

LA ESCUELA RURAL EN LATINOAMÉRICA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO DE CAMPO Y LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

J. Félix Angulo Rasco

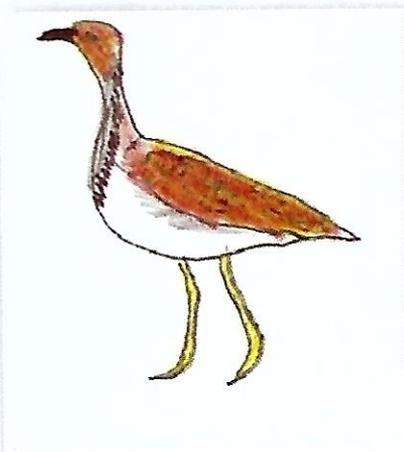
**Grupo de Investigación L.A.C.E.
Agencia Española de Cooperación Internacional
(AECI)**

**Universidad de Cádiz Proyecto
Ref.: A/6916/06**

INTRODUCCIÓN.

Nuestro trabajo estriba en realizar un estudio de caso de corta duración en una o varias escuelas rurales de distintos países latinoamericanos. En última ins-

tancia no pretendemos otra cosa que elaborar lo que L. Stenhouse (1978) denominó *Case Record*, es decir, documentar un caso, crear el registro del caso que conformará la fuente para la *Narración del Caso*, a nuestra vuelta. Para ello, necesitamos recoger información de distintos ámbitos; algunos los podemos prever, otros los descubriremos en nuestro breve trabajo de campo. Los elementos que vienen a continuación recogidos bajo la denomi-



nación de la estructura del Case Record, son meras sugerencias y en ningún caso han de ser tomadas de modo inamovible.

La estructura del Caso (Case Record)

La estructura que aquí se propone pretende ser intrínsecamente sencilla y adaptable a la naturaleza y particularidades de cada caso.

➤ Historia del caso

Cuando abordamos el estudio de un caso (de una escuela), lo hacemos en un momento de su historia. Por ello, resulta imprescindible contar dicha historia: el origen de los acontecimientos, la tradición en la que está –si lo está– engarzadas las acciones, etc.

➤ Contexto macro-ecológico del caso

Los casos ocurren en contextos físicos determinados. Tenemos que describir todo lo detalladamente que fuera necesario el contexto de ocurrencia del caso (¿dónde?). Ello incluye el entorno físico y organizativo del caso. Por ejemplo, si se trata de una escuela de una zona predominantemente indígena, muy alejada de centros urbanos; por otro lado sería conveniente describir su arquitectura, su lugar de emplazamiento y aportar cuantos datos –por ejemplo, datos censales– puedan ser de utilidad (número de alumnado, género, edad, etc.).

➤ Contexto micro-ecológico

En ocasiones las acciones tienen lugar en espacios reducidos, como las aulas escolares, el ‘patio’, los ‘comedores’, etc. Es en estos espacios más reducidos donde suele ocurrir la parte más importante de las acciones; y es por ello que también tenemos que describirlas con detalle.

➤ Contexto humano del caso

En este apartado se trata de describir a los sujetos e individuos que participan en el caso, añadiendo todas las características personales que creamos oportunas para entender su actividad y su práctica. Las acciones tienen siem-

pre un rostro detrás y delante; una buena narración no puede prescindir ni ocultar a los *personae*.

Por ejemplo, podemos describir a los siguientes *personae*:

- Comunidad-Barrio-rural (alrededor del centro o institución)
- Padres y madres implicadas
- Alumnado-participante
- Docentes, tutores, monitores
- Autoridades
- Otro personal del centro

➤ Currículo-Pedagogía del caso

Es muy probable que en cada uno de los ambientes que registremos encontremos documentos que rijan la vida del caso: las programaciones curriculares, fines educativos, propósitos pedagógicos, programas de apoyo, iniciativas pedagógicas, registros del alumnado, etc.

➤ Organización de la escuela

Existen una serie de documentos que forman la política de la escuela; es decir, el sistema de organización de la convivencia y de toma de decisiones. Dicho 'marco político' es clave, en muchas ocasiones, para comprender en profundidad las conductas y prácticas que observemos.

➤ Materiales curriculares y equipamiento

La descripción pormenorizada de los materiales y recursos así como el equipamiento en cada uno de los casos es una cuestión obligada en el estudio de un caso. Por ello, conviene que describamos y detallemos todos los materiales que se emplean, con especial referencia al equipamiento utilizado en el caso.

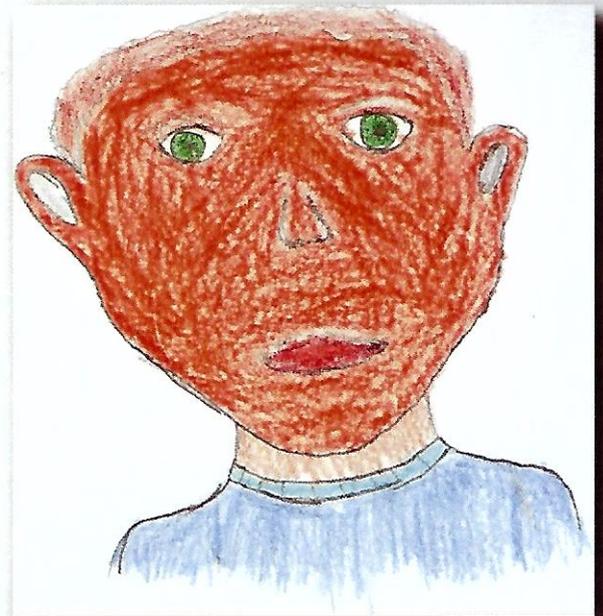
Diversidad de fuentes

Crear un *Case Record*, no es otra cosa que documentar un caso. Para documentarlo necesitamos recoger información y dado que el nuestro es un trabajo de campo de corta duración, se hace obligatorio enfatizar tanto en las diversas fuentes de

datos, como en la exhaustividad de los mismos (en cantidad y calidad). Tendríamos que recoger una variedad amplia de datos e informaciones con las que poder construir, posteriormente, la historia (documentada) del caso. Podemos seleccionar las fuentes siguientes:

✓ *Diario de Campo.*

La crónica interna durante el proceso de investigación de lo que ocurre en el campo, la observación de las actuaciones de los sujetos y las ‘conversaciones informales’ representan la información registrada en el diario de campo. Esta información es, sin duda, una parte esencial de la narración del caso.



✓ *Entrevistas.*

Durante la investigación –como ya hemos indicado- es necesario entrevistar a los distintos sujetos (docentes, alumnado, padres y madres, etc.) implicados en el acontecimiento o relacionados con la escuela. Estas entrevistas transcritas se convierten en un material valioso para construir el caso puesto que muestran las opiniones (suposiciones, anhelos, deseo, preocupaciones, incluso fabulaciones) de los participantes.

✓ *Imágenes fotográficas*

Las imágenes que podamos registrar de lo que ocurre en el caso son elementos prácticamente obligatorios de nuestro trabajo de campo. Las imágenes registran las acciones, sirven de complemento de nuestras anotaciones en el *diario de campo*, muestran la dinámica de los ambientes, aumentan la verosimilitud del caso, y nos *recuerdan* que tras la acciones hay seres humanos, sujetos concretos.

