
PONENCIA I

EL ANÁLISIS DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO

por
Margarita Bartolomé y Carme Panchón
Departamento MIDE
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia intentamos presentar una reflexión crítica sobre algunas metodologías utilizadas para el análisis de contextos diferenciados desde un enfoque cualitativo. Lo hacemos a partir de dos investigaciones llevadas a cabo en estos últimos años.

La primera forma parte de una investigación más amplia «Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria»¹. Aquí presentaremos sólo el estudio etnográfico, que responde a uno de los dos objetivos del trabajo.

La segunda es una tesis doctoral: «Les llars infantils: una alternativa als nens en risc social»².

Ambos trabajos se enmarcan dentro de lo que han supuesto las aportaciones de la sociología y de la antropología al análisis de contextos educativos.

Hemos querido partir de una conceptualización del contexto como *«algo que va más allá de envoltorios o delimitaciones geográficas. Considerar los contextos*

1 El equipo que llevamos a cabo toda la investigación, subvencionada por el CIDE, fuimos: M. Bartolomé (Coor.), F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, D. del Rincón y M. Rodríguez: investigadores y C. Castilla, J. del campo, M. Escuer, Mª P. Sandín y M. Torrado como colaboradores.

2 Panchón, C. (1994): *Les Llars infantils: una alternativa als nens en risc*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Direc. Joan Mateo Andrés. Premio extraordinario de tesis. 1995.

debería ser algo más que describir situaciones físicas, entornos o ambientes. Debería ser, fundamentalmente, dar cuenta de todo aquello que dota de significado a los sucesos, acciones, comportamientos y discursos que encontramos allí donde realizamos nuestras investigaciones. Para entender estos elementos tenemos que conocer muchos otros situados fuera de nuestro campo de trabajo. La exigencia holística, como vemos aparece por cualquier lado de la construcción teórica». (García Castaño y Pulido, 1994, p. 96).

Nos ha parecido interesante en la ponencia presentar primero sucintamente ambas investigaciones, para, posteriormente, pasar a su análisis comparativo.

LA ETNOGRAFÍA COMO VÍA PARA DIAGNOSTICAR LOS MODELOS EDUCATIVOS QUE SUBYACEN EN LA ESCUELA MULTICULTURAL

Diagnosticar las diferencias étnicas y multiculturales que aparecen en nuestras escuelas constituye una tarea bastante reciente en nuestro país, no así en otros estados y contextos. Para llevar a cabo este diagnóstico se ha utilizado un amplio abanico de métodos, (ya tratados en otros trabajos anteriores) y entre los que sobresale la *investigación etnográfica*. (Bartolomé, 1992 y Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, Del Rincón y Rodríguez, 1993).

La aplicación concreta de esta metodología se ha centrado fundamentalmente, hasta principios de los ochenta, en temas tales como *La no segregación escolar y Cultura, comunidad y familia*.

Con respecto al primer tema ha existido un esfuerzo por elaborar mapas de tópicos para poder comparar etnografías. (Suttles, 1986). El segundo relega la escuela y su administración a un plano secundario.

A partir de los ochenta, aun cuando se mantienen los temas anteriores, los trabajos se centran en el ámbito del *prejuicio racial y étnico; identidad personal, las actitudes políticas y las diferencias culturales; análisis de materiales y recursos*³.

Wilcox, (1982, trad. de 1993, p. 102) señala que «*dos amplias categorías abarcan gran parte del trabajo etnográfico realizado hasta la fecha: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula. Estas categorías generales incluyen diferentes tendencias de investigación, según una diversidad de campos analíticos*».

La primera categoría plantea un tipo de análisis muy cercano a la tradición estructural/funcional del pensamiento científico social. Desde este enfoque, se contesta a la creencia de una escuela como instrumento de reforma y cambio. Más bien se percibe como una institución orientada principalmente a la reproducción o transmisión de la cultura de una generación a otra, según formas bastante variadas. Los valores, las estrategias motivacionales y las metas, las imágenes de sí mismo, las relaciones con la autoridad, las expectativas ante el futuro (académicas, laborales y

3 Dado que un análisis crítico de estos trabajos puede verse en las ponencias que presentamos en 1992 y 1993, ya citadas, no explicito más este punto.

sociales) etc, son elementos implícitos en la cultura que se transmiten a través de lo que hemos denominado el *currículum oculto*. El cómo la estratificación social o la pertenencia a un determinado grupo minoritario étnico provocan procesos de socialización diferenciales dentro de las escuelas es uno de los de los grandes temas estudiados. Aun cuando las etnografías hayan aportado interesantes ilustraciones sobre estos tópicos, Wilcox concluye que «*aún no se ha conseguido una comprensión total de las variables implicadas en esa reproducción*» (p. 105).

La otra gran categoría de trabajos etnográficos presentada por este autor es la de estudiar *la escuela como escenario de conflictos culturales*. Desde el relativismo cultural, se descubre el conflicto que puede producirse cuando dos o más culturas se ponen en contacto de forma asimétrica. Los procesos de comunicación, como los procesos cognitivos están saturados de cultura. El conflicto se presenta cuando las destrezas y habilidades que la escuela promueve no incluyen aquello que los niños han llegado a aprender y utilizar.

Sin embargo Wilcox plantea otro grupo de trabajos etnográficos que se orientan a investigar *el proceso de transformación y cambio en las escuelas*, pretendido desde las Reformas Educativas o desde el cambio social que incide en las instituciones escolares, señalando su amplia contribución al tema de la educación multicultural. Aun cuando reconoce que estas investigaciones más bien han confirmado la dificultad de introducir cambios significativos y reales en las escuelas, señala la ventaja de trabajar con un esquema ecológico, más útil que el estructural/funcional, ya que reconoce la naturaleza dinámica del proceso social y de la interacción interpersonal.

Si observamos la evolución de la investigación etnográfica en autoras tan representativas como Le Compte y Pressley (1993) no deja de sorprendernos que en el tema donde se aprecia una mayor evolución es en el planteamiento del rigor científico de la investigación cualitativa. En la segunda edición de su obra fundamental: «*Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*», señalan la necesidad de abandonar el rígido esquema, que proponían en la primera, (siguiendo paso a paso los criterios de científicidad del paradigma positivista), para plantear una validez (o valideces, queriendo significar con este término plural las distintas acepciones según enfoques), que se va construyendo poco a poco a través del proceso de investigación.

Este esfuerzo por encontrar la *propia manera* de construir ciencia se refleja, de forma significativa en otros autores. (Por ejemplo la última obra de Denzin y Lincoln, 1994). La proliferación de revistas de investigación de carácter cualitativo en años recientes expresa igualmente esta preocupación: (Qualitative Studies in Education; Qualitative Health Research; Journal of Life History and Narrative; Qualitative Inquiry). Temas como la naturaleza y desarrollo de teorías generales; la construcción social de la validez, la validez negociada, son indicadores claros de esta preocupación metodológica.

De ahí que, al escoger algunos de los elementos más significativos para presentar nuestra investigación etnográfica hayamos querido poner el acento en la manera

como hemos intentado abordar el proceso de caracterización de los contextos educativos multiculturales, para articular adecuadamente la especificidad propia de cada contexto y la posibilidad de establecer una vía válida para avanzar en la construcción teórica acerca de los modelos de educación multicultural.

La investigación que ahora comentaremos tenía como finalidad *comprender en profundidad las relaciones educativas que se establecen en las escuelas multiculturales*. Se trataba de enfrentar un problema no fácil: llegar a establecer los modelos educativos que en estas escuelas se estaban produciendo realmente, a través de estas relaciones, reguladas por una normativa implícita y explícita, y mediada por materiales, recursos, estructuras organizativas, etc. Por otra parte, cada institución escolar se halla inserta dentro de sociedades muy complejas y en contextos barriales que también aportan su propia idiosincrasia, interactuando con la escuela.

Decidimos trabajar en tres escuelas de Barcelona que nos permitieran llevar a cabo una caracterización diferencial. A partir de la redacción de las tres etnografías se realizó un estudio comparativo, de carácter interpretativo, a fin de descubrir los elementos emergentes, a partir de los cuales, (una vez organizados de forma significativa para proporcionar una visión holística de dichos contextos), pudiéramos identificar su aproximación a los modelos educativos multiculturales imperantes en Europa.

Vamos ahora a presentar sucintamente el **proceso** llevado a cabo en nuestra investigación etnográfica, teniendo en cuenta los subrayados que hemos planteado anteriormente.

1. SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL EQUIPO ETNOGRÁFICO⁴

Trabajar varias etnografías a la vez supone inevitablemente la constitución de un equipo. Desde la naturaleza misma de la metodología a emplear, se nos presentaron varios retos previos a nuestra introducción en las escuelas:

— Formación común en el *marco teórico* que constituía la base de nuestra investigación.

— Formación *metodológica*, centrada inicialmente en estudiar la manera de acceder al escenario, el rol que debían tener los miembros del equipo al acceder a las escuelas, y en cómo llevar a cabo las diversas estrategias de investigación.

Este proceso formativo implicaba no sólo lecturas sino ejercicios prácticos de observación (a partir de vídeos de sesiones de aula), seguidos de discusión para ver

4 Estaba constituido por M. Bartolomé (Coor.) y D. del Rincón como investigadores y J. del Campo, M. Escuer, C. Castilla y M. P. Sandín como colaboradores. Todas las sesiones de trabajo eran conjuntas. La distribución de responsabilidades en el informe final fue: D. del Rincón: organización de la etnografía; Informe del Centro A: J. del Campo y M. Escuer; Informe del Centro B: D. del Rincón, C. Castilla y M.P. Sandín; Informe del Centro P: M. Escuer y M. P. Sandín; marco teórico de la investigación, elementos emergentes de las etnografías y estudio comparativo: M. Bartolomé.

los elementos comunes de las notas de campo recogidas; elaboración de guías de entrevistas y ejercicios de simulación de interacciones formales e informales en la escuela (cómo abordar al director/a, a las profesoras de educación compensatoria o de educación especial etc.).

Discutíamos con frecuencia conceptos que están a la base de nuestra investigación (por ejemplo, la discriminación, el prejuicio, los estereotipos, las distintas formas de entender y de darse los procesos de aculturación etc.). La diferente formación y familiarización con las bases teóricas del trabajo, constituyó una dificultad para la implicación de todo el equipo en algunas fases del proceso. (En especial, cuando se desarrollaba la interpretación de los datos y su integración en una organización más amplia).

Por otra parte, el hecho de trabajar en equipo, reuniéndonos periódicamente a lo largo de los dos años que duró la investigación, facilitó —como luego veremos— algunos de los procesos que nos permitían asegurar el rigor científico de nuestra investigación.

