

Resumen

Desde sus inicios, en la segunda mitad del siglo XIX, la Pedagogía Social no ha sido ajena a los diversos debates y perspectivas metodológicas que se han propuesto para un mejor conocimiento de lo que es objeto de esta ciencia. Trataré de señalar cuál es, a mi modo de ver, el método más apropiado. A continuación, expondré los diversos paradigmas existentes en la investigación en educación. Posteriormente, se ofrecerá un análisis comparativo de esos paradigmas. La propuesta que aquí se presenta, se centra en que, junto al método analítico –propio de los paradigmas que se expondrán– el método sintético arroja luz sobre los datos obtenidos por el análisis.

Palabras clave: Teoría de la educación, pedagogía social, metodología, paradigmas, investigación educativa.

La cuestión del método en la pedagogía social / The matter of method in social pedagogy

Alfredo Rodríguez Sedano

Doctor en Filosofía y en Business Administration.
Profesor Contratado, Doctor de Sociología,
Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.
arsedano@unav.es

Abstract

*Since the second half of the XIX century, Social Pedagogy has not been free from diverse discussions and methodological perspectives which have been proposed so as to better understand the *raison d'être* of this science. I shall try to indicate what, from my point of view, is the most appropriate method which should be taken into account in developing this science. Then I shall describe the different existing paradigms in research in education and offer a comparative analysis of them. The proposal which is made here is centered on the idea that, together with the analytical method –which is suitable for the paradigms described– the synthetic method illuminates the data gathered through analysis.*

Key words: Theory of education, Social Pedagogy, methodology, paradigms, education research.

Introducción

Desde que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tuvieron lugar las primeras especulaciones sistematizadas acerca de la Pedagogía Social, la literatura sobre esta cuestión es prolija.

Ciertamente, la cuestión del método ha ocupado siempre un lugar preponderante en el avance y desarrollo de las ciencias. No en vano, la cuestión del método condicionará la fundamentación teórica y epistemológica sobre el objeto de las ciencias.

La Pedagogía Social no ha sido ajena a los diversos debates y perspectivas metodológicas que se han propuesto para un mejor conocimiento de lo que es objeto de esta ciencia.

En este artículo me propongo complementar lo señalado en otro en el que abordé la fundamentación teórica y epistemológica de la Pedagogía Social¹.

Comenzaré por señalar cuál es, a mi modo de ver, el método más apropiado que se ha de tener en cuenta en el desarrollo de esta ciencia. A continuación, expondré los diversos paradigmas existentes en la investigación en educación. Posteriormente, se ofrecerá un análisis comparativo de esos paradigmas. La propuesta que aquí se expone se centra en que, junto al método analítico –propio de los paradigmas que se expondrán– el método sintético arroja luz sobre los datos obtenidos por el análisis. En este punto trato de seguir, en la medida en que lo permite, el pensamiento de Giddens, quien aboga por el método sintético para que los datos del análisis sean esclarecedores.

1. Metodología propia de la Pedagogía Social

Teniendo presente la perspectiva global que se le debe pedir a un profesional de la educación social, el conocimiento al que debe de acceder le exige una clara combinación del método sintético y el analítico para una adecuada intervención.

No debemos olvidar que estamos tratando, desde la perspectiva de la educación, de una ciencia social. Por esta razón, comprender el contexto global en el que nos desenvolvemos es clave para una acertada intervención en alguna de las partes de ese contexto.

La vía de la síntesis consiste esencialmente en comprender las partes o elementos por el todo, y no a la inversa, que sería lo propio del proceso analítico. No se trata de proscribir completamente el análisis de la actividad intelectual, pero sí de emplearlo adecuadamente y no proyectarlo abusivamente en cualquier consideración de la realidad, especial y cuidadosamente de la realidad humana.

Para entender adecuadamente lo que se quiere decir aquí, es preciso tener presente lo que se trató, en otra ocasión, al hablar de la cohesión y la diversidad como referente de la Educación Social². Para comprender bien el concepto de integración nos servimos de la distinción lógica entre las diversas clases de un todo. A partir de lo que ahí se señaló, habría que decir que el método sintético hay que utilizarlo al referirse al todo *virtual* o *potencial* en el que ciertas capacidades pueden realizarse en las partes inferiores o potenciales de ese todo. En cambio, al referirnos al todo *integral*, desde una perspectiva sociológica se hace mención a “la conciencia colectiva”, “representaciones mentales”, “voluntad general”, etc. donde lo singular se pierde en la generalidad. Esto no es lo propio del método sintético.

