio (1975): “Etnología e historia en la epistemología estructuralista”, en: *La antropología como ciencia*, José P. Llobera (ed.), Barcelona, Ed. Anagrama, pp. 335-352.

De Ipola, Emilio (1982): *Ideología y discurso populista*, México, Ed. Folios.

Delamont, S. (1978): “Sociology and the Classroom”, en: *Sociological Interpretations of Schooling and Classroom: a re-appraisal*, Barton and Roland Meighan (eds.), Nafferton, Bemrose Press.

Deutscher, I. (1973): *What we say, What we do; Sentiments and Acts*, Glenview III, Scott, Foresman Co.

- Erickson, F. (1973): "What Makes School Ethnography «Ethnographic»?", en: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. IV, Núm. 2, pp. 10-19.
- Erickson, F. (1977): "Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography", en: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. VIII, Núm. 2, May, pp. 58-69.
- Erickson, F. (1986): "Qualitative Methods in Research on Teaching", en: *Handbook of Research on Teaching*, Merlin Wittrock (ed.), New York, Macmillan Publishing Co. (3° ed.).
- Firth, R., et. al. (1974): *Hombre y cultura, la obra de Bronislaw Malinowski*, México, Ed. Siglo XXI.
- Foley Douglas E. (S/F): *Labor and Legitimation in Schools: Notes on Doing Critical Ethnography*, Austin, Texas, Departament of Curriculum and Instruction The University at Austin, Texas, 57 p.
- Foucault, M. (1984): *La arqueología del saber*, México, Ed. Siglo XXI.
- García, R. (1980): "Developmental Epistemology and Fundamental Problems in the Theory of Knowledge", en: *Cahiers de la Fondation Jean Piaget*, Núm. 1, abril, p. 50-73.
- García R. (1986): "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos", en: *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Enrique Left (comp.), México, Ed. Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Gargani, A. (comp.) (1983): *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*, México, Ed. Siglo XXI.
- Gatti, L. M. (1981): "Pescadores y campesinos veracruzanos del Golfo: un estudio regional de la «diferencia» antropológica y las desigualdades sociohistóricas", Proyecto colectivo, en: *Monte Morelos cuestiones regionales I*, Gatti, L., Cuello, D. y otros, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata 39, pp. 135-145.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.
- Geertz, C. (1973): *Local Knowledge, Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books.
- Ginzburg, C. (1981): *El queso y los gusanos*, Barcelona, Ed. Muchnik.
- Ginzburg, C. (1983): "Señales: raíces de un paradigma indiciario", en: *Crisis de la razón*, Aldo Gargani (comp.), México, Siglo XXI, pp. 55-99.
- Goldmann, L. (1962): "Investigaciones dialécticas: La psicología y la epistemología de Jean Piaget", Traduc. Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades, Univ. Central de Venezuela, Caracas.
- Goldmann, L. (1972): "Epistemología de la Sociología", en: *Epistemología de las ciencias humanas*, Jean Piaget et. al., Buenos Aires, Ed. Proteo, pp. 66-86.
- Goldmann, L. et. al. (1975): *Las nociones de estructura y génesis*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, pp. 9-36.

- Gramsci, A. (1975): *Cuadernos de la cárcel*, México, Juan Pablos Ed., Vols. 1 y 3.
- Habermas, J. (1981): *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Ed. Taurus, p. 34.
- Habermas, J. (1983): *The Theory of Communicative Acts*, Vol. I, Boston, Beacon Press.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983): *Ethnography: Principles in Practice*, London, Tavistock Publications.
- Hargreaves, D. (1978): "Whatever Happened to Symbolic Interactionism?", en: *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: a re-appraisal*, Len Berton and Roland Meigham (eds.), Nafferton Driffield, England, Nafferton Books, pp. 7-22.
- Heath, S. B. (1978): *Outline Guide for the Ethnographic Study of Literacy and Oral Language from Schools to Communities*, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania.
- Heller, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ed. Península.
- Hymes, D. (1972): *Reinventing Anthropology*, New York, Ed. Pantheon.
- Hymes, D. (1980): "Educational Ethnology", en: *Anthropology and Educational Quarterly*, Vol. XI, Núm. 1, Spring, pp. 3-8.
- Kosik, K. (1967): *Dialéctica de lo concreto*, México, Ed. Grijalbo.
- Kuhn, T. S. (1948): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Breviario del F.C.E.
- Labov, W. (1979): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, Univ. of Penn. Press.
- Lévi-Strauss, C. (1968): *Antropología estructural*, Buenos Aires, Ed. Universitaria.
- Lévi-Strauss, C. (1974): "El tiempo recuperado", en: *El pensamiento salvaje*, México y Buenos Aires, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Primera edición en español, pp. 315-393.
- Lévi-Strauss, C. (1979): *Antropología estructural. Mito, sociedad, humanidades*, México, Ed. Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1981): *La vía de las máscaras; Tres excursiones*, México, Ed. Siglo XXI.
- Luckacs, G. (1969): "¿Qué es el marxismo ortodoxo?", en: *Historia y conciencia de clase*, México, ed. Grijalbo.
- McCall, G. J. y Simmons, J. L. (eds.) (1969): *Issues in Participant Observation, a text and reader*, Reading, Addison-Wesley.
- Malinowski, B. (1922): *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona, Ed. Península.
- Marx, K. (1859): *Introducción general a la crítica de la Economía Política*, México, Ediciones Pasado y Presente.