2. QUÉ INVESTIGAR: EL PROBLEMA EN LAS ETNOGRAFÍAS

Hammersley y Atkinson (1994, pp. 42-46) señalan la diversidad existente que podemos encontrar en lo que Malinowski llama «problemas preliminares» de la investigación etnográfica. El punto de partida, según estos autores, puede ser:

— Una teoría bien fundamentada de donde se extraen una serie de hipótesis. (Lo cual es muy poco frecuente en antropología, sociología y pedagogía).

— El desarrollo de nuevas cuestiones a partir de diferentes elementos de alguna teoría.

— La ausencia de conocimiento sobre un fenómeno o proceso que nos provoca la necesidad de investigar.

— La existencia de un hecho que causa sorpresa.

— La introducción de innovaciones educativas, cambios sociales que repercuten en la educación y animan o estimulan una exploración de estos acontecimientos.

Concluyen estos autores señalando que «no hay una regla universal que determina hasta qué punto se puede elaborar el problema de investigación antes de empezar el trabajo de campo» (p. 46).

Le Compte y Preissle (1993, p. 37) insisten en distinguir, sin embargo, entre *objetivos, propósitos o metas* de la investigación etnográfica y las *cuestiones* a investigar. Los primeros delinean lo que habría de ser, globalmente, el producto último de la investigación. Como la investigación etnográfica tiene un carácter recursivo es posible que tales metas hayan de ser modificadas. En ellas ha de reflejarse el entramado teórico que guía nuestra investigación. Las cuestiones investigadas, por contraste, definen cómo estas metas han de ser alcanzadas y deberían escribirse en los términos más operativos posible.

Al elaborar el proyecto de investigación habíamos planteado como segundo

objetivo⁵ —que debía abordarse a través del trabajo etnográfico— el llegar a comprender en profundidad las relaciones educativas que se establecen en las escuelas donde se inserta la población estudiada, procurando especificar su campo:

— Comprensión de la diversidad cultural: hábitos, costumbres, prácticas culturales diferenciales de los niños.

— Estudio de estereotipos étnicos que aparecen en las conversaciones informales en clase.

— Análisis de pautas de discriminación manifiestas.

— Sentimientos exteriorizados (ante el hecho de la discriminación).

— Nivel de integración de las minorías étnicas en el grupo mayoritario.

— Modelos educativos empleados dentro y fuera del aula para abordar la diferenciación cultural.

Algunos de estos apartados nos situaban en lo que Wilcox (1982, trad. 1993, p. 102) considera el segundo enfoque de las etnografías, ya presentado anteriormente, consistente en contemplar la escuela como escenario de conflictos culturales: problemas de adaptación, de comunicación, en el aula, de participación en la vida de la escuela, etc.

Nuestro afán por «concretar» el problema fue objeto de algunas críticas por parte de un antropólogo, en las reuniones que el CIDE convocó para quienes trabajábamos en Educación Multicultural. Este incidente nos obligó a reflexionar sobre lo adecuado o no del planteamiento. Hay que tener en cuenta que para los antropólogos el objeto de estudio «*ya no son los problemas sino la comunidad misma, las instituciones educativas y los contextos sociales, económicos y políticos en los que se encuadran*» (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 14).

¿Podía ser importante para la investigación que pretendíamos, evitar la definición previa de lo que buscábamos? Wilcox parece sugerirlo al afirmar: «*dado que se intenta comprender un sistema en sus propios términos, con sus propios criterios de significación, no se puede predecir con anterioridad qué aspectos del sistema escolar serán significativos y qué tipo de significación tendrán*» (obra cit., p. 98).

Al igual que Jackson podíamos decir: «*Me enfrenté con la pregunta de qué datos debería recoger ¿Y por qué razón? ¿Qué trataba de realizar sentándome al final del aula? ¿Y por qué?... Una vez presente allí tenía que decidir sobre la finalidad intelectual de mis visitas*». (Jackson, 1991, p. 33).

Lo que nos ocurrió en realidad es que lo que nos parecía un objetivo bastante claro fue oscureciéndose al tomar contacto con la complejidad que suponía introducirse en las escuelas y en las aulas. Esta inseguridad nos llevó a tomar notas muy

5 El primer objetivo: realizar un diagnóstico de la población infantil inmigrante, étnicamente diferenciada, escolarizada en la Educación Primaria en Barcelona, se llevó a cabo a través de un estudio de campo para identificar las características del medio familiar de la muestra objeto de estudio; conocer la percepción del profesorado sobre su práctica educativa en aulas con diferentes minorías culturales: sus actitudes ante la educación multicultural; diagnosticar los valores del alumnado perteneciente a las minorías culturales y conocer su nivel de integración en el aula.

detalladas de todo lo que íbamos descubriendo en el aula y a contrastarlas permanentemente. La caracterización de una escuela en un contexto multicultural de cara a poder identificar el modelo educativo que plantea es un proceso bastante complejo. La guía que facilitara dicha caracterización, es decir los elementos que debíamos conocer para identificar el modelo, fue el fruto de la investigación misma.

De hecho, el planteamiento teórico enriquecido a través de las lecturas, y la experiencia en investigaciones anteriores en las que debíamos plantear un proceso igualmente global de cambio en la escuela⁶, nos guiaron decisivamente en la aproximación progresiva al objeto de nuestra investigación. Como luego señalaremos, el enfoque holístico del trabajo nos llevó a acercarnos a las aulas a través de círculos concéntricos de información sobre contextos, que iban, desde el estudio de los movimientos migratorios europeos y las respuestas educativas dadas a los procesos de escolarización de los hijos de inmigrantes, hasta el análisis cercano del aula.

Las cuestiones que orientaron finalmente la investigación se fueron construyendo a medida que íbamos avanzando en ella. Cuanto más nos familiarizábamos con los modelos de educación multicultural, más se revelaban como importantes algunos elementos que merecían ser explorados. Pero también al revisar las notas de campo surgían interrogantes que nos llevaban a desear buscar respuestas en la propia realidad.

Como veremos al plantear el desarrollo del diseño, fue después de la recogida de información de la primera.

3. LA SELECCIÓN DE LOS ESCENARIOS

Si queríamos estudiar las relaciones educativas que se establecen en contextos multiculturales a nivel de Primaria, era lógico que intentáramos seleccionar algunas escuelas que contaran con este nivel. En nuestro proyecto se especificaban tres, que debían escogerse de acuerdo a las siguientes condiciones:

- Estar situadas en contextos relativamente similares, de la población de Barcelona.
- Que pudieran contar con alumnos escolarizados, pertenecientes a las minorías seleccionadas.
- Que fueran centros públicos.
- Accesibilidad de los centros.

6 En concreto, la investigación participativa llevada a cabo en la República Dominicana (Bartolomé, 1992, pp. 151-179) nos orientó decisivamente sobre la necesidad de tener en cuenta al contexto barrial donde se insertaba cada escuela, así como el estudio del ambiente de aprendizaje.

Dado que el personal adscrito al Programa de Educación Compensatoria⁷, perteneciente al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, era el que poseía mayor información sobre todos estos aspectos, a él nos dirigimos. Se nos orientó hacia tres centros de recursos muy utilizados por los profesores de Educación Compensatoria (especialmente el de La Pau, en Barcelona). Las aportaciones y sugerencias que nos ofrecieron fueron muy valiosas para llegar a una primera selección de las escuelas, contrastada a través de entrevistas con profesores pertenecientes a este programa, que nos orientaron acerca de qué centros —dentro de las condiciones previstas— ofrecían más garantías de accesibilidad.

A partir de aquí se inicia un proceso bastante largo de *negociación del acceso a los centros*. Nos ha parecido importante describirla con precisión en el informe porque, de alguna forma, ha podido influir en la manera de situarse los miembros del equipo etnográfico en cada uno de ellos. Los *roles* desempeñados han sido, por ello, diferentes dependiendo del desarrollo de la investigación en cada escuela:

— *Participante observador*: participa en los acontecimientos, observa durante la participación, registra información después del acontecimiento. Una modalidad de esta participación ha sido el actuar como ayudante o asistente del profesor, no de manera esporádica sino con una cierta sistematicidad.

— *Observador participante*: principalmente observa; sólo participa si los alumnos solicitan ayuda o el profesor requiere ayuda. Fue el rol más utilizado ya que los miembros del equipo acostumbraban a entrar en las aulas como «alumnos en prácticas».

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En otros trabajos nos hemos referido a la dificultad de establecer a priori el diseño de investigación etnográfica, dado su carácter recursivo, aunque hemos intentado presentar algún esquema para facilitar el proceso.

En el diseño deben especificarse las fuentes de datos y las estrategias que se van a utilizar para recoger la información; los procedimientos de análisis, la interpretación y la búsqueda posible de tipologías, patrones o modelos. Como no es lineal siempre cabe la posibilidad de volver de nuevo a los datos o de modificar nuestras primeras interpretaciones.

7 El Programa de Educación Compensatoria tiene como una de sus funciones básicas la atención a alumnos «con alto riesgo de marginación social» entre los que incluyen a aquéllos «que pertenecen a minorías culturales y étnicas con pocas posibilidades económicas» (Generalitat de Catalunya, 1994). Dado que las minorías seleccionadas inicialmente en nuestra investigación: (magrebíes, pakistaníes, peruanos, de República Dominicana, filipinos y guineanos) pertenecían al 4º grupo identificado en el informe del colectivo IOE (1992, p. 122), caracterizado por sus precarias condiciones de vida y abocados en muchos casos a la pobreza y a la marginación, vimos importante la relación con los profesionales de la educación que parecían estar más cerca de esta población inmigrante.

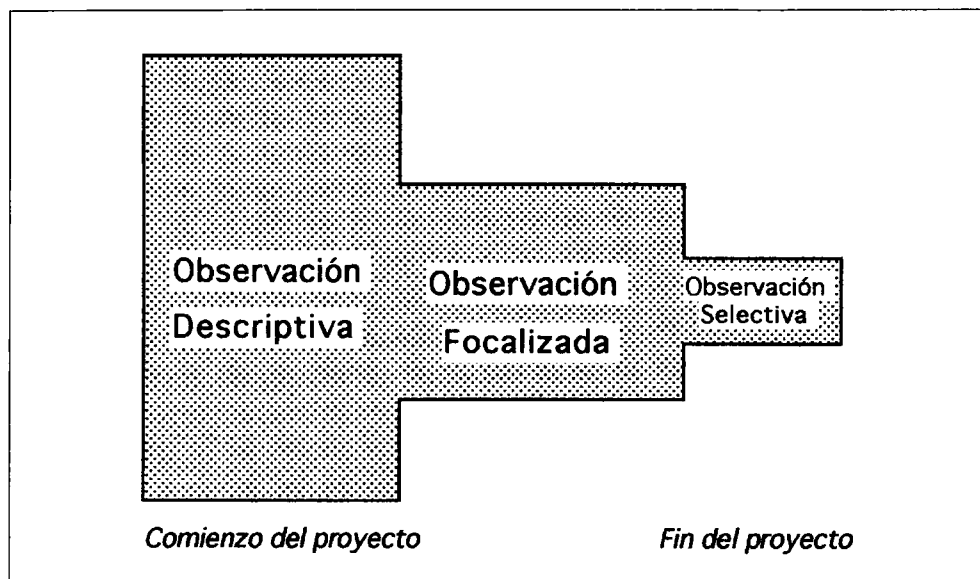


Figura 1

Fases para el desarrollo de la observación participante de Spradley (1980, p. 34)

Aunque la *observación participante* guió fundamentalmente el diseño de nuestra investigación, hasta el punto de adoptar el esquema de fases propuesto por Spradley (1980), la recogida de información se completó con entrevistas informales a diversos miembros de la comunidad educativa, así como con el análisis de documentos, alguno de los cuales nos resultó muy valioso para analizar la conciencia de multiculturalidad de la escuela (por ejemplo, el Proyecto Educativo de centro) o el nivel de etnocentrismo de los contenidos curriculares que expresaban los libros de texto.

