

# Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente

*Fernando Hernández-Hernández, Universidad de Barcelona, fdohernandez@ub.edu*

*Sandra Martínez Pérez, Universidad de Barcelona, sandramartinezperez@ub.edu*

*Alejandra Montané Lóez, Universidad de Barcelona, smontane@ub.edu*

## Las microetnografías en la investigación etnográfica

Este trabajo explora el papel de las microetnografías como perspectiva metodológica estratégica que permite dar cuenta de las discontinuidades que tienen lugar en la investigación “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU2010-20852-C02-01).

En una parte del proyecto hemos realizado nueve narrativas biográficas de carácter etnográfico con docentes de primaria. Con ellos hemos tratado de dar cuenta de la vida social en la que se tejen y destejen los escenarios y experiencias en los que los colaboradores están aprendiendo a ser docentes. Estos relatos se han configurado a partir de una serie de entrevistas creativas, término que indica un tipo de entrevista que responde y se adapta a la dinámica de una situación y que es flexible, en lugar de seguir una estructura predefinida (Douglas, 1985). Además, se ha completado con la realización de estancias en el campo –en la escuela– para dar cuenta de la situación de los docentes en su entorno de trabajo y ampliar y contrastar lo que ha emergido en las conversaciones, el proceso de escritura y el análisis. Un proceso de colaboración en la construcción y escritura de las narrativas biográficas ha completado el proceso de investigación. El carácter etnográfico viene dado por la relación con los siete elementos que la revista *Ethnography and Education*, señala como claves de una etnografía:

- el foco se pone en el estudio de una formación cultural y su mantenimiento: las prácticas y experiencias sociales y biográficas que contribuyen a aprender a ser docente.
- la utilización de múltiples métodos y la generación de ricas y diversas formas de datos: entrevistas, observaciones, diarios de campo, fotografías, relatos docentes;
- la participación directa y el periodo largo de participación de los investigadores: seis meses;

- el reconocimiento del investigador como el principal instrumento de investigación: desde el inicio, el relato de la experiencia del investigador forma parte de la investigación;
- la importancia otorgada a los relatos de las perspectivas y formas de comprensión de los participantes: son la base de los relatos biográficos de carácter etnográfico;
- la participación en una espiral de recopilación de evidencias, planteamiento de hipótesis y puesta a prueba de la teoría -que conduce a una mayor recopilación de evidencias: se mantiene a lo largo del proceso de investigación; y
- el enfoque en un caso particular, que se aborda en profundidad, pero facilitar la base de la generalización teórica (Tromanm, 2006; en Walford, 2008:3): cada relato biográfico se considera como un caso que se aborda desde su complejidad y para generar conocimiento.

Seguir este proceso nos ha llevado a situar el papel de las microetnografías más allá de los ámbitos a los que se les ha asociado: el tiempo en el campo y la focalización de determinados compartimientos o entornos. La etnografía se ha caracterizado por una prolongada estancia en el campo con la finalidad de comprender “de la manera más próxima posible” (Lowe, 2012: 271) “el mundo social” (Beyman, 2001 en Wldford, 2008:3) de los integrantes de una cultura. Lo que implica que “el investigador se sumerge en el ambiente y dedica tiempo a conocer (a los otros) y a participar en sus actividades diarias” (Lowe, 2012: 271). De esta manera la cuestión del tiempo aparece como uno de los factores clave de la metodología etnográfica, en la medida en que permite dar cuenta de la profundidad y la complejidad de las estructuras y las relaciones sociales (Jeffrey y Troman, 2004).

En la amplia variedad de formas de encarar la investigación etnográfica -y el tiempo de estancia el campo-, la microetnografía se presenta como una perspectiva con diferentes acepciones y usos. Curt Le Baron (2006) la relaciona con la utilización en los años 60 y 70 del vídeo en la investigación social para abordar temas a través del examen de ‘pequeñas’ conductas comunicativas. Por su parte en anthrostrategist (<http://anthrostrategy.com/2012/06/24/doing-microethnography/>) se la considera como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad diaria de una persona o un grupo. Lo que no quita que requiera de un proceso de recopilación de evidencias, de análisis de contenido y de comparación de situaciones diarias con el propósito de formular diferentes puntos de vista. Por su parte Jeffrey y Troman (2004) consideran que hay tres niveles interrelacionados en los que tiene lugar la investigación etnográfica: el macro (estructural), meso (organizacional) y el micro (personal). En este último se pone el énfasis en lo que se experiencia individualmente pero que es socialmente producido. No es por tanto el tiempo en el campo lo que define una microetnografía, sino la mirada y la escucha del investigador, el foco de la observación y la manera de construir el relato etnográfico para que refleje la complejidad de los contextos humanos.