Al contrario, el proceder por análisis es prioritario sobre la síntesis en el todo de orden, ya que en este caso cabe la posibilidad de conocer separadamente los elementos que lo componen, pues cada parte tiene su sentido propio. Esto no excluye que posteriormente pueda hacerse una reflexión sintética que aporte una idea general del conjunto. Es lo que pasa con una nación o en una familia, donde la actuación de cada uno de los miembros no se puede

1 Rodríguez, A. “Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social”, en *Educación y Educadores* (9), N. 2, Universidad de La Sabana (Colombia), diciembre 2006, 131-147.

2 Rodríguez, A. “Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social”, 143-145.

achacar a los otros, aunque sí les repercute. En la medida en que les repercute, proceder posteriormente por síntesis puede y debe enriquecer el análisis efectuado.

Teniendo esto bien presente, el proceder de la Educación Social se atiene a la realidad más inmediata, sin que la comprensión de ese contexto social pueda aparecer como un *puzzle* carente de sentido.

Y de esto es bien consciente el educador social cuando en su quehacer el cientifismo invade la racionalidad práctica propia de esta ciencia. Si esto ocurre se enfrenta a una paradoja, que señala con acierto A. Llano: “La racionalización a ultranza ha traído consigo la mayor explosión de irracionalismo que la humanidad ha conocido hasta ahora (...). La utopía de la liberación total nos ha hecho experimentar la realidad del completo sometimiento. En definitiva, lo peor de nuestras certezas es que no eran verdad. Tenían, indudablemente, elementos verdaderos, de los que en buena parte aún seguimos viviendo. Pero no se atenían a la realidad de las cosas, sino a nuestros afanes de poder, a nuestras ansias de perfecta autonomía, a nuestro rechazo del misterio que cada ser humano esconde. Si queremos acceder a un modo humanista de pensar la vida civil, se impone un cambio de modelo”³.

Y ese cambio de modelo es el que lleva precisamente a aunar la síntesis y el análisis como modo de acceder a la realidad que lo afecta. Este proceder metodológico confiere a esta ciencia práctica un sentido de unidad que facilita enormemente la comprensión de la complejidad en la que se desenvuelve.

¿Hay alguna otra razón para que el método sea a la vez sintético y analítico? Quizá convenga caer en la cuenta de que las situaciones a las que se enfrenta el educador social son en sí mismas muy diversas, y la realidad nos hace ver que no es unívoca, por lo que la perspectiva educativa es clave

para no perderse en la generalidad. Lo social pone de manifiesto que los individuos se mueven en un plexo de relaciones que interactúan entre sí. Quiere esto decir que no se encontrará el educador social ni con un todo *virtual* o *potencial*, exclusivamente, ni con un *todo de orden*, ajeno al virtual o potencial. La comprensión del todo virtual o potencial ayudará en la comprensión del contexto en el que se desarrolla aquello que es objeto de estudio; mientras que el todo de orden facilitará no perderse en una generalidad, dando cabida a la atención personalizada. A lo que debe estar atento, metodológicamente hablando, es a no ver esa realidad como un *todo integral*, donde se pierde la realidad de las individualidades. En este todo no caben ni la perspectiva sintética ni la analítica. Lo único que es posible es la generalidad de la conciencia colectiva. Convendría tener presente, al tratar de esta ciencia, que no caben soluciones generales a problemas individuales, sin que por ello no quepa el conocimiento de la verdad de un contexto o ámbito en el que se desenvuelve ese problema individual.

2. Paradigmas en la investigación en educación

Una vez señalado el método que entiendo más apropiado para el desarrollo de esta disciplina, hemos de tener presente y considerar otras alternativas, que están presentes en el modo de llevar a cabo una investigación educativa. Para ello es muy pertinente considerar que “en la actualidad vivimos en una sociedad eficientista, que busca los resultados inmediatos, conseguidos de forma rápida y con el menor esfuerzo posible. En cambio, el mundo de la educación se juega en los procesos que, en general, son lentos y exigen una gran atención a las personas implicadas en los mismos. Por ello, los métodos a seleccionar en educación deben adecuarse a los fines que persigue. La selección del método es, en sí misma, un

3 Llano, A. *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 58.

problema filosófico; la metodología de investigación supone una orientación filosófica para seleccionar los procedimientos, técnicas y recursos metodológicos que, en cada caso, se consideren más adecuados”⁴.