En cuanto a las fases de Spradley, la dinámica seguida en las escuelas y —sobre todo— las metas que guiaban nuestra investigación nos llevó a plantear únicamente dos de ellas: la *descriptiva* y la *focalizada* que fueron aplicadas y adaptadas de acuerdo a las circunstancias de cada centro.

5. EL DESARROLLO DEL DISEÑO

Malinowski, al plantearse cuestiones de validez hace referencia a la cualidad del material, a las fuentes de datos y a los medios de adquirir información. Pero añade: «Hay una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos sino que tienen que ser observados. Llamémosles “los imponderables de la vida real”. Todos estos hechos pueden y deben ser científicamente formulados y consignados, pero es necesario

que se haga profundizando en la actitud mental que estos detalles reflejan y no, como acostumbraban a hacer observadores no preparados, limitándose a un recuento superficial» (Malinowski, 1922. Trad. 1993, p. 36). Lo que Malinowski nos está sugiriendo aquí es la permanente necesidad de aunar la flexibilidad de mente y la capacidad de «escuchar y leer la vida» que se desarrolla ante nuestros ojos, con una actitud rigurosa y sistemática que nos permita codificar y organizar los datos y llevar a cabo interpretaciones que superen los contrastes que establezcamos (con los «participantes», con los colegas, con otros científicos, con las teorías).

¿Cómo hemos intentado hacerlo en nuestra investigación?

Nuestro trabajo ha transcurrido en un triple plano:

— *La inserción en las escuelas*, donde se han desarrollado las tareas de recogida de información y —una vez elaborados los datos— de devolución de los informes y contraste con los profesores.

— *El estudio, profundización y sistematización del marco teórico* que orientaba el trabajo. Hay que tener en cuenta el papel decisivo que juega la teoría en este tipo de investigación.

— *El trabajo permanente del equipo* para revisar las notas de campo; triangular las observaciones comunes; discutir las dimensiones que iban apareciendo, elaborar los códigos, revisar las codificaciones; compartir las matrices que se elaboraban a partir de los datos codificados; seleccionar las más interesantes; establecer las cuestiones que orientaran cada fase de nuestra investigación; confirmar las etnografías y señalar sus límites; plantear la necesidad de buscar nuevas informaciones etc.

Metodológicamente se nos obligaba a un continuo ejercicio, aparentemente contradictorio:

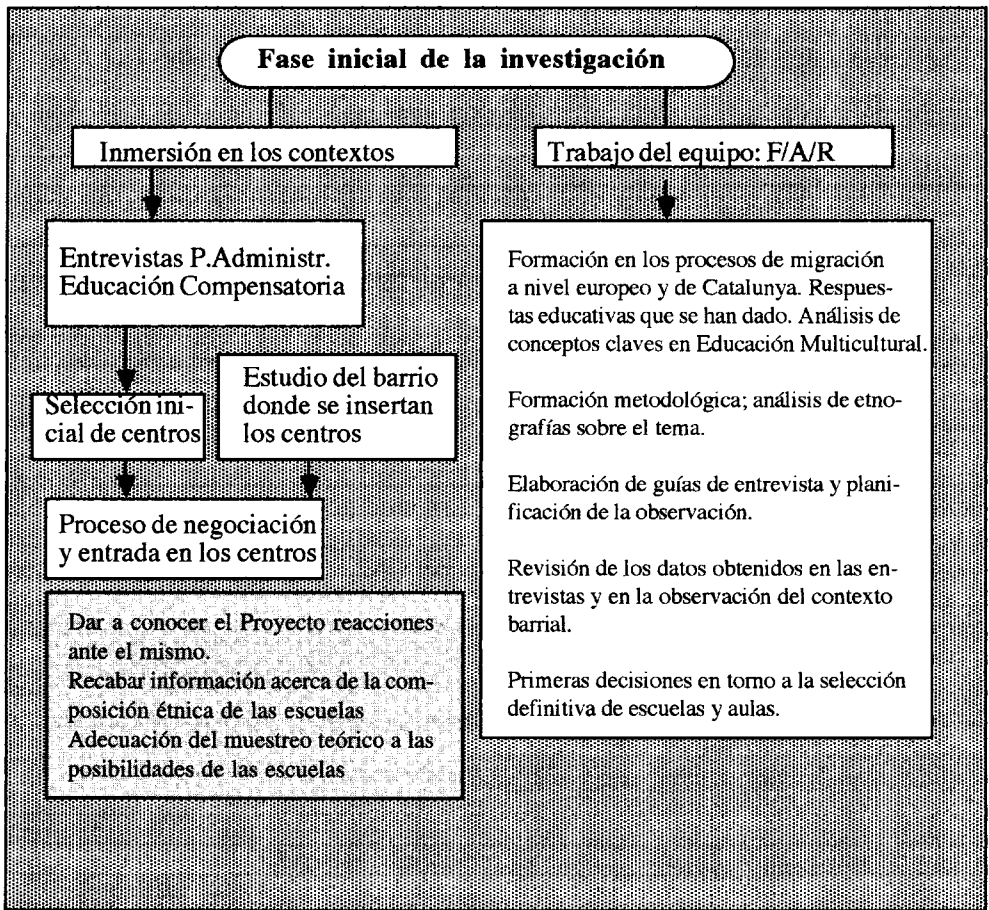
Por una parte era necesario desarrollar, al entrar en la escuela o en el aula, una *actitud de «extrañamiento»*. Esta postura del «marciano en el grupo», de mirar la realidad desde una cierta distancia psicológica, sin prejuiciarla apresuradamente, debía revisarse continuamente, ya que es esencial al trabajo etnográfico. Posiblemente, en el caso de algunos miembros del grupo el contar realmente con una escasa experiencia de trabajo en aulas de Primaria, les facilitó la adopción natural de dicha postura y les motivó a ser más exhaustivos en la recogida de información. Cuestiones que en un principio no parecían guardar mucha relación con el objeto de nuestro trabajo eran cuidadosamente anotadas: las «rutinas» de cada día, al entrar y salir de la escuela, la acogida de los niños/as, los mismos decorados de las aulas, su movilidad por la clase, su forma de sentarse, la organización del tiempo y del trabajo, el tiempo transcurrido mientras reclamaban la atención del profesor, las advertencias colectivas, las alabanzas, los castigos etc. Se realizaba así una *descripción densa* de la vida en la escuela y en el aula, la cual iba adquiriendo significado, no aisladamente, sino por su relación con otros datos, procedentes de contextos más amplios y del propio marco teórico.

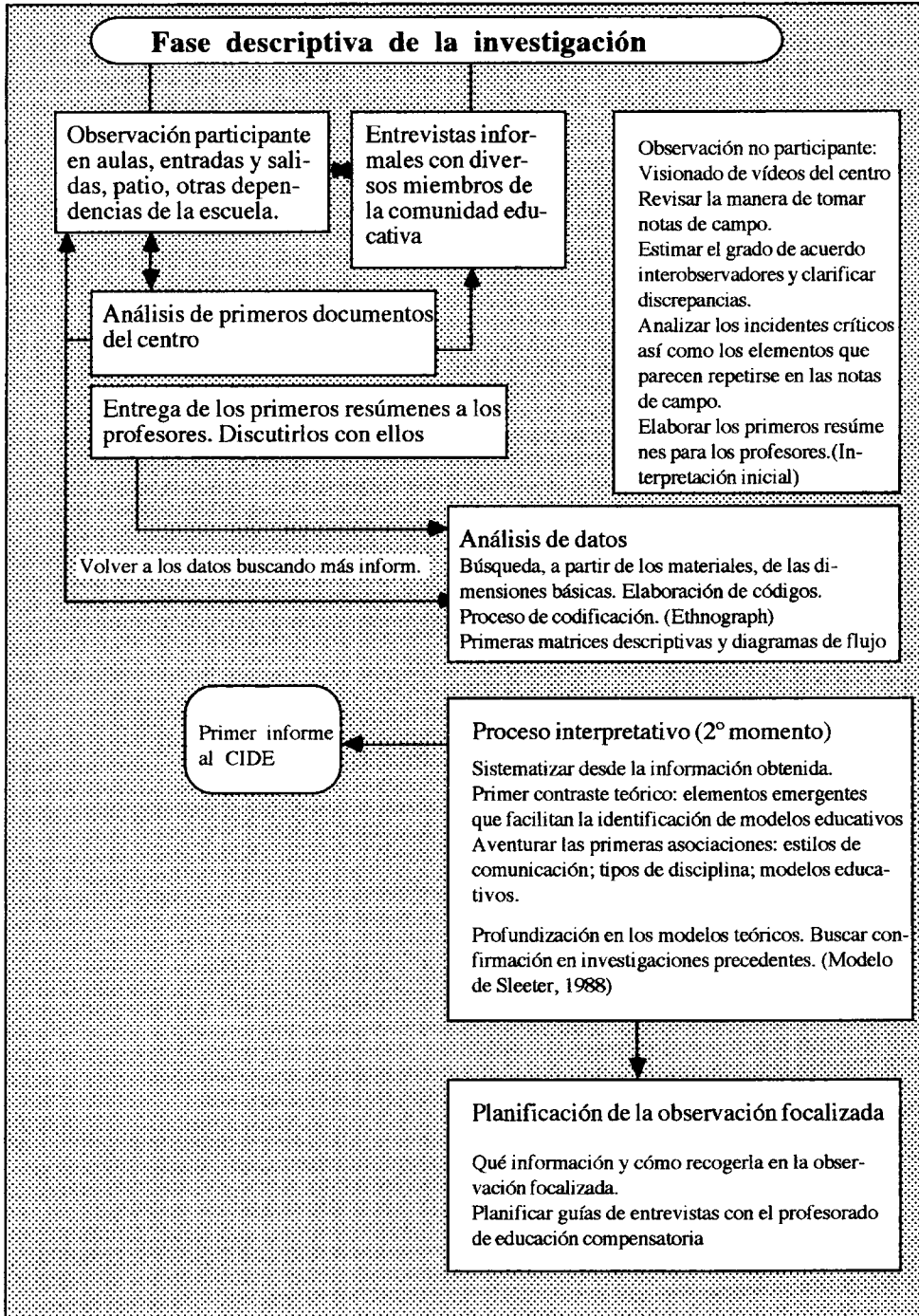
La segunda actitud por tanto, era la de ir cultivando una *reflexión crítica desde los datos, iluminados por la teoría*. Los recursos teóricos con que nos íbamos dotando a medida que transcurría la investigación iban abriendo nuevas perspecti-