✓ *Documentos oficiales-internos*

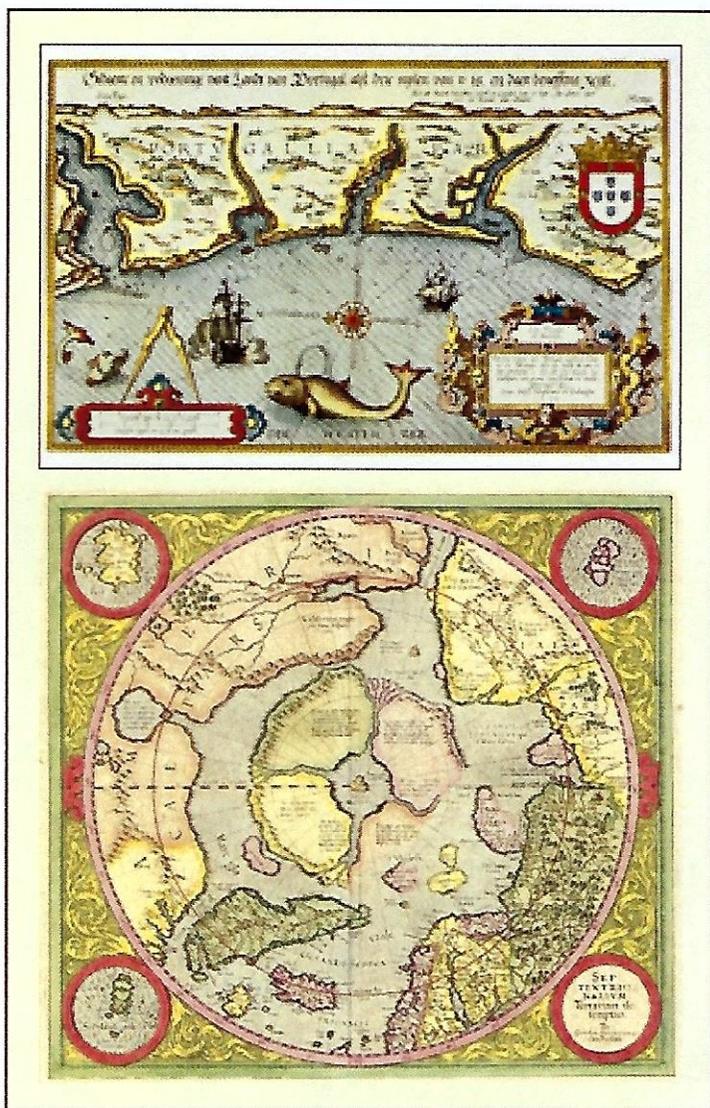
En muchas escuelas existen documentos que registran el currículum y la 'política' por la que se organiza la acción en el caso. Podemos encontrar también otro tipo de documentos, como los que pueden haber elaborado el profesorado para su actividad docente u otros parecidos.

✓ *Trabajos-producciones*

Es muy probable que encontremos trabajos y producciones generadas por el alumnado de la escuela. Estas producciones que pueden revestir formas distintas (trabajos textuales, creaciones digitales, imágenes, dibujos, etc.) han de ser digitalizadas, si no lo están de origen, para su utilización en la narración. Aquí recomendamos solicitar, a nuestros compañeros universitarios, que nos faciliten una copia digital de los mismos (escaneada); en todo caso, podríamos intentar 'fotografiar' parte del documento o traernos una fotocopia del documento.

✓ *Información Externa-adicional*

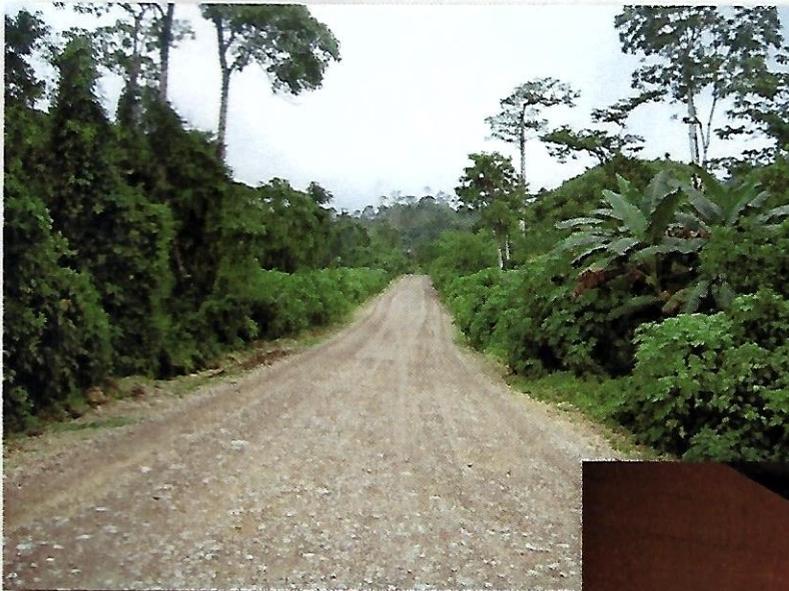
En algunos casos puede que encontremos informaciones externas, como noticias de periódicos u otro tipo de información que también debería ser recogida para su uso posterior. Esta información puede resultar muy útil para contar la historia del caso y para contextualizarlo. Al igual que con los trabajos-producciones del alumnado, podemos solicitar una fotocopia, copia digital o una foto.



✓ *Filmaciones*

Las filmaciones pueden llevarse a cabo directamente de las actuaciones en el caso, como por ejemplo, filmando la actividad de que un grupo de niñas y niños jugando cerca de la escuela. La filmación de la actividad complementa y mejora nuestros registros en el diario de campo y de las imágenes fotográficas.

N.B.: Quisiera resaltar que aunque todos los datos e informaciones que podamos recoger son valiosas, al ser el nuestro, hay que repetirlo, un trabajo de campo de corta duración, las imágenes fotográficas se convierten en elementos enormemente valiosos para narrar y contar nuestro caso; tan básicas que, muy probablemente, la narración escrita se convierta parcialmente, en comentarios e interpretaciones de las imágenes recogidas.



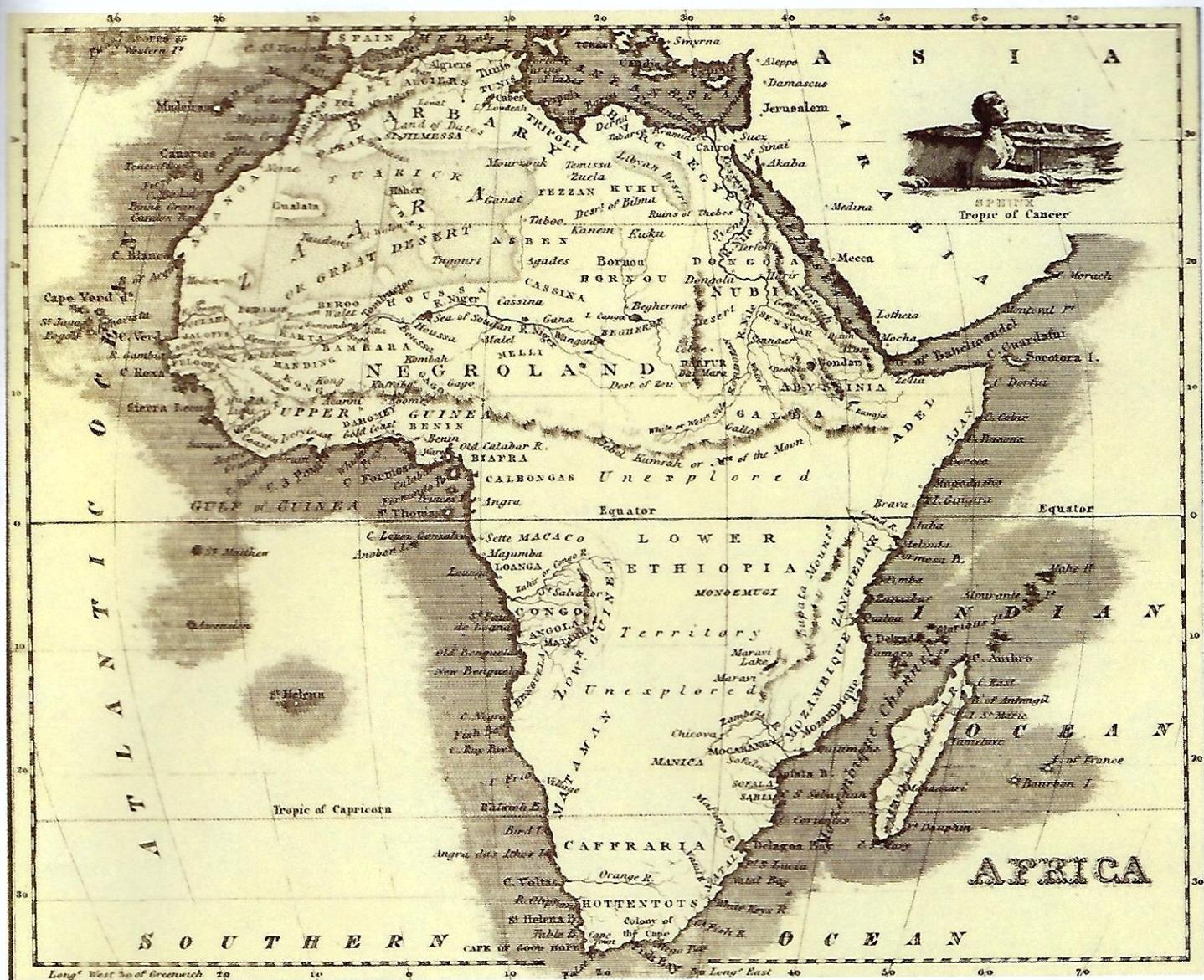
Algunas ideas para ir más allá de la recogida de imágenes fotográficas: la estrategia PhotoVoice

Una de las técnicas más usadas para la recogida de información utilizando una cámara de fotografía (y en algunos casos también, una cámara de video), es la denominada en inglés: PhotoVoice, o foto-voz. Como su nombre indica se trata de que los propios informantes realicen las fotografías, i.e. registren aquellos espacios, acontecimientos y actuaciones, que a su juicio sean más interesantes, importantes y significativas para sus vidas. De esta manera, el informante no sólo adquiere una posición más activa – creando información, además de ofreciéndola-, sino que, y ésta es una cuestión clave, genera un tipo de información que resulta extremadamente importante para él o ella.