Esta apreciación me parece de suma importancia, ya que finalmente determinará los resultados que esperamos lograr en el proceso educativo. Una previa formación filosófica, apoyada en una experiencia educativa es, sin duda, el mejor ingrediente para formular el método que se considere más apropiado. Esa es la razón por la que abogamos por un método sintético y analítico en la consideración del quehacer del pedagogo y educador social. Sin embargo, parece oportuno mencionar aquellos paradigmas que más influencia han tenido, y siguen teniendo, en la investigación educativa. Habría que señalar con Weber que la elección, de uno u otro paradigma dependerá exclusivamente de la subjetividad de quien lleve a cabo esa investigación. Quizá los resultados obtenidos pueden ser una buena fuente de información, que nos permitirá detectar qué paradigma es más apropiado a los fines que persigue la educación, sin obviar la perspectiva sintética, que acaba por dar sentido a esa información de la que podemos disponer. Comencemos, por tanto, por revisar los paradigmas más actuales en investigación educativa en el ámbito de la Pedagogía Social.

2.1. Paradigma positivista

Este tipo de paradigma ha sido tradicionalmente el dominante en la investigación en educación. Hoy día sigue en auge. Básicamente consiste en la adaptación del modelo de las ciencias experimentales a las ciencias sociales, con el fin de dotar a estas últimas del carácter científico que tanto se anhela. La base hay que encontrarla en la filosofía positivista del siglo XIX y a su precursor, en Comte, y poste-

riormente en los neopositivistas del siglo XX, englobados prácticamente dentro del Círculo de Viena.

Este paradigma, llevado al ámbito de la educación, trata de buscar leyes invariantes de los fenómenos educativos con la finalidad de poder elaborar, posteriormente, teorías científicas. A este respecto afirma el propio Comte que la filosofía “sólo puede ser válida en la medida en que constituye una representación exacta y completa de las relaciones que existen naturalmente”⁵. Cuatro son los métodos sociológicos requeridos para llevar a cabo la investigación: observación, experimentación, comparación e investigación histórica. Se requiere que el positivismo atraiga todos los fenómenos sociales a su dominio.

El alcance del planteamiento de Comte lo expresa con claridad Zubiri, cuando afirma que “la Humanidad es el *Grand être*, la versión positiva de lo que fue Dios para la teología y aun para la metafísica... El espíritu positivo inaugura definitivamente una forma de religión, la religión positiva: es la religión de la Humanidad... El *Grand être* no es una realidad trascendente, sino que es un momento históricamente immanente a la sociedad entera, con lo cual el universo físico no es sino el teatro del despliegue de la Humanidad. En definitiva, el orden en las ideas sociales y el progreso por la experiencia de la relatividad son el gran motor y la forma suprema del saber: saber para prever y prever para proveer. Para proveer el mejor desarrollo de cada cual en esta marcha progresiva hacia la Humanidad. La filosofía positiva es así la base racional de la sabiduría humana”⁶.

La influencia de Comte en la investigación sociológica está fuera de toda duda, tanto en los sociólogos de la segunda generación como en la base que sustenta la investigación social en la sociología moderna. A modo de resumen, Ferrarotti la destaca como aportación comtiana a la teoría sociológica:

4 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Nancea, Madrid, 2003, 193-194.

5 Comte, A. *General View of Positivism*, New York: R. Speller, 1851, 8-9.

6 Zubiri, X. *Cinco lecciones de filosofía*, pp. 148-149.

- La fundamental interconexión de los fenómenos sociales, los cuales serán estudiados como un conjunto de realidad correlativa, que está en la base de la estructura de la explicación sociológica.
- El criterio positivista como presupuesto fundamental de la investigación empírica, guiada por la teoría, pero en definitiva ligada, como a test supremo de verdad, a los datos objetivos destacados a la luz de la indagación⁷.