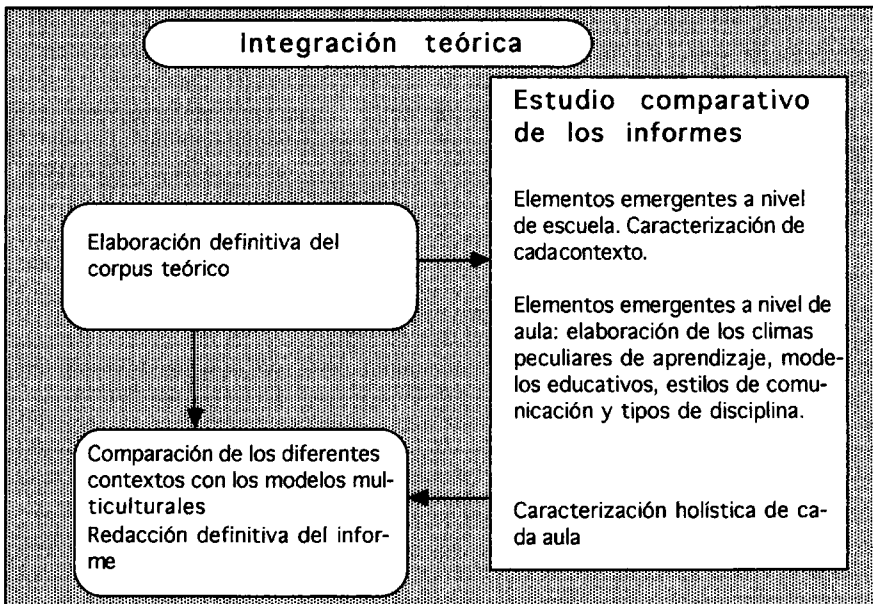
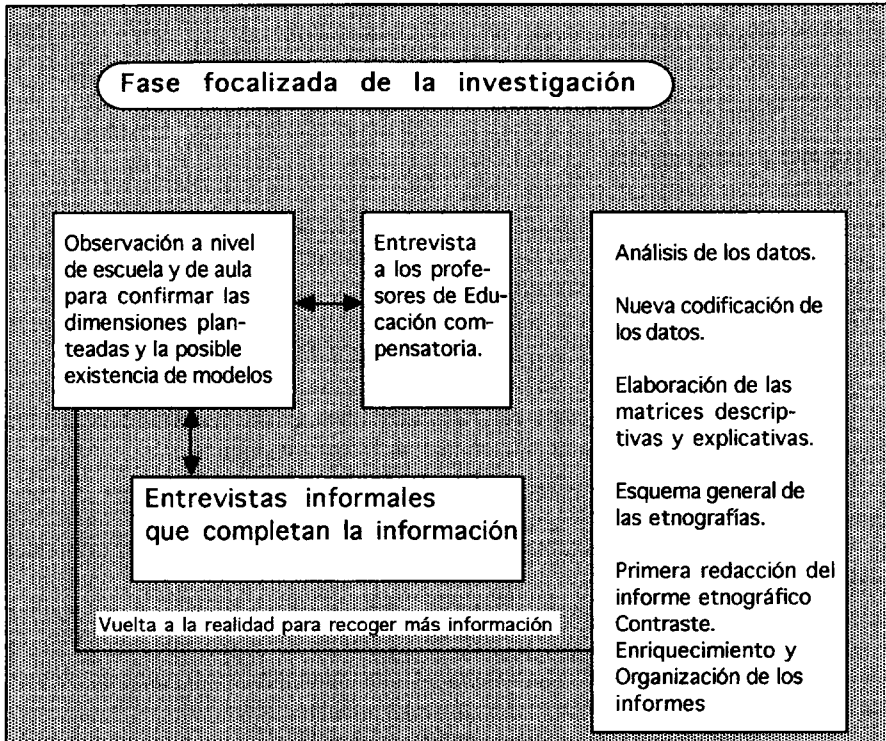
vas. Y como este proceso era dinámico, también dinámicamente volvíamos una y otra vez a nuestras notas de campo, descubriendo asociaciones que habían pasado inadvertidas y forzando a una nueva interpretación. Como señala Straus (1995, p. 9) «tenemos una larga tradición en describir cómo los datos son descubiertos, anotados, obtenidos pero estamos poco interesados en escudriñar analíticamente cómo éstos son interpretados». En este caso, la desigual preparación del equipo, como ya hemos comentado dificultó la implicación de todos sus miembros en el proceso de interpretación, polarizándose gran parte de este trabajo en uno de ellos.

Aunque no es fácil de plasmar esta dinámica en el papel, veamos un esquema del proceso seguido.

Desarrollo del proceso de investigación etnográfica







Como podemos observar se destacan dos períodos claves en la recogida de información, seguidos ambos de un proceso de reducción de los datos y de interpretación de los mismos. Hemos planteado en el esquema las tareas realizadas por el equipo a lo largo de todo el proceso⁸.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Analizar los datos supone organizarlos, tratando de establecer unidades, categorías, patrones o modelos que nos permitan interpretar, dando sentido y significación a las dimensiones descriptivas recogidas.

En nuestro caso, una vez revisada la información que habíamos recogido, elaboramos un primer guión temático que cumplía estos objetivos:

— Sugerir los aspectos que debían ser ampliados o revisados.

— Servir de punto de partida para la redacción de un primer informe para el profesorado en cuyas aulas se había realizado la investigación.

— Facilitar el inicio sistemático del análisis de contenido.

Una vez realizada la codificación de una parte de la información, se estimó el grado de acuerdo entre observadores en aquellas sesiones en que habían participado conjuntamente.

Habiendo constatado que los criterios seguidos en la codificación presentaban un grado de consistencia aceptable, se aplicó a toda la información recogida; viendo entonces en qué códigos se acumulaba la información. Para manejar de forma rápida esta información se utilizó el programa informático «Ethnograph»⁹.

La elaboración de matrices descriptivas y explicativas nos ayudó a formular algunas cuestiones que, posteriormente orientarían la fase de observación focalizada. A lo largo de esta fase se discutieron y presentaron esquemas que ofrecieran una organización significativa de los datos.

El segundo análisis de datos, a partir de la observación focalizada, tiene un carácter confirmatorio respecto al anterior¹⁰ y se realiza a través de la repetición de las matrices que habíamos planteado en la investigación descriptiva desde las posibles asociaciones intuidas.

8 Dada la necesaria brevedad del trabajo, remitimos a la próxima publicación del informe: Bartolomé M. Diagnóstico a la escuela multicultural. En prensa.

9 Previamente un miembro del equipo, M.P. Sandín, había realizado un estudio comparado de los programas AQUAD y ETHNOGRAPH a fin de ponderar las ventajas de utilizar uno u otro. (Sandín y Medina, 1993).

10 En cada uno de los aspectos que debían orientar esta fase de la investigación: intentar llegar a una definición del modelo global de actuación educativa de la escuela; intentar establecer los modelos de actuación educativa, estilos de comunicación y tipos de disciplina existentes en las aulas; recoger algunos indicadores de los efectos producidos por la acción educativa en los alumnos minoritarios, (rendimiento y proceso de aculturación), contábamos con elementos que podían ayudar en su identificación y que habían sido extraídos del análisis descriptivo.

7. HACIA UNA INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS EN LOS MODELOS TEÓRICOS EXISTENTES

El proceso de investigación no concluye con la redacción de las etnografías. Cada una de ellas constituye de por sí un documento interpretativo de la vida de la escuela y de las aulas estudiadas, redactado por el equipo que había llevado a cabo en ese contexto la observación participante. Optamos por elaborar un esquema común que facilitara posteriormente la comparación y contraste de los resultados: descripción del contexto social donde se enclava la escuela; descripción de la vida en la escuela; descripción de la vida en las aulas, analizando los elementos hallados en la fase descriptiva y en la focalizada.

Se suelen justificar las afirmaciones a través de textos seleccionados de las notas de campo o de las entrevistas que recogen incidentes claves. Erickson (1977, p. 61), les asigna una importante función en la credibilidad del relato: «*Se trata de resaltar entre las notas de campo un incidente clave, unirlo a otros incidentes, fenómenos y constructos teóricos y redactarlo de manera tal que los demás puedan ver lo genérico en lo particular, lo universal en lo concreto, la relación entre la parte y el todo*».

Mientras que las etnografías intentan evitar, en lo posible interpretaciones excesivamente generales, la conexión con el corpus teórico y la reflexión más global sobre el proceso se lleva a cabo a través de un análisis comparativo de ellas que nos permite extraer los elementos emergentes.

Este estudio aborda al tiempo, la tarea de llegar a una *conclusiones generales* que permitan integrar nuestros resultados en la organización teórica de los modelos educativos multiculturales y la avanzar en la *caracterización* de los diferentes contextos.

A nivel de escuela se llega a una definición diferencial de cada institución educativa, que expresa sus señas de *identificación*.

A nivel de aula, el esfuerzo por lograr una comprensión holística de las mismas se consigue a través de la integración del *modelo educativo* hallado¹¹, el *estilo de comunicación*¹², y los *tipos de disciplina*¹³.

11 Elementos caracterizadores del mismo eran: la organización del tiempo y del trabajo; el grado de participación que se genera en el aula y la implicación en el proceso de los alumnos pertenecientes a las minorías estudiadas; el reconocimiento de la multiculturalidad en el currículum; la función de la evaluación y los procesos de comunicación y tipo de disciplina. A través de todos estos elementos se generan climas peculiares de aprendizaje que potencian o no la multiculturalidad.

12 Los indicadores que definían cada estilo eran: amplitud de foco de afecto del profesor; tono de voz; idioma utilizado en la comunicación, direccionalidad y finalidad de la misma. Se encontraron básicamente cuatro estilos.

13 Los tipos de disciplina se han desarrollado a partir de los siguientes indicadores: modo de ejercer el control el profesorado; normas explícitas; alabanza y premios, reprensiones y castigos a alumnos en general y a alumnos pertenecientes a las minorías estudiadas.