## **Las microetnografías en la investigación sobre cómo se aprende a ser maestra**

En la investigación que nos ocupa no se pueden separar las entrevistas, realizadas dentro y fuera de las escuelas, de las observaciones o sesiones de clase compartidas con los docentes. Si lo

consideremos como microetnografías no es sólo por la duración de la estancia en el campo: un periodo de seis meses con encuentros periódicos en diferentes escenarios, intercambios por correo electrónico y estancia de una o dos jornadas en los centros. Pues a ello hay que unir el tiempo dedicado a la escritura de las narrativas, las conversaciones en el grupo de investigación y la puesta en relación, mediante un proceso de tematización, de los diferentes relatos etnográficos. En este sentido, entendemos que las microetnografías conectan, más allá de su temporalidad, con lo que en su día planteó Marcus al referirse a la etnografía multilocal (multi-sited). Marcus (1995) cuestionó la concepción hegemónica del campo etnográfico, como “contenedor de un conjunto particular de relaciones sociales, que podrían ser objeto de estudio y posible en comparación con el contenido de otros contenedores en otros lugares” (Faizon, 2009:1). Este enfoque se define en términos del estudio de los fenómenos sociales que no pueden ser explicados por centrarse en un solo sitio.

Para comprender cómo los docentes que llevan menos de cinco años en la profesión constituyen su identidad y aprender a ser docentes –lo que configura el foco de la vida social que nuestra aproximación etnográfica pretende narrar– no se ha limitado ni a un tiempo ni a un lugar. Transitamos, como señala Milne (2006), a través de “la interacción entre los espacios físicos y espacios virtuales” (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010:xvii). Como Milne, identificamos en nuestra investigación espacios físicos formales (aulas en las escuelas), espacios de transición físicos (corredores, zonas de acceso), espacios sociales virtuales (el correo en Internet), espacios variados para las entrevistas –un despacho de la universidad, la terraza de un bar, la casa de la maestra–. Todos ellos “pueden presentar varias combinaciones o recombinaciones de estos espacios” (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010: xviii) y configuran los múltiples espacios que dan sentido a las microetnografías en los que nuestra investigación tiene lugar. De aquí el papel de la microetnografía como estrategia para dar cuenta de las discontinuidades que tienen lugar en el proceso de investigación etnográfica sobre las condiciones de trabajo de los docentes y de su relación con la constitución de su sentido de ser (su identidad/subjetividad) profesional. Tomando evidencias de los relatos y las notas de campo vamos a explorar dos de estas discontinuidades: las que tiene que ver con los encuentros y los lugares; y la consideración del tiempo (en el campo) como experiencia de tránsito.

## La relación entre encuentros y lugares

Los encuentros entre el investigador y los colaboradores no tienen lugar en el vacío, sino que se concretan en lugares que a veces vienen dados y otras veces se escogen por su posible funcionalidad. No son sólo lugares físicos, también lo son simbólicos, en la medida en que demarcan modos de estar y ser, maneras de configurar las relaciones más allá de unas reglas preestablecidas. Crean entonces una trama relacional que va a marcar lo que luego va ir sucediendo y que termina por dar sentido a la experiencia etnográfica.

“Seguimos hablando de lo que implicaba participar en la investigación, de mantener un par o tres de encuentros en los que ir desgranando, analizando e interpretando todos aquellos elementos, situaciones, personas, circunstancias que habían contribuido/estaban contribuyendo a posibilitarle ser el tipo de docente que es o que le gustaría llegar ser. Que podía aportar

artefactos, fotos, textos, etc. Y que realizaría una visita a su centro para acompañarlo en la cotidianidad". (Juana/Xavi: pp.2-3).

Para que esta relación fluya es necesario que tenga lugar una escucha atenta a lo que el Otro nos dice, pero también a lo que (nos) sucede. En ocasiones no hay que preguntar, puesto que la implicación del Otro, ya aporta incidentes críticos que tejen la memoria de las experiencias y los aprendizajes. Esto abre una puerta hacia la vulnerabilidad del investigador, que se ha de adaptar al proyecto del Otro.