De este modo, “el propósito de la investigación se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos. Para ello, actúa sobre el marco natural y externo al propio investigador. Lo que realmente le interesa es el producto final conseguido, es decir, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalización”⁸. Otra característica reseñable de este paradigma es la ruptura entre juicios de hecho y juicios de valor, buscando la neutralidad, es decir, la no intervención de los valores en las concepciones científicas. El precursor de esta ruptura hay que situarlo en Max Weber⁹.

2.2. Paradigma interpretativo

“También denominado cualitativo, fenomenológico, constructivista, inductivo, naturalista, humanista o etnográfico. En realidad, sobre él tienen cabida una serie de corrientes que presentan como punto en común su oposición al positivismo”¹⁰. Husen¹¹

destaca, al menos, tres corrientes que confluyen en este paradigma: el idealismo alemán, la filosofía fenomenológica y la filosofía crítica.

Básicamente, trata de elaborar sus informes sobre el supuesto de que las conductas económicas, políticas, religiosas, etc., forman parte, en cada comunidad, de un comportamiento global coherente, a lo que se suele denominar, en general, cultura. Los ítems más característicos que se pretende satisfacer son la organización social y los sistemas de parentesco, familia y matrimonio vigentes en cada cultura.

Su metodología se caracteriza por el trabajo de campo, enfocado en la elaboración de informes etnográficos, que deben ir acompañados de la interpretación de su significado y del análisis de la estructura social y de los roles en cada comunidad estudiada. Un aspecto metodológicamente relevante es la connaturalización y familiarización del investigador con la cultura que trata de analizar; se valora el tiempo de convivencia, el grado de intercambio, la observación de las actitudes, valores y sentimientos presentes en cada comunidad, controlada y contrastada con informantes nativos cualificados. Posteriormente, el investigador ha de trasladar la información resultante de todas estas observaciones al lenguaje de la comunidad científica, clasificando sus resultados en ítems etnográficos como la organización familiar, la estructura social, religiosa y económica, las creencias y valores y los sistemas de reproducción cultural a través de la educación. Para Evans-Pritchard todos esos ítems han de considerarse y replantearse, a través del trabajo de campo, los problemas teóricos de la Sociología General¹². Esto conlleva la necesidad de verificar hipótesis sociológicas aplicándoles la metodología de los modelos etnográficos. La finalidad última de este paradigma sería, entonces, la elaboración de una teoría particular de cada cultura que pueda ser extrapolada, por compa-

7 Ferrarotti, F. *El pensamiento sociológico: de Augusto Comte a Max Horkheimer*, Península, Barcelona, 1975, p. 277.

8 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 196.

9 Un estudio sobre esta cuestión lo llevé a cabo en “El individuo y los valores. La propuesta metodológica de Max Weber”, en *Intus Legere*, N° 5, Facultad de Humanidades, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile, 2002, 61-77.

10 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 198.

11 Cfr. Husen, T. (1994). “Paradigmas de investigación en educación: un informe del estado de la cuestión”, en Dendaluze, I. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid. Narcea.

12 Cfr. Evans-Pritchard, E. E. (1964). *Social Anthropology and other essays*, New York.

ración, a toda la sociedad humana, puesto que las instituciones y formas de cada cultura, por serlo de una cultura humana, deben ser susceptibles de una caracterización universal. En este sentido, el paradigma interpretativo ha contribuido a señalar la pluralidad de manifestaciones de que es susceptible la naturaleza humana. Existen, en efecto, formas de vida que son exclusivas de una determinada sociedad o cultura, otras son comunes a varias, y otras son generales de nuestra especie. El pedagogo social debe discriminarlas bien con los métodos propios del análisis empírico-cualitativo.

Desde la antropología positiva, B. Malinowski ha sido sin duda quien ha determinado con mayor precisión el procedimiento metodológico en esta especialidad científica: el análisis empírico cualitativo a través del estudio de campo y de lo que él denomina "observación participante". El lugar más adecuado para encontrar expuestos sistemáticamente sus puntos de vista sobre el asunto es la famosa introducción a su trabajo *Los Argonautas del Pacífico Occidental*¹³. Ahí se hace una verdadera apología de la interacción entre la observación empírica y el esfuerzo constructivo de especulación, pero subrayando el componente observacional. Para ello, destaca Malinowski la conveniencia de convivir durante un tiempo prolongado con los nativos a los que se pretende estudiar, de aprender su lengua y costumbres, de vivirlas y tratar de entenderlas directamente, no solo a través de informantes¹⁴. Desde su propia experiencia como observador participante en las