Sólo desde esta visión holística de la escuela y del aula ha sido posible identificar el modelo multicultural que subyace a cada una de ellas.

Así hemos podido descubrir que no siempre existe una correspondencia clara entre un contexto más amplio (escuela) y otro más reducido (aula). El alumnado puede vivir ambientes distintos que están incidiendo al mismo tiempo en su desarrollo psicosocial. Apuntamos, como posible hipótesis de trabajo a confirmar en estudios posteriores, que esta disincronía podría explicar ciertos procesos de aculturación observados, en los que los alumnos parecen alcanzar un grado de integración en la cultura catalana, sin renunciar a sus raíces culturales, poco explicable si atendemos sólo a los datos proporcionados por el medio social donde está inserto o por el aula en la que realiza sus aprendizajes básicos.

En el informe hemos procurado contrastar las conclusiones halladas en la investigación etnográfica con las obtenidas en la investigación de campo que se ha llevado a cabo de forma paralela y complementaria, por el otro grupo de trabajo de nuestro equipo de investigación.

EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA PARA INFANCIA Y JUVENTUD CON PROBLEMÁTICA SOCIOFAMILIAR

Las organizaciones residenciales de atención a la infancia y adolescencia con problemática psicosocial, constituyen una alternativa socioeducativa en el campo de la inadaptación social, alternativa promovida desde el ámbito de los servicios sociales. Estos centros residenciales forman organizaciones específicas y es necesario tratarlos como tales.

Los centros atienden durante un determinado período a menores y jóvenes con problemáticas y dificultades familiares que, por determinadas circunstancias, no pueden vivir con su familia.

El internamiento de los/las menores se produce después de que diferentes profesionales estudien cada caso y se proponga éste como un último recurso al no ser posible otras soluciones.

En el centro, como un recurso y tal como queda recogido en el proyecto educativo marco de la *Direcció General d'Atenció a la Infància* (DGAI, 1992:11), los/las menores encontrarán un contexto que les ofrecerá, entre otros, acogimiento, seguridad, estimación, convivencia y una educación integral y compensadora.

La configuración y el desarrollo de una intervención social en la mayoría de los países democráticos, especialmente en las sociedades democráticas europeas, gira en torno a conseguir el desarrollo integral de las personas. Para conseguir una intervención integral desde los poderes públicos se ha de entender la persona como un sujeto de derecho y es necesario potenciar los recursos que posibiliten las actuaciones con el objetivo de mejorar tanto las situaciones en dificultad social como la situación social del conjunto de los ciudadanos.

Los servicios sociales intentan, cada vez más, orientar las intervenciones desde

una perspectiva educativa que es la que puede, a partir de sumergir a los individuos en procesos de aprendizaje, aportar herramientas para el cambio tanto personal como social.

En la actualidad la educación, tradicionalmente identificada en el marco escolar, considera como ámbito educativo cualquier contexto personal o social que pretenda el desarrollo de los individuos, de los grupos o de la comunidad.

Estos centros residenciales ofrecen, desde una alternativa educativa, la posibilidad de un programa de atención individualizada a partir de una organización comunitaria, la cual promoverá y/o reestructurará procesos personales con el objetivo final de adecuar a los/las residentes para que puedan incorporarse a la red social normalizada. Al mismo tiempo, y siempre que sea posible, en este proceso tiene que haber la implicación de la familia de los/las menores y jóvenes. Esta alternativa educativa que presenta cada centro, tendría que quedar definida en su proyecto educativo de centro y habría de ser desarrollada por unos/as profesionales específicos, los/las educadores especializados/as (desde junio 1995 educadores/as sociales).

Creemos que el tratamiento y la intervención en las desigualdades sociales ha de tener un carácter eminentemente educativo. La educación se convierte en una herramienta que ha de servir para superar las desigualdades individuales, y al mismo tiempo, incidir críticamente en la sociedad establecida (distribución de la riqueza, distribución del poder, falta de solidaridad).

El contacto previo con este ámbito, objeto de la investigación, conjuntamente con la creencia de que las instituciones educativas han de disponer de una metodología y un lenguaje eminentemente educativos, han constituido un conjunto de preocupaciones profesionales, y al mismo tiempo, han sido las motivaciones que nos llevaron a intentar profundizar en el conocimiento y la comprensión de estos recursos.

Con esta investigación no solamente intentamos contactar con una lógica metodológica sino también encontrar una de dialéctica. Es decir que, a partir del estudio de un proceso que se fundamenta en la realidad y teorizando sobre la práctica en esta realidad volver a la práctica desde la reflexión que se ha hecho anteriormente y superar las contradicciones o aspectos que dificultan la optimización del recurso o de la alternativa social.

Los **objetivos de la investigación** han sido:

* Analizar críticamente la realidad organizativa actual de centros residenciales de carácter público de atención a la infancia o juventud con problemática sociofamiliar en las comarcas del *Barcelonés* y el *Baix Llobregat*.

* Establecer los elementos estructurales fundamentales en la organización de un centro y sus relaciones.

* Integrar el modelo organizativo de un centro en el marco de un modelo general de funcionamiento.

El tema escogido ha presentado una cierta complejidad dado que existen una gran variedad de centros. Esta variedad se produce, básicamente, por la diversidad de las características de la población que atienden, por las diferentes situaciones

contractuales de los/las profesionales que trabajan y por su pertenencia, ya sea a las administraciones públicas o a entidades privadas.

Un elemento importante que hemos encontrado a faltar en esta evaluación ha sido la ausencia del proyecto educativo de centro (PEC) como elemento que ayuda a las organizaciones a definir la línea y la práctica educativa.

El PEC (hemos verificado que es inexistente en los centros estudiados) aporta la situación y la sistematización de la tarea profesional donde queda reflejada la lógica de actuación a partir de la guía que ofrece. Se trata de que las instituciones de menores o jóvenes en dificultad o conflicto social confeccionen y apliquen su propio PEC. Habitualmente se supone que la pedagogía de cada centro incluye el diseño de las tareas y objetivos psicopedagógicos; esta necesidad, no obstante, no se produce todavía en los centros objeto de nuestro análisis y esto delimita claramente nuestra contribución. El objetivo final de nuestro estudio es ofrecer un modelo de PEC que aporte unos elementos y una crítica para su confección.

También nos encontramos que faltan, en este campo, estudios globales capaces de ofrecer un marco teórico general para poder facilitar una mayor comprensión de la problemática de los/las menores desamparados/as y establecer nuevos enfoques explicativos y de intervención educativa desde una perspectiva sistémica que permita un análisis del sujeto como sistema abierto.

Nuestra investigación *destaca un interés especial por la práctica* que se desarrolla en estos equipamientos residenciales. Por este motivo, escogemos una metodología cualitativa que por una parte nos permita, desde una perspectiva participativa, realizar una inmersión en la realidad a estudiar y, por otra parte, recoger los datos en los propios contextos donde se producen las interacciones educativas.

La utilización de métodos cualitativos se adecúa más a las realidades con las que conectamos y, al mismo tiempo, permite destacar la participación de los/las profesionales de acción directa como fuentes primarias de información, conjuntamente con toda su producción documental.

Las técnicas utilizadas han sido, fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas cualitativas.

Esta investigación aplica una técnica creciente en las ciencias sociales: la creación, desde datos empíricos y desde el análisis cualitativo, de un modelo formal que posteriormente se relacionará con las situaciones concretas pertinentes.

El modelo formal más conocido es el llamado estructuralismo. Es decir la utilización de códigos naturales y socio-organizativos como esquema de análisis. Nosotros hemos acudido más al análisis de las organizaciones (Crozier, 1984) que no al análisis de las relaciones (Lévi-Strauss, 1977). Esta perspectiva tiene, en función de nuestro objetivo, posibilidades mucho más dinámicas.

De hecho, los análisis de Max Weber continúan siendo fecundos. Especialmente cuando definía las organizaciones como un modelo de jerarquía de autoridad, de reglas escritas que dirigen la conducta de los funcionarios, de la carrera interna de los funcionarios, la segregación radical entre las tareas del funcionariado y la vida exterior y la no disposición por parte de los miembros de la organización (Giddens, 1991).

Además, las organizaciones tienen claramente una tendencia burocrática (Giddens, 1991) y esto es especialmente perceptible cuando se convierten en instituciones. Hay que tener presentes los estudios sobre vigilancia y disciplina en el interior de las organizaciones, que en nuestro caso son particularmente relevantes: los problemas que se plantean en el interior de las instituciones penitenciarias (Foucault, 1982) son sólo relativamente comparables a los problemas analíticos que plantean las instituciones burocráticas de asistencia social. Es decir: queremos examinar el funcionamiento institucional y no la distribución del poder en el interior de una institución singular.

El paradigma estructural-funcionalista ha estado dominado en este sector de análisis, especialmente en su variante sistémica. Tendríamos que estudiar las instituciones como sistemas abiertos que tienen, o quieren tener, un notable equilibrio con su exterior. Un grupo de individuos posee una serie de relaciones conectivas garantizadas por una de forma que los relaciona con el exterior. Y los conceptos básicos serían los de integración, equilibrio y diferenciación. Este método presenta un límite, se hace difícil de aplicar en su totalidad, sobre todo cuando se ha de partir, como en nuestro caso, de la teorización de diseños emergentes de la práctica.

Desde hace unos diez años el análisis organizacional se ha abierto un espacio proporcional al que han dejado las grandes teorías sociopedagógicas. En este momento se ha convertido en el eje del paradigma sociopedagógico, que es cada vez más productivo por comparaciones sistemáticas entre organizaciones y culturas.

Este análisis es especialmente útil para clarificar problemas sociales como la integración de comportamientos individuales desde organizaciones colectivas comunes. Dicho de otra forma, la acción colectiva permite ser analizada de una manera empírica y concreta. Es un viejo desarrollo que va de Robert K. Merton a Kurt Lewin: Merton por sus estudios sobre la teoría de la burocracia y Lewin por su modelo conceptual de relaciones jerárquicas. A pesar de todo es el modelo weberiano el menos productivo, pero uno de los más aplicables. Especialmente porque no tiene presente que las relaciones interinstitucionales se producen en un marco de poder. Es precisamente el concepto de poder y de estrategia, también en juego, que ha aportado la sociopedagogía continental y que ha transformado notablemente el análisis de las organizaciones. Así las instituciones ya no son solamente instituciones controlables por «mánagers» sino espacios de relativa autonomía controlados por complejos procesos de relación jerárquica y una esquizofrenia básica: la obsesiva preocupación por la diferencia entre resultados y expectativas.

A pesar de ello, creemos que es posible producir modelos formales analíticos que nos permitan referir las situaciones empíricas a marcos generalizables. En este sentido, K. Marx ya formuló de manera formal un modelo analítico que después puede superponerse de forma interactiva (dialéctica) a la realidad socioeconómica. Nuestro modelo analítico pretende, con más modestia, el mismo proceso intelectual aplicado a las instituciones de asistencia a la infancia con problemática sociofamiliar.