Pero esta técnica no se limita a poner en manos de los y las informantes un instrumento de recogida de información visual; como tal, la estrategia de foto-voz necesita y exige un proceso posterior de diálogo y explicación entre quien ha ‘construido’ los datos visuales (informantes) y quien tiene que ‘comprender’ dichos datos visuales (investigadoras). Por ello, precisamente, toda las investigadoras tienen que establecer un espacio de conversación y entendimiento entre ambas partes de tal manera que los y las informantes expliquen qué hay en las imágenes, por qué son importantes para ellos y ellas, qué sentido guardan y qué ocurre en las instantáneas captadas. Este es, pues, un proceso que puede ser clasificado como entrevista motivada: motivada por los datos visuales, en el que se puede recoger una extraordinaria cantidad de datos de un valor y una calidad considerable.



Así pues siempre que sea oportuno (y el tiempo de permanencia en el campo nos lo permita), tendríamos que intentar poner en funcionamiento esta estrategia. En el caso de una visita corta al centro rural, podríamos emplear una variante de la misma. Se trata de que sean los sujetos informantes quienes nos indiquen qué lugares de la escuela les gusta más, qué desean que fotografiemos y por qué. En esta variante, la entrevista motivada resulta absolutamente informal y se lleva a cabo en el mismo acto de recogida de información visual.



Los dibujos han sido realizados por los niños y las niñas del C.P.R. Campiña de Tarifa (España), los mapas han sido encontrados en Google-imágenes y las fotografías han sido realizadas por J. Félix Angulo en Guatemala

Este documento se suscribe a la licencia *Creative Commons* 2007





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

CARTA DE AVAL

A Universidade Federal de Sergipe, sente-se honrada em participar do Projeto de Cooperação Interuniversitário de Investigação Científica entre Espanha e países Iberoamericanos/2007-2008. Por meio desta carta expresse o compromisso institucional de aceite das condições propostas de participação citada nas bases da convocatória, em especial ao oferecimento de estadia e condições de trabalho dos professores envolvidos no projeto. Também reforçamos a importância do trabalho desenvolvido por esta Universidade no campo da educação rural, com pesquisas concluídas e em desenvolvimento, trabalhos de extensão, cursos de formação de professores/as e diversos trabalhos de mestrado e doutorado em desenvolvimento sob a coordenação da Prof^ª Dr^ª Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, em que muito poderá contribuir para o sucesso das atividades que serão desenvolvidas pelo projeto de cooperação.

Cidade Universitária, Prof^º José Aloísio de Campos, 24 de setembro de 2007


Prof^º Dr^º José Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

LA ESCUELA RURAL EN LATINOAMÉRICA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

PROYECTO FINANCIADO POR LA AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

VERSION 1.0- 2007

Universidad de Cádiz <i>Grupo de Investigación L.A.C.E. Universidad de Cádiz España</i>	Universidad de Costa Rica <i>Costa Rica</i>	Universidad Mayor de San Simón <i>Bolivia</i>	Universidad Federal de Sergipe <i>Brasil</i>
---	---	---	--



J. Felix Angulo & Rosa María Vázquez Recio (2007)

Introducción

Cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela. Esta simplificación viene a decir que las escuelas rurales son como las escuelas urbanas, pero fuera de la ciudad. De esta manera estamos impidiendo la comprensión profunda de las características y del papel distintivo que las escuelas urbanas y rurales juegan en nuestras sociedades desarrolladas o en vías de desarrollo. Algo que es, ciertamente, poco aceptable con respecto a las urbanas, pero claramente perniciosos con respecto a las rurales.

Somos conscientes que la ordenación y la planificación de los servicios públicos (la

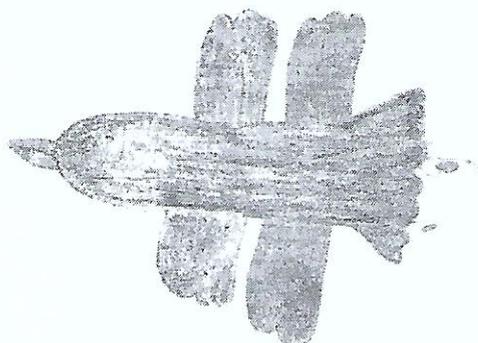
sanidad y la educación por ejemplo), continúan afrontándose desde las ciudades y con una mentalidad unilateralmente urbana, sin profundizar en el sentido y características de la, así denominada, ruralidad, barajando, por añadidura, criterios economicistas que no colman las expectativas de bienestar de quienes residen en pequeñas poblaciones, y ello a pesar, desgraciadamente, del reconocimiento –casi unánime– del problema que representan el progresivo declive demográfico, la despoblación y la dispersión en extensas regiones y comarcas, así como la urgencia de acometer medidas que incentiven la articulación territorial y ayuden a fijar la población en zonas no ‘urbanas’, que es como decir, a la articulación social y cultural de comunidades rurales.

No quisiéramos parecer unilateralistas, pero si examinamos con detalle el significado de los objetivos de desarrollo para el mile-

no promovidos desde la ONU, no hay ninguno que pueda cumplirse sin que se haya desarrollado mínimamente el segundo "Lograr la enseñanza primaria universal". De él depende otros objetivos tan importantes como 'la promoción de la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer', la reducción de la mortalidad de los niños menores de 5 años' o 'combatir el VIH/Sida, el paludismo y otras enfermedades' por ejemplo. Es más, es muy probable, como no ha dejado de señalar Kumar Misra (2006) que el desarrollo de la educación primaria en las zonas rurales es una condición necesaria en los países en vías de desarrollo. Quizás por ello la UNESCO ha lanzado el programa *Educación para Todos* cuyos tres primeros objetivos no hace más que, aunque sin mencionarla, reforzar el papel de las escuelas rurales.

Por su lado, la FAO (organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación) promueve y apoya el programa *Educación para la Población Rural (EPR)*, con la intención de abordar las disparidades rurales teniendo 'como objetivo las necesidades de la educación de la población rural'. La misma FAO en la reunión de Roma (2005), volvía a insistir: teniendo en cuenta que el 70% de los pobres viven en áreas rurales, 'los programas educativos deben cubrir las necesidades específicas de dichas las comunidades si se

quiere erradicar la pobreza extrema y el hambre antes del año 2015'. Todas estas iniciativas todavía se enfrentan a un campo de



PAJÁRO DE FUEGO

Es grande, tiene cuatro alas, un pico, dos ojos, dos dientes y una cola que echa fuego.

Vive en las nubes y se alimenta de lechuga.

Duerme por la noche blandito en las nubes. Se lava en el agua de las nubes.

Busca los huertos en la tierra y roba lechugas. Benjamín.

Dibujo y cuento inventados por un alumno de 5 años. CPR. Campiña de Tarifa

necesidades extenso en América Latina. Es cierto que en algunos países, como por ejemplo en Colombia, se han llevado a cabo

políticas de reforma de la escuela rula (McEwan y Benveniste 2001), pero todavía queda mucho todavía por mejorar. Con datos

disponibles hasta el año 2000, en Bolivia sólo un 78% de la población escolarizada comenzaba y terminaba el 5º grado de primaria y

en Guatemala se reducía a 55,8%). Nuestra investigación quiere hacerse eco de estas necesidades y de la importancia de la educación rural ofreciendo una imagen profunda, rica y humana de la vida educativa en algunas escuelas rurales de un grupo de países Latinoamericanos: Bolivia, Brasil, Costa Rica.



OBJETIVO FUNDAMENTAL

El proyecto *Las escuelas rurales en Latinoamérica*, tiene los siguientes objetivos:

Objetivo Fundamental:

Elaborar una visión profunda, realista y humana de las dificultades, logros e innovaciones educativas desarrolladas en las escuelas rurales seleccionadas, de tal manera que sirvan no sólo para conocer el estado de dichas escuelas, sino también para que puedan ser empleadas como casos para la formación docente del profesorado latinoamericano y español.