islas Trobriand y con los nativos de Samoa, afirma que hay fenómenos que solo pueden ser observados "en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios"¹⁵. No obstante, Wolcott subraya que la intención principal del análisis etnográfico no es la observación, sino la interpretación cultural. La cultura no se observa directamente –señala este autor– solo se infiere. Y, concretamente de cara al estudio de la realidad educativa y de la escuela, lo importante no es disponer de una técnica milimetrada, de muchos y exhaustivos estudios de campo a través de una observación "pura" y "completa"¹⁶; la contribución más importante de la etnografía a los estudios sobre educación es "ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia"¹⁷.

Pérez Serrano destaca la serie de autores que más han influido en este paradigma que estamos tratando. Entre ellos cabe destacar a De la Orden¹⁸, para quien "la corriente cuantitativa no puede dar una respuesta adecuada a los problemas cuantitativos. Postula un abandono de la observación por lo observable y mensurable, buscando la objetividad en el

13 Vid. Malinowski, B. (1961). Introduction to the *Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Dutton. Traducción castellana (1973) *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Ediciones 62, reproducida en el volumen de Velasco Maillo, H. M.; García Castaño, F. J.; Díaz de Rada, A. (eds.), op. cit., pp. 21-42.

14 En el fondo, como ha hecho notar Evans-Pritchard, el problema de la Etnografía es el de hacer una buena traducción de una cultura ajena a la propia. Con tal fin no valdría simplemente con traducir un cuestionario; para poder llegar a hacer preguntas realmente significativas es menester sumergirse en la nueva cultura *ad quem*, prescindiendo de las precomprensiones –también lingüísticas– de la cultura *a quo*. Mas ello no puede hacerse sin conocer la lengua nativa.

15 *Ibid.*, p. 36. Sobre los procedimientos de trabajo empírico en etnografía, vid. también Stocking, G. W., Jr. (1983). "The ethnographer's magic: fieldwork in british anthropology from Tylor to Malinowski", en Stocking (ed.). *Observers observed. Essays on ethnographic fieldwork*, Madison, The University of Wisconsin Press, pp. 70-120.

16 Cfr. Wolcott, H. F. (1985) "On Ethnographic Intent", *Educational Administration Quarterly* XXI: 3, pp. 187-203. Traducido en Velasco et al., ed. cit., p. 138. P. Willis insinúa que hay algo "sucio" en el procedimiento etnográfico; se trabaja en un campo sin desbrozar, que son los objetos materiales de la cultura, que "son parcialmente comprensibles sólo a la luz oscilante de las normas, valores y esquemas cognitivos, a su vez parcialmente compartidos y contradictorios" (cfr. (1981) "Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction", *Interchange* 12: 2-3, p. 64).

17 Cfr. Wolcott, *ibid.*, p. 144. Antes ha señalado que los educadores no suelen hacer etnografía porque no buscan interpretar sino cambiar, pero la Etnografía no debe aspirar a grandes cambios, solo a mejoras modestas. Para el etnógrafo, lo importante no es el método como tal. Lo importante es hacerlo bien como etnógrafo: determinar con precisión las dimensiones culturales en cada contexto escolar particular (estudiantes, profesores, directivos) (pp. 141-143).

18 Cfr. De la Orden, A., y Mafokozí, J. (1999). "La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y política educativas", *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1.

ámbito del significado intersubjetivo, para lo cual utiliza como criterio de evidencia el acuerdo en el contexto social ordinario”¹⁹. En otro sentido, Bogdan y Biklen²⁰ llevan a cabo un recorrido histórico destacando las aportaciones que desde la antropología llevó a cabo F. Boas²¹ (relativismo cultural) y los estudios etnográficos desarrollados por R. Redfield²². Afirma Pérez Serrano que, para Bogdan y Biklen, la finalidad de ese paradigma “se dirige hacia la comprensión (*verstehen*), en situaciones particulares, del significado de las acciones y efectos educativos para las personas implicadas en la educación. Naturalmente, esta finalidad viene matizada desde la perspectiva de los distintos enfoques (etnometodología, interaccionismo simbólico, etnografía)”²³.