"Me doy cuenta que Eva lleva unos días reflexionado sobre la construcción de su identidad como docente e identifica perfectamente aquellos hechos, personas, artefactos, momentos que tuvieron incidencia en ella. Cuando observo sus notas, puedo ver un guión con varios puntos que quiere tratar, y estos me remiten directamente a la idea de los incidentes críticos". (Laura/Eva:p. 5).

Ante la autoría del Otro, ante la muestra de su propia agenda, surge la posibilidad del extrañamiento del investigador. Pues es colocado por el Otro en un lugar de no saber, derivado de la apertura que le ofrece hacia lo inesperado. Entonces se han de dejar los lugares de certeza, de control de la situación y pasar a colocarse en el marco de la relación que el Otro brinda, en su afán por querer saber en el encuentro que le han ofrecido

"Señalas la finalidad de la investigación: ¿cómo has aprendido, y estás aprendiendo a ser maestra? Pero lo haces consciente de que con ella estás abriendo múltiples vías; caminos que pueden ser paradas momentáneas, o lugares que puedan dar de sí para explorarlos. Te sientes que no controlas la situación y esto te afecta, porque sabes que es una buena señal, pero al mismo tiempo te hace sentir vulnerable. Y la vulnerabilidad es algo que, aunque presente en tu mochila de investigador narrativo, no estás muy habituado a manejar ni como docente en la universidad, ni como formador, ni como investigador" (Fernando/Jenny: notas de campo).

Las microetnografías, por su dialéctica entre continuidad/discontinuidad permiten constituirse a partir de modos de relación que, en el lado del investigador, le lleva a salir de su zona de confort, de su posición de escucha tranquila, o de experiencia idealizada a través de las lecturas de los relatos de otros investigadores.

## **El tiempo como forma de transitar**

Nadie pone en duda la importancia del tiempo en el lugar y la relación con el Otro en la investigación etnográfica. Un tiempo que permita comprender la complejidad de la vida social que se configura en los diferentes escenarios en los que se aprende a ser docente. Pero el tiempo de la microetnografía no es continuo, sino que se gesta entre los paréntesis que se llenan con mensajes o esperas de un nuevo encuentro. Por eso, el sentido del tiempo ha de ser cuestionado. Importa sí, pero por lo que sucede, no por lo que se espera que vaya a suceder.

“Así pues, tras varias llamadas telefónicas y e-mails, acordamos nuestros encuentros, un total de 3 informales (cafeterías) y 3 más formales (en el centro educativo) y los períodos de acompañamiento en su escuela (siendo de dos días, asistiendo a sus clases, compartiendo sus tareas y sus espacios). Siempre respetando los tiempos de Mónica (...) a pesar de los avances, del seguimiento y acompañamiento que se fueron realizando durante varias semanas, aún teníamos pendiente otros encuentros para acabar de hilar su trayectoria docente, intercambiar escritos e imágenes y poder dotar de sentido y significado a la finalidad de nuestra investigación” (Sandra/Mónica: p. 5).

Lo que teje los retazos del tiempo son las apelaciones a la memoria, reflejados la elaboración de las notas de campo y las nuevas relaciones que se producen ante lo inesperado. Lo que provoca la colaboración del Otro, su implicación en un relato que le permite reconstruir su lugar frente a lo posible y lo incierto.

“También le enseñé las fotos realizadas en la escuela y me fue comentando sus percepciones y sensaciones. Unas apreciaciones en las que gravitaba la impresión, por un lado, de una cierta inercia, repetición y sinsentido, de un cierto simulacro, en las muestras del trabajo de las criaturas. Y por el otro, de inexistencia de espacios de autonomía y creatividad tanto para los docentes como para el alumnado”. (Juana/Xavi:p. 5).

El tiempo se presenta también como una hipótesis de lo imaginado como previsible, pero que luego la experiencia se encarga de poner en su lugar. Surge entonces la apropiación que tanto el investigador como la persona colaboradora hacen del tiempo deseado, pero que siempre es incierto.