Este objetivo fundamental se desglosa en los siguientes:

1. Creación de una red latinoamericana de estudios y apoyo a las escuelas rurales y al profesorado rural.
2. Conocimiento en profundidad (más allá de datos demográficos y estadísticos) de la vida y las circunstancias de las escuelas rurales seleccionadas y estudiadas.
3. Contribuir a través del desarrollo de la metodología de casos a la formación docente.
4. Desarrollar una línea de estudios y de relaciones entre las escuelas rurales latinoamericanas.
5. Creación de una página web y una base de datos para poner los casos al servicio de la comunidad educativa.
6. Realizar una publicación con los estudios de casos llevados a cabo en esta investigación.

ESTUDIOS DE CASO

Tal como indica el título del proyecto se trata de realizar una serie de estudios de caso (etnográficos) sobre diversas escuelas rurales. La primera pregunta que hemos de formularnos es: ¿a qué llamamos estudios de caso? Siguiendo a Walker (1983: 45) "el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado...(Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de los idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo".

Dada la especificidad de cualquier caso posible, la persona que investiga ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso objeto de estudio. Esto supone atender a su naturaleza, su historia, el ambiente y ámbito físico, otros contextos relacionados o implicados con el caso (el económico, el político, el legal y el estético). Además, el estudio de casos define un espacio social de relación, es decir: trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

Algunas cuestiones esenciales

- a) Que el estudio de caso busca ofrecer un reflejo completo, fiel e imparcial de la realidad; una visión equitativa.
- b) Que no se trata de evaluar ni enjuiciar al centro ni a sus miembros, sino de conocer y comprender la realidad objeto de estudio.
- c) Que bajo ningún concepto la investigación puede ser utilizada para amenazar, valorar o tratar injustamente a individuo o colectivo alguno.
- d) Que se mantendrá el anonimato y la confidencialidad si así lo desean los sujetos implicados.

La educación es un ámbito en el que existen muchas dificultades para el trabajo de la investigación, en cuanto es un campo muy abierto y muy cambiante, muy difícil de objetivar y generalizar. La investigación basada en encuestas y cuestionarios no representa la realidad de lo que sucede en el ámbito educativo. Pienso que los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, los cambios en las organizaciones educativas, plantean situaciones que necesitan que el investigador esté en las aulas, en las escuelas, y esto sólo se puede llevar a cabo en el marco de la investigación de tipo cualitativo. La investigación cualitativa capta e identifica".

Stephen Ball (Bernal y Gil 1994, 88)

Todo estudio de caso exige el cumplimiento de unos principios éticos, como investigación social que es; principios que han de estar constantemente presentes. Hemos de tener en cuenta que, dada la implicación personal de la persona que investiga, en su entrada y convivencia en el campo, la riqueza fenoménica y personal de los datos y las repercusiones personales, y los efectos secundarios que se pueden originar, se hace insoslayable el establecimiento de esos principios éticos (Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2003):

Negociación entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes de investigación.
Colaboración entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación que realicemos.
Confidencialidad, tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados. De todos los criterios mencionados, es el de mayor importancia, por cuanto está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general.

Estrategias metodológicas de recogida de información.

Es considerable el número de técnicas y estrategias metodológicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso. De entre ellas destacamos, por su interés, la entrevista etnográfica y la observación participante. Angulo Rasco y Vázquez Recio (2003) apuntan una razón que es fundamental: "tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar"(2003: 27). Pero junto a estas estrategias mencionadas existen otras, igualmente importantes. En lo que sigue quisiéramos describirlas brevemente.

Las entrevistas pueden clasificarse según su grado de estructuración en un continuo, de tal manera que en un extremo estarían las entrevistas 'abiertas' o en profundidad y en el otro los cuestionarios o las encuestas, que suelen ser un tipo fuertemente cerrado.

a.- Entrevistas no-estructuradas o en profundidad:

Son las entrevistas típicas de los estudios etnográficos de campo y de los Estudios de Caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se va construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por la persona que entrevista. Este tipo de entrevista ocurre en situaciones informales y en el proceso cotidiano de estudio de campo.

b.- Entrevistas Semi-estructuradas

Este tipo de entrevista es muy parecida a la anterior, pero con la diferencia de que la persona que entrevista planifica con cierto detalle, el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas. A diferencia de las muy estructuradas, este tipo de entrevistas no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación.

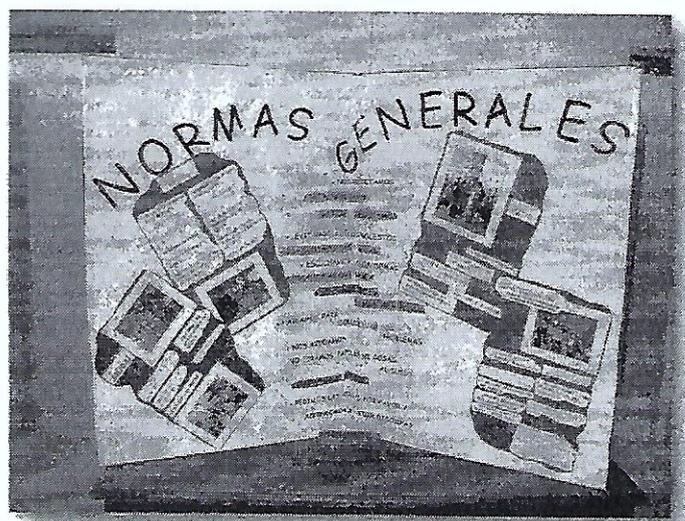
c.- Entrevistas Altamente Estructuradas

En este último tipo la persona que investiga especifica tanto las cuestiones, como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles, o admisibles. Cuando estas tres especificaciones se cumplen nos encontramos con encuestas (especificación verbal: el sujeto responde verbalmente) o con cuestionarios (especificación escrita: el sujeto responde por escrito).

Las entrevistas etnográficas pueden ser de nominada 'en profundidad' cuando se establecen "reiterados encuentros cara a cara entre la persona investigadora y los/las informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista" (Taylor y Bogdan 1986, 101)

La entrevista como diálogo

La entrevista etnográfica, introduce dos elementos diferenciadores: por un lado, con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos. La persona que entrevista se convierte en un oidor, en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas.



En este tenor, no podemos descartar, sino en todo caso alentar, que la entrevista etnográfica se convierta en una situación de diálogo entre los que participan en ella. Esto quiere decir que no sólo que la persona que es entrevistada ofrece información y responde, sino que también la persona que entrevista informa y es preguntada por la primera. Desdibujar los límites, muchas veces innecesarios, en una investigación puede propiciar la creación de un espacio de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conformen el eje de un proceso de transformación y cambio educativo.

La Entrevista Grupal. Un caso particular de entrevista es la denominada *entrevista grupal*; es decir, aquella que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. Este tipo de entrevista puede, a su vez, estructurarse hasta el extremo de convertirse en 'entrevistas focalizadas de grupo' en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema. Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. En general, la entrevista en grupo ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor (sean estos fundados o no). Por ejemplo, es un tipo de entrevista especialmente recomendada para el alumnado.

¿A quién entrevistar?

Esta pregunta tiene una respuesta directa: a quien se deje y permita ser entrevistado. Lo que significa que no podemos, como ya hemos señalado, obligar a nadie a ello. Los sujetos de entrevista son tan variados como variados las personas que participan en la vida escolar o social objeto de indagación. Sin embargo, tendremos que seleccionar a algunos sujetos de entre todos los posibles. Para ello, los únicos criterios uniformes y, podría decirse que obligatorios, son dos:

- entrevistar a un miembro de cada uno de los grupos implicados, cuidando por mantener un equilibrio entre géneros y
- entrevistar a aquel sujeto que quiera, solicite o pida ser entrevistado.

Estos dos criterios y la entrevista en general, están relacionados con la idea de que una investigación cualitativa es un ámbito adecuado para que los sujetos puedan expresar sus opiniones y pareceres, compartir sus pensamientos y sentimientos, sin verlos mermados o excluidos por procedimientos metodológicos y estadísticos injustificables.

INTRAVISTA: "Mientras que la entrevista se basa en el supuesto de que, para decir la verdad hacen falta 2 personas, la intravista logra su efecto gracias al poder de introspección". (Walker 1989: 172)

Un ejemplo básico es el diario que docentes y alumnos y alumnas pueden elaborar.

Aceptados estos criterios, tenemos que añadir el hecho de realizar una selección coherente con el caso que estemos estudiando, algo que dependen justamente del caso mismo y de sus particularidades e *individualidad*.