Uno de esos enfoques lo ofrece Collins, quien, siguiendo el planteamiento weberiano, sugiere que la educación “ofrece universalmente culturemas propios de los *status* dominantes. Con lo cual los niños de procedencia social culta, normalmente de clase media alta y alta, se encuentran ya instalados de origen en el medio cultural que se les ofrece en la escuela. Y los hijos de altos profesionales se educan familiarmente en las virtudes y modos requeridos para dicha profesionalidad; esto explicaría el alto grado de endogamia, y cerrazón a las clases bajas, de ciertos grupos profesionales”²⁴.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, el contexto cultural se construye y reconstruye constantemente por los agentes. La libertad individual

va configurando un modo de ser de la sociedad. De este modo, no hay ninguna institución social estable, ya que está sujeta a la redefinición arbitraria de los miembros de la sociedad. Así, la familia es lo que la gente entiende como tal. Lo mismo sucede con la condición de la vejez, el papel del Estado, etc. Esto plantea serios riesgos si se lleva a su extremo más radical, porque no ofrece ninguna respuesta a la estabilidad que el ser humano por naturaleza necesita.

Otros autores destacables en este paradigma interpretativo son Hernández Pina, Guba y Lincoln²⁵, Goetz y LeCompte²⁶. Destaca Pérez Serrano que “la opción metodológica debe englobarse en el marco general de la investigación, mientras que las propuestas pueden ser muy variadas en técnicas y procedimientos, si bien es la propia visión del investigador la que afecta a las interpretaciones de los fenómenos educativos. En este aspecto, se consideran dos grupos de criterios de calidad: la confiabilidad y la autenticidad. La validez es el ideal a conseguir sobre la base de la relación analizada entre las interpretaciones ofrecidas por el investigador y las fuentes de información. De hecho, predominan en los métodos cualitativos las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos”²⁷.

Cabe esperar un mayor desarrollo de este paradigma. Por lo que se conoce hasta ahora, vemos que presenta ciertas lagunas en sus planteamientos tanto epistemológicos como metodológicos. No obstante, los logros que se han ido obteniendo lo consolidan cada vez más dentro de la investigación que se lleva a cabo en el campo de la educación.

2.3. Paradigma sociocrítico

“También denominado crítico, racional emancipador o tradición reconstructiva. Engloba dentro de sí

19 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 198.

20 Cfr. Bogdan, R., y Biklen, S. (1982) *Qualitative Research for Education*. Londres: Allyn and Bacon Inc.

21 Cfr. Boas, F. (1984). “Human faculty as determined by race”, *Proceedings of the American Association for the Advancement of Science*, vol. 43, pp. 301-327.

22 Cfr. Redfield, R. (1941). *The primitive world and its transformations*, Ithaca / New York, Cornell University Press.

23 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 198.

24 Taberner Guasp, J. *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*, 55.

25 Cfr. Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). *Effective evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.

26 Cfr. Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

27 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 200.

aquellos enfoques de la investigación que surgen como respuesta a las corrientes positivista e interpretativa, tratando de superar tanto el reduccionismo de la primera como el conservadurismo de la segunda”²⁸.

En este paradigma se pone de manifiesto que la educación no es neutral y en ella tiene una clara influencia la ideología. Por esta razón, la investigación que se lleve a cabo no puede ser tampoco neutral.

Guarda una similitud con el paradigma interpretativo. De ahí que sea considerado como una variante de un mismo paradigma global. Su punto de referencia es la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse). Quien llevó a cabo una articulación práctica de este paradigma es Habermas²⁹.

El objetivo de este paradigma lo señala con claridad Pérez Serrano cuando afirma que “pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de estas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas: la realidad se construye a partir de la interacción en un proceso dinámico, donde confluyen factores políticos, sociales, económicos, culturales y personales”³⁰.

De acuerdo con el planteamiento constructivista que sostiene este paradigma, los principios que guían su actuación son:

1. Conocer y comprender la realidad como praxis.
2. Unir teoría y práctica.
3. Orientar el conocimiento para liberar al individuo e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Mertens señala unos aspectos diferenciadores de este paradigma en relación con los anteriores. Los aspectos más relevantes que destaca son³¹:

- El lugar central les corresponde a las vivencias y experiencias de diversos grupos humanos, generalmente marginados.
- Analiza las injusticias basadas en género, raza y etnia.
- Examina los resultados de la investigación social y sus injusticias para enlazarlos con la política y la acción social.
- Recurre al uso de la teoría emancipatoria para avanzar en la teoría de programas y la investigación próxima.