Los modelos en el análisis de las instituciones tienen un terreno especialmente

importante en el segmento de las instituciones sociales de carácter asistencial. Y todavía más importante en las instituciones vinculadas a la atención a la infancia. En el caso de las organizaciones de atención a la infancia podemos distinguir dos grandes bloques analíticos: asistencialismo de sustitución y asistencialismo con voluntad de adecuación social.

En los doce últimos años se ha ido creando en Cataluña, e intentando mejorar, estas alternativas (los centros residenciales) que ofrecen el internamiento a menores y jóvenes con problemática psicosocial con el objetivo de aportar un tipo de solución educativa que permita introducir las modificaciones adecuadas, tanto en los propios sujetos de atención como en sus entornos inmediatos (familia, comunidad). Se trata de permitirles volver a sus hogares cuando sea posible o bien buscar un nuevo recurso cuando esto no sea viable.

La evaluación de este tipo de organizaciones es una tarea compleja, que se puede orientar desde diferentes perspectivas:

a) Eficacia administrativa (buena relación entre servicio y necesidad desde la mirada cuantitativa.

b) Eficacia social (buena correlación entre asistencia y rehabilitación-educación).

c) Eficacia subjetiva (buena percepción individual de la eficacia institucional).

En todos los casos los parámetros de evaluación son diversos y, también a menudo, contradictorios. En este sentido, quisiéramos recordar que el diseño de la metodología de evaluación será motivo de un posterior desarrollo de la investigación presentada aquí.

La creación de modelos formales resultado de análisis cualitativos es, en este momento, una tarea difícil según el sector al cual queremos proyectar la investigación propia de una tesis. La principal dificultad que hemos encontrado ha sido la determinación de los procesos de evaluación del modelo. La verificación con la situación real, concreta y determinada en el tiempo, no es de fácil realización. A pesar de ello, creemos que el problema puede quedar resuelto con la creación de una parrilla de evaluación y otros instrumentos. Es decir, queda por hacer la puesta en funcionamiento del análisis del modelo. Este elemento queda en parte resuelto y en parte aplazado en nuestro trabajo. Creemos haber obtenido datos fiables para evaluar la institucionalización de la infancia en dificultad social de un sector de Cataluña, pero aplazamos a desarrollos posteriores de nuestra línea de análisis el contraste caso a caso del modelo propuesto.

El estudio de la organización de los centros residenciales se ha enfocado a partir de los tres elementos básicos que caracterizan y definen esta alternativa socioeducativa dentro del campo de la inadaptación social y que son:

- el contexto
- la población atendida
- los/las profesionales

Estos elementos han estado presentes en la elaboración de la metodología a partir del análisis de los diseños que emergen de la práctica, con la finalidad de encontrar los puntos de conexión entre el discurso teórico y la experiencia empírica.

Se han incorporado también todos los factores que se derivan de esta estructura organizativa y que son cuestiones centrales de estudio en una investigación de centros residenciales en el ámbito de menores con problemática sociofamiliar, o menores desamparados (Millán y Llorente, 1986) como por ejemplo:

- el modelo educativo
- el criterio de admisión a los centros
- el perfil psicológico de los/las menores acogidos en los centros

También se han tenido en cuenta algunos factores determinantes (Dalmau, 1991), que pueden proporcionar otros niveles complementarios en la investigación de estas realidades y relacionadas con:

- la descripción del entorno sociogeográfico
- la organización interna
- el modelo funcional vigente
- la relación jerárquica institucional
- las relaciones internas en términos de información/dominación
- los elementos estrictamente subjetivos de los funcionarios/empleados
- la interacción entre los diversos elementos

La investigación ha seguido procesos tradicionales (estudio exploratorio, estudio definitivo, etc.) y metodología estándar (análisis de contenido). Pero los resultados son cualitativos y han sufrido una elaboración muy larga: producir un modelo que se pueda superponer a una realidad extraordinariamente heterogénea. Es el inicio de un proceso y una línea de investigación. Es, creemos, el papel característico atribuido a una tesis.

Las **diferentes fases** en las que hemos dividido nuestra investigación han sido las siguientes:

Marco teórico-Metodología de la investigación: con una amplia recopilación de bibliografía y material relacionado tanto con el objetivo de la investigación como con la selección de métodos de investigación y técnicas de recogida de datos.

Estudio exploratorio previo: que corresponde al contacto con los centros a partir de la inmersión en la realidad concreta a estudiar; la consulta y la recopilación de materiales realizados por los propios equipos de profesionales de los centros; la elaboración de los instrumentos para la recogida de los datos y la elección de la muestra piloto de centros y profesionales.

Estudio definitivo: a partir del análisis de los resultados obtenidos en el estudio previo se introducen las modificaciones oportunas que nos puedan llevar a conseguir los objetivos previstos inicialmente. El estudio empírico nos aporta un conjunto de informaciones que, a partir de su sistematización y análisis, nos permitirá formular un conjunto de conclusiones generales.

Evaluación y propuesta: después de diversos análisis empíricos y de contenido, hemos obtenido conclusiones importantes para nuestro estudio que nos llevan a

proponer un modelo de Proyecto Educativo de Centro, como herramienta educativa dentro del campo social y como instrumento de organización y de funcionamiento para instituciones de asistencia a la infancia y a la juventud con problemática sociofamiliar. Este modelo nos permitirá posteriormente evaluar las características organizativas, asistenciales y de función social. En nuestra investigación sólo se presenta el modelo en su función de paradigma. Posteriormente, otros trabajos sectoriales han de mostrar la validez pertinente.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Hemos escogido la metodología cualitativa de investigación porque aporta información descriptiva y se basa tanto en las propias palabras de cada persona como en la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986). El método de la observación y la entrevista constituyen, según Patton (1980, 1987), las principales fuentes de información de datos dentro de la metodología cualitativa.

La posibilidad de relacionar estrechamente la observación y la entrevista, mediante la utilización conjunta de las dos técnicas (Werner y Shoepfle, 1987) queda recogida en el marco de la evaluación etnográfica (Fetterman y Pitman, 1986). Dicho de otra forma, la gran aportación de la observación naturalista es la recogida de datos en el contexto donde se produce la acción (Fetterman, 1989).

Como modalidad de observación seleccionamos la observación participante porque constituye (del Rincón, 1990) el método más importante para la investigación evaluativa de orientación etnográfica. El observador/a participante incide en el medio y el medio incide en el observador/a. Esto obliga a conjugar la implicación personal con un distanciamiento adecuado de la realidad que se quiere observar.

En nuestros objetivos está claro que el propósito de la observación necesariamente pretende aportar un conocimiento directo de la realidad que se quiere estudiar y aportar elementos suficientes para poder confeccionar una guía de entrevista que contenga los imprescindibles de la organización de centros y, al mismo tiempo, un grado de objetividad en las informaciones para la recogida de datos.

La entrevista se planteó como el mejor procedimiento de recogida de datos después de la consulta bibliográfica y las visitas a los centros acompañadas de la observación documental.

La entrevista estructurada nos pareció la manera más objetiva de recoger unas informaciones a unos profesionales con los cuales nos habíamos puesto en contacto anteriormente y habíamos establecido una relación de confianza y respeto profesional, aspectos que consideramos imprescindibles. Esto nos permitió tener acceso a las demandas que les planteamos.

La elección del método de análisis de los datos fue el análisis de contenido.

Estudio previo

Los objetivos a conseguir en esta etapa son los siguientes:

1. Contacto e inmersión en la realidad (contexto) concreta que se quiere estudiar.
2. Detección y estudio de materiales (fuentes secundarias) que puedan aportar datos para la elaboración de la guía de la entrevista.
3. Elaboración de la guía de la entrevista.
4. Prueba de la guía de entrevista con diferentes personas para ir introduciendo los cambios y matices correspondientes.
5. Profundizar en los aspectos técnicos y prácticos de la entrevista.
6. Observación y comprobación si los resultados y los objetivos están en el nivel adecuado.

Algunos investigadores en el campo de los servicios sociales (Corral, Díaz, A., Sarasa, 1988) manifiestan que la forma básica para poder evaluar los centros de servicios sociales «se centra en el conocimiento de las actividades que hacen, en su ámbito de intervención y en su funcionamiento». Este conocimiento es el que se obtendrá a partir de la inmersión en «la realidad del centro», que permitirá reunir datos sobre su funcionamiento. Estos mismos autores afirman que para poder realizar el seguimiento de un centro es necesario «recoger información que describa las actividades que se realizan, las características de la demanda, los servicios que se ofrecen y la distribución del trabajo».

La inmersión en la realidad fue un proceso que permitió desarrollar una observación participante a lo largo de seis meses. Poder asistir a diferentes momentos de la vida cotidiana en un centro residencial aporta una gran cantidad de datos y vivencias que ayudan a la comprensión de la realidad que se quiere estudiar. El tiempo de inmersión se distribuyó a una semana completa por mes en cada centro. Esto incluía también noches y fines de semana.

El enfoque y el alcance de la observación fue desde una perspectiva amplia con el objeto de adquirir una panorámica holística de la realidad a observar hasta centrarse en aspectos parciales del funcionamiento institucional. Es decir, un enfoque más restringido o aislado. En relación con la estructuración de la observación, se ha hecho al principio de una manera asistemática, es decir, tomando notas de campo y redactando los hechos tal como van pasando sin utilizar una codificación a priori, dado que en la evaluación educativa desde la óptica cualitativa más que categorías previamente ordenadas y variables operativizadas hemos de identificar tipos de fenómenos, actividades y comportamientos relevantes.

Posteriormente, se pasa a codificar y sistematizar la información recogida a partir de unas plantillas, un registro sistemático, que permiten ir centrando y delimitando el campo de observación, proceso que se acostumbra a denominar focalización de la observación.

La primera guía de la entrevista se confecciona a partir de cuatro bloques de análisis que durante este estudio previo, se revelaron imprescindibles:

- I. Datos referentes a la organización y las características del centro.
- II. Datos referentes a las características de la población acogida.
- III. Datos referentes a las características de los/las profesionales que trabajan en los centros.

IV. Datos referidos al inmueble.

Para seleccionar la muestra de este estudio previo se utilizaron los criterios siguientes:

a) Centros residenciales de carácter público (comunidades, colectivos, residencias).

b) Pertenecer a una administración que no dificultase demasiado el acceso a sus centros.

En aquel momento se pudo contar con cuatro centros de estas características. La condición de que sean centros dependientes de las administraciones públicas es fundamental, porque estos centros fueron creados o remodelados en función de los cambios políticos que tuvieron lugar en el Estado español con las consiguientes nuevas políticas de servicios sociales y la incorporación de medidas educativas en lo que se refiere a este terreno de atención e intervención especializadas.