En cualquier investigación entrevistamos informalmente (en los pasillos, en el bar, por ejemplo) a mucha más gente de la que en un principio pudiéramos creer, lo que complementa con creces la selección que realicemos.

A la hora de decidir cuántas entrevistas realizar y a quién, tenemos que tener en cuenta dos cosas:

- nuestra capacidad logística: cuanta más información resultante de nuestra entrevistas tengamos mayor es el tiempo que tenemos que emplear para analizarlas;
- en ocasiones la información puede ser redundante con respecto a la proporcionada previamente en otras entrevistas. Si así fuera podríamos evitar hacer más entrevistas, siempre y cuando no detectemos que no ser sujeto de entrevista plantea problemas de trato desigual entre los implicados.

Entrevistar al alumnado puede ser más complicado de lo que en un principio pudiera parecer. En primer lugar, no suelen proporcionar fácilmente información veraz a un adulto y menos si es un docente (al que interpretan como alguien con poder sobre ellos y ellas); el segundo lugar, no resulta tan sencillo que hablen abiertamente de sus mundo, sus expectativas y sus deseos con alguien con quien no han establecido algún tipo de relación de confianza y de 'seguridad' previamente. Esta circunstancia se agudiza si quien pregunta a una alumna es un docente varón; algo que no ocurre necesariamente al contrario. Por ello, hay que ser extremadamente cuidadoso a la hora de entrevistas a menores y adolescentes en los centros de enseñanza. Las siguientes recomendaciones pueden resultar de utilidad:

- Conseguir previamente su confianza.
- Explicar claramente el objetivo y sentido de la entrevista-conversación.
- Acentuar el contenido conversacional, sin que parezca nunca un interrogatorio
- Asegurar el anonimato de las respuestas e informaciones que nos proporcionen, estableciendo claramente que no se difundirá ni utilizará nada sin su permiso expreso.
- Primar la entrevista-conversación grupal por encima de la individual.
- Procurar que sea una mujer quien entreviste a alumnas.

Las preguntas en la entrevista

El contenido de una entrevista etnográfica depende tanto del objeto de indagación como de la situación social que se establezca entre la persona que entrevista y la que informa. No obstante, puede resultar útil señalar algunas tipologías formales que tomadas en conjunto, representan con bastante precisión el abanico de posibilidades que se nos ofrecen. Las que presentamos son ofrecidas por Spradley (1979, 223) y Patton (1980, 207 y ss):

a) **Descriptivas**: Son las más fáciles y comunes en las entrevistas; con ellas se trata tanto de reconocer el lenguaje del informante como de conocer la forma particular con la que describe un

acontecimiento, sus decisiones, su trabajo.

- Así que decidiste ir al botellón. ¿Cómo fue, qué hiciste?
- Dices que te aburraste en la reunión, pero ¿qué pasó?

b) **Estructurales:** Permiten identificar la manera en la que los informantes han organizado y estructurado su conocimiento.

- ¿cómo planificas tus clases?
- Antes de comenzar un nuevo tema ¿cómo te lo preparas?

c) **De Contraste:** Permiten conocer qué quiere decir el informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones o respuestas.

- Cuando dices que hubo mucho mal rollo, ¿a qué te refieres?
- Cuando dices que el ambiente del colegio es muy bueno, ¿a qué te refieres?

d) **De Opinión/Valoración:** Permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes acontecimientos, sucesos, acciones y decisiones, propias o ajenas.

- Algunos de tus compañeros me han dicho que la situación es bastante complicada, ¿crees que es así?
- Me has dicho que no vas al botellón a emborracharte, pero qué opinas de la gente que sí lo hace.

e) **De Sentimientos:** Con las que se anima al informante a expresar sus emociones y sus sentimientos sobre la experiencia vivida.

- Me dices que algunas veces tus padres no te dejan salir por la noche, ¿qué piensas entonces?
- ¿Te gusta salir de excursión?

f) **Demográficas o de Identificación:** Con este tipo de preguntas es posible identificar las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada.

- Me has dicho que sois una familia numerosa: además de tus padres, ¿cuántos hermanos y hermanas tienes?
- Dices que tienes un ordenador en tu habitación, ¿me lo podréis describir? ¿tienes grabadora..., y escáner?

El contenido de las preguntas

Aunque las entrevistas sean *de facto* informales, conviene seleccionar un conjunto de campos temáticos básicos sobre los que 'indagar'. Estos ámbitos temáticos no son inamovibles y pueden ir cambiando durante el proceso de investigación. Como ejemplo de lo que queremos decir ofrecemos parte de los ámbitos temáticos empleados en una investigación sobre Juventud e Internet:

- 1.- Dispositivos digitales que utilizan
 - Ordenador (+ grabadoras, escaners, impresoras, etc), lectores de MP3, teléfono móvil, etc.
- 2.- Relación que establecen entre los distintos dispositivos digitales.
 - ¿Los conecta entre sí?, ¿por qué?
- 3.- ¿Qué HACEN con los distintos dispositivos; ¿para qué los usan?
- 4.- Tipo y sentido de la INFORMACIÓN que preferentemente manejan.
 - Textual, icónica, imágenes, vídeos, música.
 - Para qué la utilizan: diversión, para la escuela, etc.
- 5.- Dispositivos digitales que preferentemente usan para COMUNICAR con sus amistades.
 - El messenger, un servicio de chat, correo electrónico, el teléfono móvil, etc.
 - El contenido de la comunicación.
 - ¿Con quién se comunica asiduamente?
 - ¿En qué idioma se comunican?

(Tomado de la Guía de Realización de Entrevistas. Grupo de investigación L.A.C.E.)

Algunas recomendaciones básicas sobre el proceso de la entrevista

Aunque en última instancia quien entrevista (en su soledad compartida frente a la persona o personas entrevistadas) será quien tenga que tomar las decisiones puntuales y sobre la marcha, parece necesario ofrecer algunas recomendaciones y orientaciones básicas. No se trata, en absoluto, de un listado de pasos que han de ser seguidos estrictamente en una entrevista, sino sugerencias que pueden llegar a ser de utilidad en el estudio de caso.

PRIMERO: En las entrevistas, las personas entrevistadas son mucho más importantes que la información proporcionada, y así lo han de percibir. Para ello se recomienda encarecidamente que las entrevistadoras tengan muy presente las siguientes orientaciones:

- a) Es absolutamente esencial que **la persona entrevistada se sienta tan tranquila como sea posible** y que no perciba prisas en el/la entrevistador/a por formular preguntas.
- b) Resulta muy importante **elegir un lugar** en el que las distorsiones y distracciones sean las menos posibles. Por ejemplo, puede utilizarse un aula del centro si se realizan fuera del horario lectivo. No es aconsejable un bar o un ambiente muy concurrido; además de las distracciones lógicas en dichos ambientes, se producen 'distorsiones' sonoras que pueden llegar a hacer inaudible la entrevista grabada, lo que impide o deteriora su transcripción.

c) La actitud en una entrevista debe ser, fundamentalmente, de **escucha**; y esto significa algo más que 'oír'. La persona entrevistada tiene que percibir nuestro interés por la información que nos proporcione y por la persona misma que la proporciona.

d) Antes de concertar la entrevista (fecha y hora) la persona entrevistada tiene que conocer si sus respuestas van a ser grabadas.

e) Si no acepta que la entrevista sea grabada debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- Anotar las respuestas detalladamente y conforme las va enunciando en un cuaderno de entrevista, empleando en ello cuanto tiempo fuera necesario.

- Transcribir, con posterioridad la entrevista y solicitar de la persona entrevistada que lea y verifique (valide) las respuestas registradas; comentando con la persona que entrevista cuantos cambios y añadidos que quiera realizar.

SEGUNDO: Antes de comenzar o negociar cualquier entrevista, la persona que entrevista debe hacer ver al sujeto entrevistado lo siguiente:

a) Que la entrevista es una pieza de un proceso de investigación.

b) Que las respuestas de la entrevista (es decir, la información que se proporcione) son absolutamente confidenciales. Esto quiere decir que el nombre de la persona entrevistada no figurará en ningún archivo, ni será registrado bajo ningún concepto, y que no se proporcionará información individual, sino la información colectiva derivada de la interpretación, en el informe, de todas las entrevistas.

c) Que las entrevistas no se realizan para juzgar sino para conocer sus ideas, problemas, opiniones y prácticas de la persona entrevistada. Por lo tanto, la información que proporcione no le perjudicará en ningún sentido.