Por su parte, Pérez Serrano destaca las siguientes características identificatorias de este paradigma:

- Defensa de una postura dialéctica en lo referente a la naturaleza del conocimiento (importancia de la ideología).
- Conocimiento orientado a la mejora del ser humano en su contexto social (visión democrática del conocimiento).
- Protagonismo principal para el sujeto, como copartícipe de la propia investigación.
- Orientación hacia la praxis, comprensión de la realidad para mejorarla y cambiarla.
- Interés por los problemas educativos próximos al sujeto.
- Plan de actuación abierto y flexible en su desarrollo secuencial.

La incidencia de este paradigma se centra en la conveniencia y en la necesidad de que algo debe ser cambiado. La práctica educativa y social que resulte problemática para los actores de esa práctica, como para el conjunto de la sociedad, ha de ser cambiada. El objetivo de la investigación ha de ser negociado y se pone de manifiesto la importancia y la necesidad del diálogo para llegar a un consenso en aquello que ha de cambiarse, así como en el diagnóstico de lo problemático. Quizá en este punto es donde emerge la racionalidad comunicativa de Habermas como instrumento de esa búsqueda de consenso. De este modo, la incidencia se pone no tanto en el resultado como en el proceso que se lleva a cabo.

28 *Ibidem*.

29 Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.

30 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 201.

31 Mertens, D. M. (1988). *Research methods in Education and Psychology*, Thousand Oaks (USA), Sage.

Enfatizando lo que se viene señalando, Goyette y Lessard-Hérbert³² resaltan la flexibilidad metodológica de este paradigma. Una flexibilidad que se muestra y se manifiesta, entre otras cosas, en que permite adoptar diferentes niveles de rigor y control; tienen cabida desde la experimentación de campo hasta el estudio de casos; la elección del procedimiento debe partir del proceso negociador; la calidad de la investigación dependerá de la propia contextualización histórica (social, política, cultural, étnica).

De acuerdo con Pérez Serrano, “se constata una gran similitud con el paradigma naturalista. De hecho, la diferencia sustancial debe buscarse en el componente de tipo ideológico, encaminado a transformar la realidad, además de describirla y comprenderla, unido a la implicación directa de los profesionales en la práctica”³³.

2.4. Paradigma orientado a la decisión y al cambio

Teniendo presentes las posibilidades y limitaciones que conllevan los paradigmas señalados, De Miguel sugiere uno nuevo, que denomina “paradigma para el cambio”³⁴. Básicamente, se dirige a la búsqueda de la comprensión de los problemas con vistas a su mejora. No se queda, por consiguiente, en la acumulación de datos, sino que pretende dar respuestas razonadas y coherentes a los problemas sociales y educativos.

Pérez Serrano afirma que “el hecho de introducir el contexto de aplicación de la investigación genera esta nueva visión paradigmática, que no solo pretende explicar conductas y fenómenos, sino que busca prioritariamente introducir cambios en la práctica educativa”³⁵.

Básicamente, la diferencia respecto de propuestas anteriores hace referencia a los objetivos más que a una cuestión metodológica. Se pretende tomar decisiones dentro de un contexto concreto de actuación.

En esta propuesta no nos encontramos una novedad respecto a los paradigmas anteriores. Más bien habría que hablar de un enfoque diferenciado con respecto a los paradigmas positivista y cualitativo. Aportando desde la praxeología una científicidad práctica que puede ser útil para la toma de decisiones.

Otros aspectos de esta propuesta “pueden ser el papel a desempeñar por el investigador, que se concibe desde la perspectiva participativa e integrado en el grupo. Además, el diseño o esquema de actuación debe ser negociado entre los participantes y el investigador, de forma que se logre un consenso integrador de los valores de la sociedad. Por tanto, la validez de la investigación vendrá determinada por el nivel de implicación de los colectivos, en la medida en que se traducen a la práctica los resultados derivados de la misma y se incorporan los cambios que repercutan sobre la mejora social y educativa”³⁶. De acuerdo con Nisbert³⁷, en este paradigma tienen cabida cuatro tipos de investigación:

- Estudios tipo encuesta.
- Estudios de desarrollo.
- Estudios experimentales.
- Estudios de evaluación.