Durante esta fase piloto fueron entrevistados un total de dieciséis profesionales. Doce educadores/as de los centros (tres de cada centro) y cuatro expertos.

El estudio previo nos sirvió para confirmar que la metodología que utilizábamos resultaba estrechamente vinculada a los objetivos propuestos y para introducir algunas rectificaciones a la guía que necesitábamos para el estudio definitivo. Estos cambios hacen referencia a la formulación de algunas preguntas y al aumento o supresión de otras en algún apartado de la guía. Así mismo, se ha realizado una aproximación a la utilización del método de análisis escogido, el análisis de contenido.

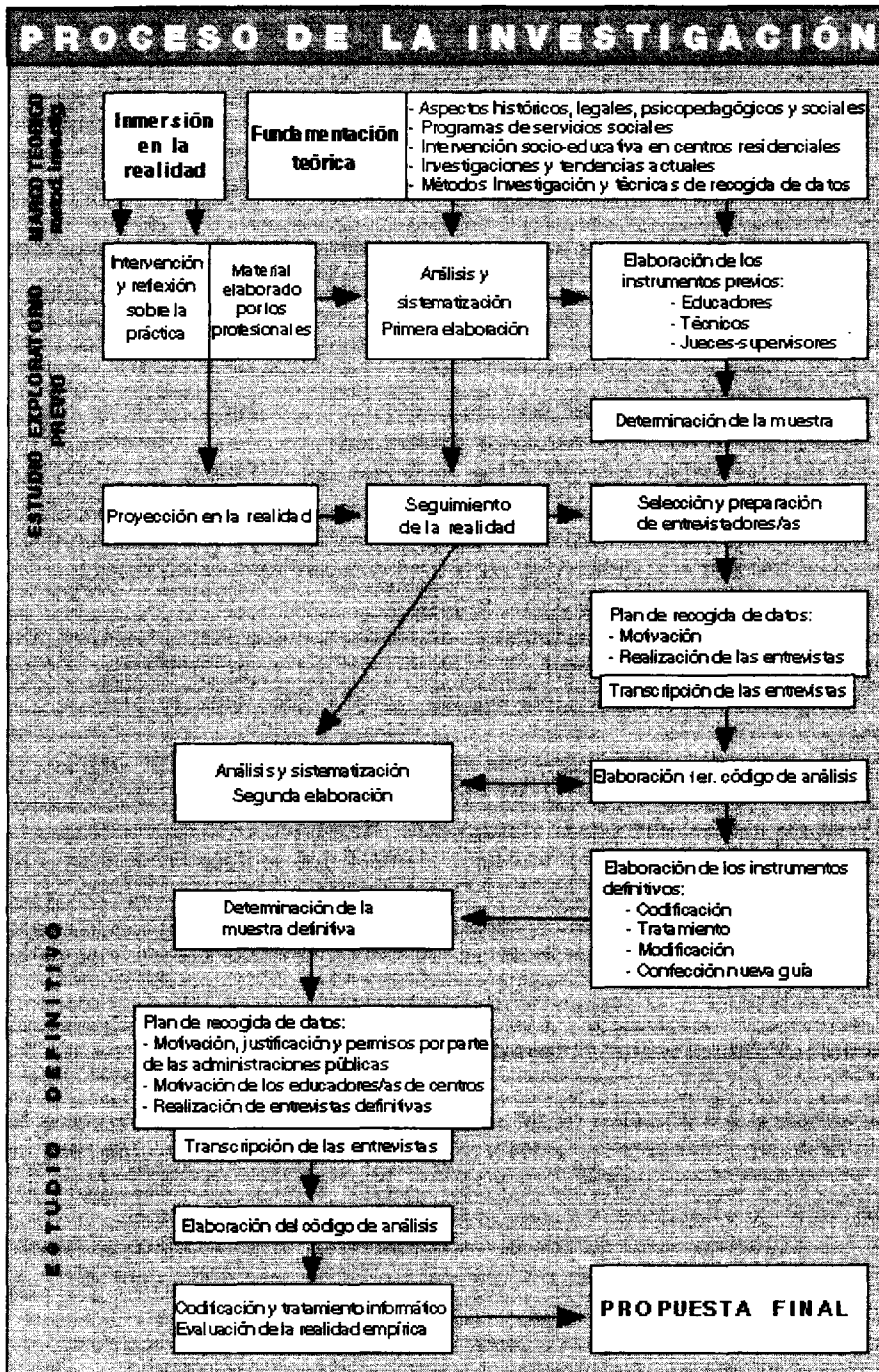
La guía de entrevista para el **estudio definitivo** quedará conformada por ciento cuarenta y cuatro preguntas que se distribuyen en seis bloques que son:

- I. Características de los/las profesionales.
- II. Población atendida.
- III. Organización y características del centro.
- IV. Ubicación y entorno sociocultural.
- V. Contexto y organización de la tarea educativa.
- VI. Programaciones individuales.

En estos apartados se recogerán las respuestas, a partir de las cuales tendremos bastante información para conseguir los objetivos que nos habíamos propuesto en nuestra investigación.

Los criterios de selección de centros que se han seguido en esta etapa son los mismos que se habían marcado para el estudio previo. La localización de los centros representó una tarea larga y laboriosa en su momento, ya que durante el tiempo invertido en la realización de esta investigación hubo cambios y remodelaciones en algunas administraciones públicas.

Un elemento que se incluyó fue la limitación geográfica en la ubicación de los centros, hecha a partir de la concentración de la problemática de la población que se atiende en estos recursos y que se extrajo a partir de los datos conseguidos en el estudio previo. La zona geográfica seleccionada fueron las comarcas del *Barcelonés* y el *Baix Llobregat*.



A la toma de contacto directamente con los centros se le dedicó un especial interés con los objetivos de motivar la participación y reforzar la confianza de los/las profesionales, puesto que el material que obtendríamos a partir de su participación era de una gran importancia para nuestro estudio. Como muestra definitiva contamos con la participación de ocho centros y se pasaron un total de veinticuatro entrevistas a profesionales, componentes de los equipos educativos de centros residenciales.

A cada centro se pasó la entrevista a tres profesionales, lo que permitía la triangular de los datos. Queda recogida la información característica de cada uno de ellos en lo que se refiere a:

- la población acogida
- los/las profesionales
- la ubicación y el entorno sociocultural
- instrumentos de programación y evaluación

Toda la información referida a los contextos organizativos de cada centro se trató globalmente, dado que si se reflejaba centro por centro se podía identificar negativamente (no se expresan las contradicciones internas) y afectar al futuro de alguno de ellos. Por este motivo las necesidades que presentan para su organización interna aparecen reflejadas de forma global.

Este estudio comparativo, a través de frecuencias y porcentajes, ofrece una visión genérica del constructo general de centros residenciales y plantea la necesidad de ayuda institucional basada en una guía para la elaboración del PEC.

El PEC es un elemento crucial que contextualiza la intervención educativa en el ámbito de la inadaptación social. El PEC nos obliga a llevar a cabo un auténtico estudio de las necesidades con la consiguiente valoración de la respuesta que se está ofreciendo desde la institución; nos hace plantear qué se hace desde las instituciones. ¿Para qué sirven las instituciones? Dicho de otra manera, nos permite planificar el cambio gradualmente con una sistematización a partir del estudio de las necesidades, del diseño y de la evaluación de las intervenciones y de los recursos de que se dispone.

Elementos comunes a ambas investigaciones:

Al comparar los procesos de las investigaciones anteriormente descritas hemos podido destacar elementos comunes y aspectos peculiares que aportan cada una de ellas. Resumimos brevemente estos aspectos. Nos referiremos a la primera investigación como investigación A y, a la segunda, como investigación B.

— **La situación dual de los investigadores/as.** Ambos trabajos suponen la inmersión en la realidad estudiada que puede diferir profundamente de la que se vive en la institución universitaria.

En el caso de la investigación A esta situación dual ha sido expresada por una doble tarea: la observación participante y entrevistas en las escuelas, con un rol

determinado por parte de los observadores y la participación periódica de éstos en las reuniones del equipo universitario. Estas reuniones han constituido el lugar común de reflexión y han servido de apoyo y de enriquecimiento mutuos. La posibilidad de entrada en las escuelas como alumnos en prácticas ha facilitado la relación con los alumnos y con otros miembros de la comunidad educativa, por lo que esta dualidad no ha sido vivida como un problema.

En el caso de la investigación B ha sido la misma persona que desarrolla el proceso de inmersión y es también profesora de Universidad. La realización de esta investigación ha estado motivada básicamente por el conocimiento previo y la participación de la investigadora en la acción social que se estudia. En este caso creemos que se ha dado bastante un equilibrio entre el academicismo y la percepción de la realidad.

— **Los esfuerzos por intentar la construcción de la realidad desde un enfoque holístico y la caracterización de la peculiaridad de cada contexto educativo y la búsqueda de dimensiones básicas que permiten esta caracterización.** Este elemento se da como consecuencia del objeto propio de las investigaciones y también de la opción metodológica elegida. En la investigación A, los esfuerzos se plasman en el proceso de trabajar a partir de círculos concéntricos de información (Europa, Cataluña, ámbito barrial, escuela, aula). Las fuentes de información han sido muy variadas aunque la investigación etnográfica se ha centrado fundamentalmente en la vida en la escuela y en el aula, no ha dejado de recoger información (informes, investigaciones realizadas, etc.) de los otros círculos más amplios que ayudan a comprender la actuación en un ámbito concreto.

Como pudimos ver existe una voluntad clara por no perder la perspectiva holística del ámbito ni su contexto. La forma de llevar el análisis, las comparaciones constantes y la construcción de tipologías y modelos ha facilitado esa perspectiva.

En la investigación B se ha pretendido la comprensión del contexto residencial desde dentro. Ser capaz de construir la realidad desde dentro con la intención de describirla también para los que se sitúan en la perspectiva desde fuera. Ha existido un esfuerzo por caracterizar los contextos pero no se ha podido ofrecer un enfoque holístico de cada centro. La metodología se ha centrado más en un estudio de campo, destacando el papel importante que ha tenido la entrevista estructurada, acompañada de otros procedimientos metodológicos complementarios: la observación participante y la observación documental.

— **La exploración de la naturaleza de la relación entre los ámbitos estudiados y su contexto.** En ambas investigaciones encontramos un esfuerzo por descubrir unidades contextuales de diferente amplitud, pretendiendo descubrir las asociaciones entre ellas.

En la investigación A se ha trabajado el contexto escuela y, dentro de ella, las aulas como ámbitos específicos. Ya hemos señalado la importancia de establecer no sólo las relaciones y similitudes en los ambientes de ambos contextos sino también sus posibles discrepancias que pueden afectar a los que viven en ellos.