TERCERO: Durante la entrevista no se debe, bajo ningún concepto entrar en discusiones con la persona que entrevista. Hacerlo así, puede ser percibido como una clara intención de valorar o enjuiciar sus ideas o sus prácticas, impidiendo que continúe expresándose libre y claramente. De todas formas, podrían introducirse explicaciones alternativas a la información ofrecida, como una vía para recabar más información sobre el tema o punto tratado en ese momento.

CUARTO: La persona que entrevista puede animar a la persona entrevistada a continuar hablando si se produce un silencio prolongado o quiere incidir en una información determinada. Para ello pueden emplearse pequeños recursos como los siguientes: Un movimiento de cabeza, o un 'eso es muy interesante' o repetir la última frase, con una ligera entonación interrogativa.

QUINTO: La persona que entrevista no puede dar por supuesto que el significado de las palabras que la persona entrevistada utiliza sea el mismo que nosotros le asignaríamos. Resulta necesario asegurarse, hasta donde sea posible, cuál es el significado que se emplea al utilizar un concepto o una expresión.

SEXTO: En el caso de que el tema suscite resistencias o se perciba que la persona entrevistada se siente incómoda, se recomienda plantear las cuestiones en términos genéricos, indirectos e impersonales.

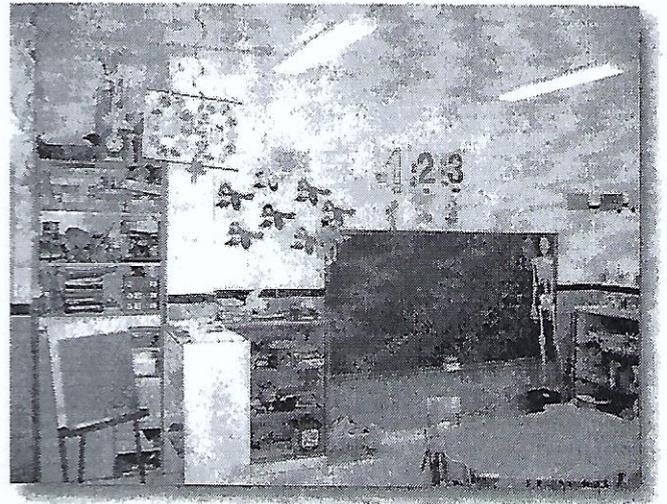
“¿Por qué crees que al profesorado no le gusta asistir al claustro?”, “A veces se tiene la impresión de que a los profesores no les gusta participar en el Claustro”.

SIETE: Se ha de tener siempre en cuenta que las personas entrevistadas, como la entrevista misma, está condicionada por las estructuras sociales y de poder en la que los individuos y la misma interacción social están insertas.

(Tomado de **Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F.** (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Archidona, Aljibe.)

La observación ha sido, durante muchas décadas y especialmente en el campo de investigación sobre la enseñanza, más que un método, una metodología propia de investigación. Basta con releer los primeros *Handbooks* de Gage (1963) y Travers (1973) sobre investigación en la enseñanza e incluso el recientemente publicado, y sólo traducido parcialmente, de Wittrock (1986) para darse cuenta de la enorme envergadura y el lugar preferente que ha ocupado en la investigación en la enseñanza.

Como Evertson y Green (1986) señalan, las distintas modalidades de observación están comprendidas entre los extremos de un *continuum* que va, de un enfoque exclusivo a otro inclusivo; la mayoría, por no decir la totalidad, de lo que ha llegado a ser parte de la tradición en la investigación en la enseñanza, lo constituyen técnicas de observación que se sitúan en el enfoque exclusivo de observación (Gage 1978).



Los primeros representan modalidades que minimizan el contexto de observación, controlándolo. “Tienen a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el “ruido” en el sistema, de este modo se consideran tipos específicos de fenómenos o conductas. Los investigadores que aplican enfoques situados en este extremo del continuo (como sistemas categoriales, listas de comprobación, escalas de valoración) tienden a ocuparse en discernir leyes conductuales o información normativa” (Evertson y Grenn 1986, 317).

Además, podemos destacar otras características que los define, como son las siguientes: a) trabajan con grandes muestras (o gran número de aulas); b) pre-definen las categorías de observación; c) estandarizan las reglas de observación, que han de ser uniformemente cumplidas por cada observador; d) sólo es posible observar aquello que viene especificado por el instrumento, y e) generan datos cuantitativos susceptibles de tratamientos estadísticos, como el análisis factorial, el multivariante y el 'cluster' (Evertson y Grenn 1986; Croll 1986).

Uno de los instrumentos de observación que mayor atención ha recogido es, sin duda, el elaborado por Flanders (1970); sin embargo, el número de instrumentos y su variedad resulta actualmente inabarcable, a menos que el investigador o investigadora esté especializado en su estudio y su aplicación (Evertson y Grenn 1986). Una estructura categorial de observación menos conocida que la de Flanders (1970) es la empleada por Galton, Simon y Crool (1980) en el primer estudio observacional de larga duración llevado a cabo en el Reino Unido (Véase nota nº1).

Aunque la selección de estos instrumentos sistemáticos y preespecificados de observación pueden depender de cuestiones como la problemática sobre la que se centra la investigación y los recursos humanos y técnicos de los que se disponga, es necesario tener muy presente que siempre conllevan un alto grado de descontextualización de los acontecimientos, de cuantificación y tratamiento estadístico de los datos que, al igual que con los cuestionarios, exigen un conocimiento avanzado en psicometría.

En el otro extremo del *continuum* se encuentran los *enfoques inclusivos*: “A medida que el investigador se desplaza hacia el otro extremo del continuo, va considerando segmentos cada vez más amplios del contexto y mayor número de variables contextuales. En el extremo de los enfoques inclusivos no se hace ningún intento deliberado por excluir algún aspecto del contexto. Los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles del contexto” (Evertson y Green 1986, 317).

Pero en este extremo nos encontramos con un planteamiento de la observación completamente contrapuesto al anterior, que puede ser resumido según las siguientes características: a) la persona que observa es el instrumento básico y fundamental para la recogida de información; b) la persona que observa mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado, y c) las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que se van elaborando a medida que se desarrolla el proceso de observación.

Efectivamente, con lo que aquí nos encontramos es con lo que se ha denominado *observación participante*; es decir, una estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan 1986, 31). La observación participante es, como señalábamos al principio, una opción básica en todo trabajo de campo y, en general, en la investigación interpretativa. Pero para captar con mayor precisión de qué se trata tenemos que añadir que la idea de ‘participación’ no es absoluta y puede recoger diferentes grados de implicación por parte del observador u observadora.

Tipos de Participación

Básicamente, podemos identificar cuatro tipos de participación: la participación pasiva, moderada, activa y completa:

a. **La participación pasiva** es aquella en la que la persona que investiga aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella. Dicha persona es una espectadora (p.e. la observación de una sala de juicios).

b. **La participación moderada** es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar (p.e. la observación de una sala de fiestas en la que sólo en ocasiones quien observa entra en la pista para bailar).

c. **La participación activa** es aquella en la que la persona que investiga pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado (p.e. participar en reuniones del claustro, interviniendo y comentando con los docentes ideas y puntos de discusión).

d. **La participación completa**, tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un miembro más de la misma (p.e. trabajar como conductor de autobuses o como camarero).

Los tipos más frecuentes de participación en las investigaciones educativas se dan entre las tres primeras. Pero durante el proceso de investigación, ocurre frecuentemente que tenemos que pasar de una participación baja a otra alta; de la pasividad como observadores a una participación muy activa en el ambiente estudiado. En estas situaciones, más comunes de lo que podamos imaginar, la decisión de adoptar un papel más activo del que hasta entonces se había mantenido depende del contexto concreto que se investigue y de nuestras relaciones con los sujetos observados. Aquí tampoco existen reglas fijas; cada investigador o investigadora, ha de sopesar la situación puntualmente, considerando las implicaciones, prejuicios y oportunidades que un cambio en su papel conllevan no sólo para la calidad de la investigación en curso, sino para los propios sujetos con los que se relaciona.

El hecho de que la observación participante rechace la pre-especificación de categorías, su cuantificación o la utilización de instrumentos-técnicos de observación, no quiere decir que la persona que observa entre en el ambiente a estudiar con los ojos cerrados. Siempre es necesario tener presente algunas cuestiones antes de comenzar las observaciones, así como elaborar un pequeño listado de puntos que puedan ayudar a organizar sus primeras días en el campo.