- Mead, M. (1959): "Apprenticeship Under Boas", en: *The Anthropology of Franz Boas*, Edited by Walter Goldschmidt, The American Anthropology Association, Vol. 61, pp. 29-45.
- Mead, M. (1970): "The Art and Technology of Fieldwork", en: *A Handbook in Cultural Anthropology*, Raoul Naroll and Ronald Cohen (eds.), New York, Columbia Univ. Press.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Mills, C. Wright (1981): *La imaginación sociológica*, México, Ed. F.C.E.
- Mishler, E. (1979): "Meaning in Context: Is there any other kind?", en: *Harvard Educational Review*, Vol. 49, Núm. 1, Feb.
- Pereyra, C. et. al. (1980): *Historia, ¿para qué?*, México, Ed. Siglo XXI.
- Pereyra, C. (1984): *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza Ed.
- Piaget, J. y García, R. (1982): *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Ed. Siglo XXI.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1976): *Method in Social Anthropology*, Chicago, Univ. of Chicago Press.
- Sammuel, R. (ed.) (1981): *People's History and Socialist Theory*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Saussure, F. (1967): *Curso de Lingüística General*, México, Ed. Nuevo Mar.
- Schutz, A. (1970): "Concept and Theory Formation in the Social Science", en: *Sociological Theory and Philosophical Analysis*, New York, MacMillan Company, pp. 1-19.
- Shatzman, L. y Strauss, A. (1973): *Field Research*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Silva, R. (1984): "La Historia, el Documento y la Enseñanza", en: *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, CIUP.
- Stubbs, M. (1981): "Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research", en: *Uttering, Muttering: Collecting and Reporting Talk for Social and Educational Research*, Glem Adelman (ed.), London, Grant McIntyre Ltd. (Trad. en Colección Pedagógica Universitaria Núm. 13, Universidad de Veracruz, Jalapa, 1987).
- Thompson, Edward (1977): *La formación Histórica de la Clase Obrera. Inglaterra 1780-1832*, Barcelona, Ed. Laia.
- Thompson, E. (1979): *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Valentine, Charles A. (1970): *La cultura de la pobreza, crítica y contrapropuestas*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

- Wax, R. (1971): *Doing Fieldwork, Warnings and Advice*, Chicago, The University of Chicago.
- Weber, M. (1976): "La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales", en: *Sobre la teoría de las Ciencias Sociales*, Ed. Futura.
- Willis, P. (1980): *Learning to Labour*, England, Gower Publishing Co.
- Willis, P. (1984): "Notas sobre Método", en: *Cuadernos de Formación N° 2. Red Latinoamericana de la Realidad Escolar*, Santiago, Chile (Trad. del original "Notes on Method" realizada por Gabriela López).
- Wilcox, K. (1982): "Ethnography as a Methodology and its Application to the Study of Schooling: A Review", en: *Doing the Ethnography of Schooling*, George Spindler Dearbon (ed.), New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 457-488.
- Williams, R. (1981): *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Wolcott, H. F. (1971): "Handle with Care: Necessary Precautions in the Anthropology of Schools", en: *Anthropological Perspectives on Education*, Murray L. Max Stanley, Diamond, Fred O. Gearing (Eds.), New York, Basic Books Inc. Publishers, pp. 98-117.
- Wolcott, H. F. (1975): "Criteria for an Ethnography Approach to Research in Schools", en: *Human Organization*, Vol. 34, Núm. 2, Summer, pp. 111-127.
- Wolcott, H. F. (1982): "Mirrors, Models and Monitors: Educator Adaptions of the Ethnographic Innovation", en: *Doing the Ethnography of Schooling*, George Spindler Dearbon (ed.), New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 68-95.