En la investigación B se ha estudiado como ámbito específico el centro y como

contexto más amplio, por una parte el entorno y, por otra parte, su dependencia de la administración correspondiente.

Tanto la opinión del entorno como de la administración, no justifica la negatividad a las relaciones que mayoritariamente se expresaba desde los centros hacia ellos.

Diferencias existentes entre las investigaciones estudiadas:

Las diferencias aparecen en los énfasis que cada investigación ha puesto en referencia a los siguientes apartados:

— **Las estrategias básicas utilizadas de aproximación a la realidad.** En el caso de la investigación A, aunque sin dejar de utilizar otras fuentes de información, todo el proceso de investigación descansa fundamentalmente sobre la observación participante, siguiendo en parte el modelo de Spradley (1980).

En la investigación B se ha puesto más énfasis en la entrevista estructurada.

— **El tipo de análisis de datos realizado.** La investigación A ha utilizado un análisis estrictamente cualitativo basado en la reducción de la información a través de matrices cualitativas, descriptivas y explicativas y en descripciones densas, utilizando con frecuencia el incidente clave para justificar las interpretaciones de los datos. No se han manejado —salvo en contados casos— frecuencias ni porcentajes. La confirmación de las interpretaciones se ha confiado a los procesos de triangulación establecidos (múltiples fuentes de datos, de observadores) o a la lectura y aprobación de los informes por el profesorado implicado en la investigación, por los otros miembros del equipo etnográfico o por las personas del equipo de investigación de campo que no han participado en las sesiones.

En la investigación B el análisis de datos se ha llevado a cabo a partir de la reducción de datos cualitativos a categorías, frecuencias y porcentajes.

— **La organización de nuevos esquemas a partir de las dimensiones halladas.** La intencionalidad en la investigación A ha sido la de construir guías y modelos que permitan la caracterización holística de la realidad vivida en los distintos contextos así como su comparación con los enfoques y modelos de educación multicultural. Estas guías y modelos se ofrecen como posibles hipótesis de trabajo para ser confirmadas en otras investigaciones.

En la investigación B se ofrece, a partir del estudio, una guía o esquema de lo que debe pasar. Un modelo ideal de funcionamiento que aporta las dimensiones que deberían trabajarse.

BIBLIOGRAFÍA

- AYERBE, P. (Ed.) (1994): *Educación e infancia en dificultad social*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- BANKS, J. (1991): «Teaching Multicultural Literacy to Teachers». *Teaching Educations* 4, (1), 133-144.
- BANKS, J.A. y BANK, Ch. (1989): *Multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

- BANKS, J.A. y LINCH, J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BARTOLOMÉ, M. (1991): «Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema». En C. JIMÉNEZ: *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 53-87.
- BARTOLOMÉ, M. (1992): *Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 647-674.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe final al CIDE. Madrid. Texto policopiado.
- BARTOLOMÉ, M. y ACOSTA, A. (1992): «Articulación de la educación popular y la educación formal». *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 151-179.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J.V., MARÍN, M.A., DEL RINCÓN, D. Y RODRÍGUEZ, M. (1993): *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en el VI Seminario de investigación Educativa. Madrid, 23 a 25 de septiembre. Texto policopiado.
- BEKER, J. y EISIKOVITS, Z. (1991): *Knowledge Utilization in Residential Child and Youth Care Practice*. Washington: Children Welfare League of America.
- BERGALLI, R. et al. (1993): *Sistema penal e intervenciones sociales. Algunas experiencias en Europa*. Barcelona: Hacer.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, Th. (1988): *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- BESALU, X. (1994): *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicació presentada al II Congrés Català de Sociologia.
- BESALU, X. y PAUDALARIAS, J.M. (1994): «Una recerca sobre nens immigrants estrangers a l'escola». En VARIOS: *Sobre interculturalitat. Gerona. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat*. Gerona: Fundació SER.GI, pp. 207-210.
- BONNERJEA, L. (1990): *Leaving Care in London*. London: London Boroughs Children's Regional Planning Committee.
- BULLOCK, R.; LITTLE, M. y MILHAM, S. (1993): *Going home. The return of children separated from their families*. The Dartington Social Research Unit: Dartmouth.
- BULLOCK, R.; LITTLE, M. y MILHAM, S. (1993): *Residential Care for Children. A Review of the Research*. London: HMSO.
- BUXARRAIS, R. y OTROS (1991): *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- CLEMENT, R. (1989): *Langue, statut at acculturation*. Universidad de Ottawa. Comunicación al 3er Congreso Internacional de l'ARIC. Sherbrooke. Quebec.
- CLIFFE, D. y BERRIDGE, D. (1991): *Closing children's homes*. London: National Children's Bureau.
- CLIFFE, D. y BERRIDGE, D. (1992): *The End of Residential Care?* London: National Children's Bureau.
- COLECTIVO IOE (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanc i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis. pp. 117-134.
- COMISSIO D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1992): *L'Informe Girona: 50 propostes sobre immigració*. Document nº 27. Centre UNESCO de Catalunya.
- CORRAL, L.; DÍAZ, A. y SARASA, S. (1988): *Seguimiento de la gestión de los Servicios Sociales Comunitarios*. Madrid: Siglo XXI.
- CROZIER, M. (1988): «Les organizations». En, Mendras, H. y Verret, M. *Les champs de la sociologie française*. Paris: Armand Colin.

- DE DELAS y UGARTE (1992): «La violencia estructural». En Varios: *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundacio SERGI/ Programa Trama, pp. 35-60.
- DENIA, GIRO y NAVARRO (1987): *Elements per a una reflexio didactica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: ICE/PPU.
- DGAI (1992): *Projecte educatiu marc*. Barcelona: Servei de Centres. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. Documento policopiado.
- DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1993): *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona*. Doc. Policopiat. Barcelona: Area de Serveis Socials.
- ESCRIBANO, A. (1993): «Educación intercultural: intervenciones en la escuela». *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, pp. 7-20.
- ETXEBARRIA, F. (1992): *Interpretaciones del interculturalismo en Europa*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 39-65.
- FERRER, F. (1992): «La educación intercultural en Europa». En P. Feroso (Ed.): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, pp. 117-127.
- FETTERMAN, D.M. et al. (1986): *Educational Evaluation: Ethnography in theory, practice, and politics*. Beverly Hills: Sage.
- FOSTER, P. (1990): *Policy and Practice in Multicultural and Antiracist Education*. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1982): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GALINO, A. (1992): *Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural*. X Congreso de Pedagogía. Tomo I. Salamanca: Imprenta Provincial.
- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Apuntes IEPS, n.º 54. Madrid: Narcea.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994): «Investigación etnográfica» en García Hoz (coord.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, pp. 343-376.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1990): *Diversitat/Marginacio i Organitzacio Escolar*. Programa Educació Compensativa. Barcelona: Departament Ensenyament. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. Doc. Polic.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): *Pla Interdepartamental d'Inmigracio*. Barcelona: Departament de Benestar social.
- GIDDENS, A. (1991): *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- GILL, D., MAYOR, B., y BLAIR, M. (1988): *Racism and Education. Structures and strategies*. London: Sage Publications.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRANT, C.A. (1992): *Research and Multicultural Education*. London: Falmer Press.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HELLINCKX et al. (Ed.) (1991): *Innovations in Residential Care*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- HIMES, D. (1993): «¿Qué es la etnografía?». En Velasco, M. (Ed.): *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 175-192.
- JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. (Edición Original 1968).
- JORDAN, J.A. (1992 a): *L'educacio multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JORDAN, J.A. (1994): *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KNALE, S. (1995): «The Social Construction of Validity». *Qualitive Inquiry*. Vol. 1, n.º 1, pp. 19-41.

- LE COMPTE, M. y PREISSLE, J. con la col. de TESCH, R. (1993): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. S. Diego: Academic press. Inc.
- LÉVI-STRAUSS, Cl. et al. (1977): *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- LEWIN, K. (1978): *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- LYNCH, J. (1992): *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.
- MALINOWSKI, B. (1993): «Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación». En Velasco, M. (Ed.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- MARÍN (1991): *Modelos de educación multicultural*. Granada: Impredisur.
- MEC (1993): *Enseñanza Multicultural en España*. Informe a la CEE. Madrid: MEC. Doc. Policopiado.
- MERTON, R.K. (1965): *Elements de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- MILLÁN, M.M. y LLORENTE, J.J. (1986): *Familias desfavorecidas y problemáticas del menor: Bases para una acción social eficaz*. Valencia: Documento policopiado.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): «Programa y modelos de educación Multicultural». Madrid: *Cuadernos de la Fundación Santa María*, nº 11, pp. 43-54.
- NAVARRO, J.M. (Coor.): (1994): *Análisis crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Papers de treball. Materials experimentals.
- PANCHÓN, C. (1994): *Les llars infantils: una alternativa als nens en risc social. Tesis Doctoral*. Premio Extraordinario. Universidad de Barcelona.
- PASCUAL, J. (1992c): «El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona». En VARIOS (1992): *Sobre interculturalitat. Girona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat*. Girona: Fundacio SER.GI.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- PEROTTI, A. (1989): «Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales». En Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, *Proyecto nº7. Cuaderno 65*. Fundación Encuentro, pp. 47-158.
- PUIG I MORENO, G. (1992): «Inmigració i models d'integració i d'assimilació etno-lingüística i etno-cultural a Catalunya». En Varios (1992): *Sobre interculturalitat. Girona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat*. Girona: Fundacio SER.GI.
- RECOLONS, LI. (1989): «Esbos de prospectives per a la població d'origen nord-àfrica a catalunya en el període 1990-2000». En M.A. Roque (ed.): *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona: Institut Estudis Mediterranis.
- RINCÓN, D. del (1990): *Técnicas evaluativas de análisis cualitativo: la observación; la entrevista; análisis de datos observacionales; análisis de contenido*. Máster en Dirección de Formación en la Empresa. Barcelona: Divisió Ciències Educació/Consultores Españoles.
- SANDIN, M.P. y MEDINA, J.L. (1993): «Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos». *Revista de Investigación Educativa*, nº 22, pp. 151-166.
- SELBY, D. (1992): *Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.
- SIGUAN, M. (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona /Horsori.
- SLEETER, C.E. y GRANT, C.A. (1991): «Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge». En C. Sleeter (ed.): *Empowerment through multicultural education*. New York: State University of New York Press.

- SLEETER, Ch. E. y GRANT, C.A. (1988): *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus (OHIO): Charles Merrill.
- SPRADLEY, J.P. (1979): *The Ethnography Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J.P. (1980): *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- STRAUSS, A. (1995): «Notes on the Nature and Development of General Theories». *Qualitative Inquiry*. V. 1, nº 1, pp. 7-19.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, M., GARCÍA CASTAÑO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WILCOX, K.: «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». En Velasco, H.: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.