Por último, y como complemento de lo que acabamos de explicar, puede tenerse en cuenta también que las observaciones, además de distinguirse por el grado de participación de la persona que observa, se diferencian por su grado de formalidad/informalidad. Por ejemplo, la vida de una persona que investiga en un centro está plagada de momentos en los que se observa incidentalmente (es decir, de modo informal) los acontecimientos que ocurren (yendo de un lado a otro del centro, en los recreos, tomando un café con los docentes). A su vez, las observaciones formales se producen cuando, tras la necesaria negociación, la persona que investiga se introduce en las clases o en las reuniones entre docentes. Si la negociación general sirve para las observaciones informales (siempre que los docentes o los sujetos observados en casos particulares no planteen lo contrario), para las observaciones formales se requiere explícitamente la negociación puntual del acceso.

Cuestiones para la preparación y la realización de observaciones

Entre las diversas cuestiones que siempre hay que tener en cuenta, quisiéramos destacar las siguientes:

- 1) Negociar el acceso al campo y los límites del mismo; explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.
- 2) Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.
- 3) Seleccionar con cuidado los primeros escenarios que serán observados.
- 4) Solicitar permiso siempre que se emplee algún dispositivo de audio y video para grabar imágenes (especialmente si lo que se va a grabar con una cámara de video es un aula, el investigador está obligado a informar a los padres y las madres del alumnado y recibir su aceptación).
- 5) Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible el mismo día) en el diario de campo (por ejemplo, utilizando un procesador de texto).
- 6) Procurar exhaustividad y densidad en las descripciones de los ambientes y las personas participantes.
- 7) Anotar en el diario del investigador/investigadora los cambios en el grado de implicación (si los hubiera), las razones y las consecuencias observadas.
- 8) Incluir algún plano o dibujo que represente el ambiente físico observado.
- 9) Conforme avance la investigación, las observaciones, al igual que las entrevistas, pueden focalizarse (es decir, centrarse en determinados ambientes, personas o acciones), siempre dependiendo de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.



Como acabamos de señalar, conviene tener presente algunas cosas que pueden ayudarnos a organizar las observaciones. Spradley (1980, 81 y ss.) utiliza una matriz descriptiva de cuestiones, formada por los siguientes elementos: **espacio, objetos, acciones, relaciones, acontecimientos, tiempo, actores, objetivos y sentimientos**. La combinación en una tabla de doble entrada (matriz) de estos elementos nos permite plantear una serie de cuestiones que podemos tener en cuenta cuando estemos observando. Como por ejemplo, la combinación de actividad y espacio, plantea la siguiente pregunta: ¿de qué manera las actividades se organizan y organizan el espacio de interacción?

Goetz y LeCompte (1986) ofrecen algunas sugerencias para llevar a cabo la observación:

- ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuáles son sus características más relevantes?
- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
- ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos o extraños? ¿En qué actividades están implicados? ¿Qué recursos emplean en dichas actividades?
- ¿Cómo se comportan entre ellos/as? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y papeles aparecen en la interacción? ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿De qué hablan?
- ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué entorno físico forma la interacción? ¿Cómo se asigna y emplea el espacio? ¿Qué se consume y qué se produce?
- ¿Cuándo se reúnen e interactúan en grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuándo se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?
- ¿Qué reglas, normas o costumbre rigen la organización social? ¿Cómo se relacionan los distintos grupos?
- ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? (Goetz y LeCompte 1988, 128-129).

Junto al trabajo de observar la vida cotidiana del centro y entrevistar a los interlocutores necesarios, un Estudio de Caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en documentos (personales, formales, informales).

En primer lugar, nos interesan todos aquellos documentos que estén relacionados con la temática objeto de indagación. En segundo lugar, con los documentos hay que tener en cuenta no sólo lo que dicen sino también qué opinan los distintos sujetos implicados sobre el contenido de los mismos. Por ello, se ha de analizar el contenido del documento al que se acceda y recabar la opinión de las personas implicadas. Los significados, las opiniones, los apoyos o las críticas al contenido son tan importantes como lo que el documento dice. En tercer lugar, el acceso a dicha documentación ha de platearse al comienzo de la investigación, pero **también** será necesario hacerlo constantemente con casi toda la documentación que se crea pertinente analizar. Una doble negociación puede evitar levantar suspicacias innecesarias e infundadas.

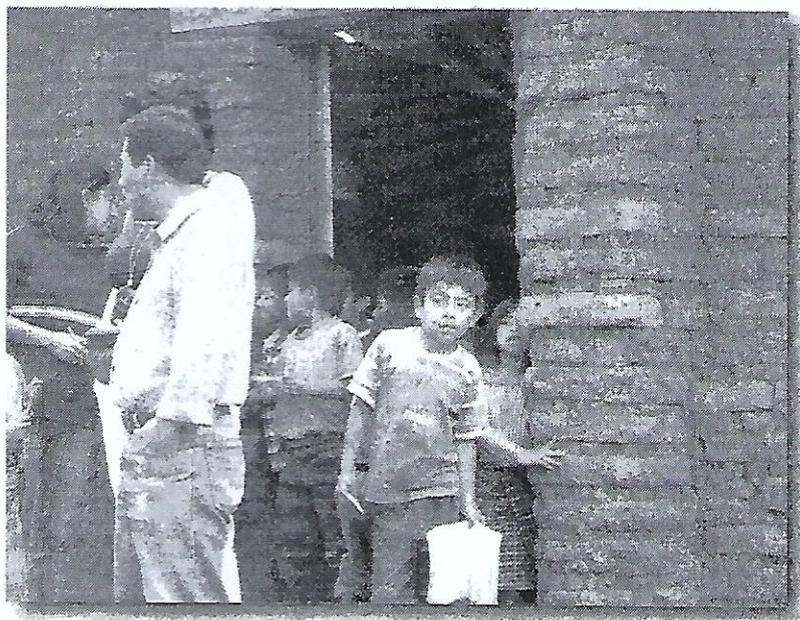
Inevitablemente, comenzar un trabajo etnográfico supone también abrir un *diario de campo* (Velasco Maillo y Díaz de Rada 1997, 96 y ss). El diario es el principal instrumento de registro del proceso y

procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a. Dada la vulnerabilidad y fragilidad de nuestra memoria (como artefacto de almacenaje de información) en el tiempo, el diario se convierte en "la memoria de la persona investigadora". Es cierto que el diario no puede contenerlo todo ni puede mostrar todo cuanto experimenta el investigador (ve, escucha, siente, toca) pero es la fuente y el espacio donde permanecen "con vida" datos, sentimientos y experiencias.

El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones de la persona que investiga y del propio proceso desarrollado; recoge al propio investigador/a y capta la investigación en situación. El diario de campo, como recoge Spradley (1980, 71) "contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros".

El contenido y su organización no responden a fórmulas fijas y compartidas por todos los diarios de campo que podamos considerar; dependen del "gusto" de cada investigador/a. No obstante, es posible configurar categorías de temas que

orientan la información que se registra en el diario, además de todo cuanto nos dice Spradley (1982). Tales ámbitos son: a) Registro diario de actividades; b) Formulación de proyectos/objetivos inmediatos; c) Comentarios al desarrollo de la investigación; d) Registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.); e) Registro de entrevistas; f) Registro de conversaciones; g) Comentarios a lecturas; h) Hipótesis e interpretaciones durante la investigación; i) Evaluación (del proceso, de la información, etc).



Por otra parte, existen una serie de reglas que se recomiendan seguir si se desea que el diario cumpla su función; son las siguientes:

A. Antes de cada entrada en el campo, en el diario se pueden especificar, por ejemplo, los siguientes datos: a) fecha; b) objetivos/propósitos/proyectos; c) duración.

- Fecha: Martes, 14 de Septiembre de 1999
- Objetivos: Aclarar la cuestión de las cuotas de material.
Revisar el proyecto de centro. Fijar posible entrevista con el director.
- Duración: desde las 9.10 hasta las 13.45h.

Especificar la fecha es fundamental para diferenciar los registros realizados en cada sesión en el campo, para tener conciencia de la temporalidad de los hechos, y para llevar el cómputo de estancias en el campo (recomendamos un mínimo de 20); los objetivos que nos proponemos en cada sesión deben ser concretados para no perdernos ni vagabundear sin rumbo. Ello no quiere decir que

no estemos abiertos a otras cuestiones no previstas de antemano, sino que centremos nuestro trabajo en cada sesión.

Para determinar los nuevos proyectos o propósitos que responden a dudas, interrogantes y nuevas líneas de indagación se precisa de la lectura y análisis de lo registrado en días anteriores. También es necesario reconocer la duración, para saber no sólo cuánto tiempo hemos estado en el campo sino también, y sobre todo, para saber en qué momentos hemos estado, es decir, nos permite comprobar si siempre estamos de nueve a once de la mañana o bien, ha existido variabilidad en nuestra permanencia. Además es importante, indicar el día de la semana, puesto que interesa saber qué ocurre, por ejemplo, los martes en una clase, sino también los lunes, los miércoles, los jueves y los viernes.