Jenny entró en la sala transmitiendo energía y curiosidad. Después de saludarnos y preguntarle si el lugar le parecía bien para conversar, le presenté la investigación. Le comenté que tendríamos algunas conversaciones, pero que otro día yo podría ir a su escuela y acompañar durante algunas jornadas en su trabajo. Hablamos de que eso hay que decírselo a la directora. Que lo hará después de vacaciones, pues ahora, con el final de trimestre están muy liados. (Fernando/Jenny: p.1-2).

Se abre así un camino para ser explorado, un lugar desde el que mirar la estancia en el campo desde otra lógica temporal, menos acumulativa y más relacional: entre momentos, encuentros y tiempos. En los que los relatos se van trenzando y el conocimiento que va generando la experiencia de la investigación no sólo pone a prueba nuestros supuestos sino que nos enfrenta a nuevos desafíos.

## Un aporte final

Desde estos supuestos hemos tratado de explorar e ilustrar el papel de la microetnografía como estrategia y posibilidad que permite recoger y narrar lo que se presenta como fragmentario y dar sentido a las experiencias que emergen de cada encuentro. Más allá de los límites temporales y de la ubicación en un lugar marcado por unos límites que (no) lo contienen.

“La propuesta metodológica de este proyecto de investigación incluía la realización de una microetnografía en el lugar de trabajo de los participantes que nos permitiese hacernos una idea de las condiciones en las que desarrollaban su trabajo y de la cultura de la escuela. La noción de la microetnografía tiene aquí dos componentes clave. El primero es el tiempo ya que se lleva a cabo de forma puntual e intensiva, dado que su finalidad es contrastar las vivencias de los participantes con su forma de estar en su lugar de trabajo. El segundo se refiere a su pretensión de estudiar “grandes” temas sociales y organizativos a través del análisis de “pequeños” momentos de actividad humana. En este caso se trataba de la observación de la actividad de Xavi en una mañana típica de su trabajo en la escuela, seguido por el análisis y la interpretación de las situaciones vividas. Para poder realizar la microetnografía, tal como habíamos acordado, llamé por teléfono con la directora de la escuela para explicarle el sentido de mi visita. Le envié por correo la carta oficial, para dejar constancia y el día 1 de junio me preparé de buena mañana para ir a la escuela”. (Juana/Xavi, pp. 3 – 4).

Al final, como dice Wittel (2000), en la investigación etnográfica –las personas– “están en marcha. Se aleja de los “campos” definidos como localidades espacialmente cerradas y transitan hacia ubicaciones socio-políticas, redes y enfoques multilocales. Además se están moviendo desde los espacios físicos a los espacios digitales. Esta transformación parece necesarias”. Es sobre este movimiento al que trata acercarse este trabajo, para contribuir al debate sobre las posibilidades y limitaciones de estos desplazamientos desde el marco que posibilitan las microetnografías. Al hacerlo, hemos podido comprender los modos de relación por los que transitan por el tiempo, los lugares y los encuentros, los colaboradores en su proceso de aprender a ser docentes. Pero también el investigador no queda al margen de estos desplazamientos, ya que le replantean su lugar y los modos de gestionar y narrar la vida social que trata de comprender.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 3, (2), 157-171.
- Coleman, S. & Hellermann, P. (ed.) (2011). *Multi-Sited Ethnography. Problems and Possibilities in the Translocation of Research Methods*. London: Routledge.
- Douglas, J. (1985). *Creative Interviewing*. Londres: Sage.
- Falzon, Mark-Anthony (2009). *Introduction. Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*.
- Jeffrey, B.; Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535 – 548.
- Le Baron, C. (2006). Microethnography. En Victor Jupp (ed). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. (pp. 177-179). London: Sage.
- Lowe, R. (2012). Children Deconstructing Childhood. *Children & Society*, 26, 269-279.
- Marcus, G. (1995). ‘Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography’, *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Milne, A. (2006). Designing Blended Learning Space to the Student Experience. In D.G. Oblinger (Ed.)

- Learning spaces. (Chapter 11). An Educause e-book. Retrieved 15 January 2013 from [http://classmod.unm.edu/external/educause/Educause\\_Chapter11\\_DesigningBlendedLearningSpaces.pdf](http://classmod.unm.edu/external/educause/Educause_Chapter11_DesigningBlendedLearningSpaces.pdf)
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. In Geoffrey Walford (ed). *How to do Educational Ethnography*. (pp.2-15). London: the Tufnell Press.
- Wittel, A. (2000). Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 21, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001213>