B. Mientras que el diario de campo aguarda en la mesa de trabajo, el *cuaderno de campo* es el que se enfrenta a la realidad. Como se verá en el siguiente apartado dedicado al registro de información, debido a las exigencias, situaciones y rapidez de los hechos, es imposible hacer *in situ* una redacción exhaustiva y detallada de todo; en el campo se toman anotaciones concretas, referentes claves que nos van a permitir reconstruir el discurso y la realidad. Por ello, y aquí una de las reglas principales, el diario tiene que escribirse **a diario**. Como se ha dicho antes, la memoria guarda la información pero ésta, a medida que transcurre el tiempo, va perdiendo frescura y sobre todo, va “a adaptándose progresivamente a nuestras categorías previas, y en consecuencia mayor será la incidencia de nuestras visiones particulares en la captación de las informaciones” (Velasco Maillo y Díaz de Rada 1997, 99-100). Por tanto, el paso del cuaderno al diario debe hacerse cuanto antes y a diario.

C. Es importante distinguir en el diario y cuaderno, quién ha dicho qué y quién ha hecho qué. Se ha de señalar con claridad qué textos pertenecen a los informantes y qué textos pertenecen a la persona que investiga. Para evitar equívocos, se entrecorren las frases literales de las personas participantes. Cuando se registra una conducta realizada en el campo, ésta se registra como un texto de la persona que investiga.



Datos visuales: fotografías e imágenes (in situ)

Reconociendo el papel fundamental de las imágenes y de su realización con los seres humanos (homo pictor Gubert 1994), la investigación etnográfica ha prestado durante las tres últimas décadas, su atención a la utilización de imágenes (fotografías, dibujos, películas, videos, etc.) y no sólo palabras como fuente de datos para el análisis social, cultural y educativo¹. Como indica Prosser (1998) ‘tomadas colectivamente las imágenes son significantes de una cultura, tomadas individualmente son artefactos que nos aportan información particular sobre la experiencia humana’. (véase también Schratz & Walker 1995; Goldman-Segall 1998; Pink 2001; Livingston 2001 y Schratz-Hadwich, Walter y Egg 2004). Como señalan Schratz y Walter (1995:76)

“En la investigación social, las imágenes tienen la capacidad de reducir la distancia entre la acción y la interpretación, entre la teoría y la práctica”.

L A E S C U E L A R U R A L E N L A T I N O A M É R I C A

En esta investigación nos proponemos recoger información visual-fotográfica y de vídeo (si fuera posible) tanto de la 'ecología física' de la escuela (alrededores, población, localización, etc.) como de los espacios internos, las actividades educativas y los sujetos participantes.

El análisis de dichos datos visuales nos permitirá adquirir una rica información gráfica complementaria de la información observacional y oral-textual procedente de las entrevistas. En este sentido, los datos visuales se constipen tanto en fuente primaria de información, como en fuentes para los datos textuales y elementos clave, en sí mismo, de comprensión profunda de las acciones y prácticas sociales y educativas en torno a Internet (Angulo 2004).

Aunque esta investigación posee una clara intención etnográfica, no podemos olvidar que se trata de un proyecto internacional que aspira a difundir sus resultados, también internacionalmente. Por ello, parece necesario que los estudios de casos sean complementados con información de los respectivos países en los que se encuentra las escuelas rurales analizadas, como por ejemplo, la política educativa (leyes, programas de innovación y de formación del profesorado) y con datos específicos sobre sus sistema educativo.

Por todo ello, cada equipo recogerá información y datos de las siguientes características:

- Información básica sobre el país: información relevante sobre la historia política reciente; datos demográficos y poblacionales; situación económica, etc.
- Información sobre la política educativa: estructura del sistema educativo; leyes de educación vigentes; iniciativas de innovación y formación docente; política sobre la extensión del sistema educativo básico, etc.
- Datos demográficos sobre el sistema escolar: número de escuelas, número de alumnos y alumnas, etc.

Cada caso elaborado para el proyecto debería mantener una estructura básica a la hora de organizar la información. La estructura que aquí se propone pretende ser intrínsecamente sencilla y adaptable a la naturaleza y particularidades de cada caso.

➤ *Historia del caso*

Cuando abordamos el estudio de un caso, lo hacemos en un momento de su historia. Por ello, resulta imprescindible contar dicha historia: el origen de los acontecimientos, la tradición en la que está –si lo está– engarzados las acciones, etc.

➤ *Contexto macro-ecológico del caso*

Los casos ocurren en contextos físicos determinados. Tenemos que describir todo lo detalladamente que fuera necesario el contexto de ocurrencia del caso (¿dónde?). Ello incluye el entorno físico y organizativo del caso. Por ejemplo, si se trata de una escuela unitaria, sería conveniente

describir su arquitectura, su lugar de emplazamiento y aportar cuantos datos puedan ser de utilidad.

➤ *Contexto micro-ecológico*

En ocasiones las acciones ocurren en espacios reducidos, como las aulas escolares, salas de ordenadores, reunión de docentes, etc. Es en estos espacios más reducidos en donde suele ocurrir la parte más importante de las acciones; y es por ello que también tenemos que describirlas con detalle.

➤ *Contexto humano del caso*

En este apartado se trata de describir a los sujetos e individuos que participan en el caso, añadiendo todas las características personales que creamos oportunas para entender su actividad y su práctica. Las acciones tiene siempre un rostro detrás y delante; una buena narración no puede prescindir ni ocultar a los *personae*.

Por ejemplo, podemos describir a los siguientes *personae*:

- Comunidad-Barrio (al rededor del centro o institución)
- Padres y madres implicadas
- Alumnado-participantes
- Docentes, tutores, monitores

➤ *Currículo-Pedagogía del caso*

Es muy probable que en cada uno de los ambientes que registremos encontremos documentos que rigen la vida del caso: las programaciones curriculares, principios de procedimiento, fines educativos, propósitos pedagógicos; registro del alumnado, proyecto curricular del centro, etc. Podemos encontrar este tipo de documentación válida tanto para la institución en su conjunto, como en la que los docentes, tutores o responsable que la emplean en su actividad cotidiana.

➤ *Organización de la Escuela*

Existen una serie de documentos que forman la política organizativa de la escuela, es decir, el sistema de organización de la convivencia y de toma de decisiones. Dicha política organizativa es clave, en muchas ocasiones, para comprender en profundidad las conductas y prácticas que observemos.

➤ *Materiales curriculares y equipamiento*

La descripción pormenorizada de los materiales y recursos así como el equipamiento en cada uno de los casos es una cuestión obligada en el estudio de un caso, pero mucho más en estos puesto que se centran en la utilización de las tecnologías digitales. Por ello, conviene que describamos y detallemos todos los materiales que se emplean, con especial referencia al equipamiento utilizado en el caso.

El presente proyecto tiene la intención de participar en las convocatorias de los próximos años de la AECI, de tal manera que en un plazo no superior a 3 años podamos disponer de un número importante de casos documentados y elaborados. Para ello y a corto plazo, podemos diferenciar las siguientes fases del proyecto:



1ª Fase Preparatoria (2007)

En esta primera fase se tratará fundamentalmente lo siguiente:

- a. Discusión y aprobación del documento sobre el proyecto de la AECI
- b. Distribución de los casos y de los participantes.
- c. Recogida de información demográfica y política de cada uno de los países latinoamericanos participantes.
- d. Elaboración de la página Web informativa del proyecto.
- e. Elaboración de la página relacionada para la inclusión de los casos.
- f. Realización de algún estudio de caso.
- g. Búsqueda de socios en otros países latinoamericanos

2 Caso (2008-2009)

- a. Realización de estudios de casos en todos los países participantes.
- b. Consolidación de la Web de Casos
- c. Edición digital (formato pdf en CD) e impresión de los estudios de casos.
- d. Presentación del estudio en Congresos de Educación Latinoamericanos

El presente proyecto aspira a que, al menos, se lleven a cabo dos o tres estudios de caso en cada uno de los países latinoamericanos participantes; lo que sin duda, aumentaría el rigor de cualquier proceso de comparación y nos proporcionaría un mosaico más rico de la vida de las escuelas rurales.

En relación a la distribución de las responsabilidades de los casos creemos conveniente que al menos un caso sea llevado a cabo por los investigadores e investigadoras de las universidades latinoamericanas participantes. Como complemento, los investigadores e investigadoras españolas han de realizar también un estudio de caso en cada uno de los países implicados.