3. Análisis comparativo de los paradigmas

En este epígrafe seguiré, de modo esquemático, el estudio realizado por Pérez Serrano en su obra ya citada. De modo gráfico se ilustra con unas tablas que captan bien las diversas interpretaciones acerca de los paradigmas en la investigación socioeducativa.

32 Goyette, G. y Lessard-Hérbert, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

33 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 202.

34 Cfr. De Miguel, M. (1988). “Paradigmas de la investigación educativa española”, en Dendaluze, I. (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea.

35 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 203.

36 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 203.

37 Cfr. Nisbert, J. (1988). “Policy-oriented Research”, en Keeves, J. P. (ed.) (1988) *Educational Research, methodology and measurement. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press.

Uno de los estudios más completos y en profundidad sobre la comparación de los métodos cuantitativos y cualitativos es el que efectúan Cook y Reichardt³⁸. Destacan los autores en su estudio que la elección de

un paradigma no condiciona exclusivamente la elección de un método. De la comparación, entre ambos métodos, pueden deducirse las profundas diferencias epistemológicas y metodológicas que se proponen.

COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN COOK Y REICHARDT (1986)

PARADIGMA CUANTITATIVO

Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.

Positivismo lógico (busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a los estados subjetivos de los individuos).

Medición controlada

Objetivo

Al margen de datos; perspectiva "desde fuera".

No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.

Orientado al resultado.

Fiable: datos "sólidos" y "repetibles"

Generalizable: estudios de casos múltiples

Particularista

Asume una realidad estable.

PARADIGMA CUALITATIVO

Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.

Fenomenologismo (interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa).

Observación naturalista y sin control

Subjetivo

Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro".

Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.

Orientado al proceso.

Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos"

No generalizable: estudios de casos aislados

Holista

Asume una realidad dinámica.

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 207)

En esta misma línea de enfoques clásicos, García Ramos lleva a cabo un análisis exhaustivo centrado en

la utilidad práctica de las opciones y las realizaciones concretas en el campo de la educación.

38 Cfr. Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN GARCÍA RAMOS (1996)

Enfoques o criterios	Positivista/Cuantitativo	Interpretativo/Cualitativo
Adjetivos o características que lo definen	Lógico, cerrado, experimentalista, conductual, mecanicista, particularista, estático, explicativo, hipotético-deductivo, racional	Fenomenológico, abierto, naturalístico, humanístico, organístico, generalista, dinámico, descriptivo, inductivo, crítico
Conceptos usados	Réplica, operacionalización, fiabilidad, validez, hipótesis, variables, significación estadística	Significado, vida diaria, orden negociador, fines prácticos, construcción social, sentido común
Marco	Natural	Social
Orientación	Al producto	Al proceso
Nivel de análisis	Estructural	Subjetivo
Objetivos de investigación	Comprobación teórica, establecer hechos, predicción, relaciones entre variables, explicación	Desarrollo de conceptos de sensibilidad, descripción de realidades múltiples, teoría subyacente, comprensión
Diseño	Estructural, formal y específico	Flexible, abierto, general, emergente
Muestra	Grande o pequeña, uso del azar, control de variables	Pequeña, no representativa
Objetivos metodológicos	Identificación de relaciones causales	Descripción general del programa y desde la perspectiva metodológica
Tipos de diseño o estudios	Diseños experimentales de campo, diseños cuasi-experimentales, diseños jerárquicos, modelos causales, estudios longitudinales, ecología escolar, estudio de poblaciones	Estudios etnográficos, observación participante, triangulación, estudio de casos, análisis de interacción, estudios de antropología cognitiva, redes sistemáticas
Variables	Definidas y operacionalizadas previamente	Emergentes en el curso de la evaluación
Problemas	Control de variables, validez, obstruccionismo	Consumo de tiempo, reducción de datos, procedimientos no estandarizados, número de casos

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 208)

En la propuesta que lleva a cabo Koetting³⁹, señala con acierto Pérez Serrano que “existe una diferencia nítida entre el paradigma positivista, por un lado, y el interpretativo y crítico, por otro. En cambio, establecer unas distinciones tan claras y fundamentales entre el

enfoque interpretativo y el crítico resulta mucho más difícil⁴⁰. De acuerdo con esta autora, nos inclinamos por considerar a los dos paradigmas –interpretativo y crítico– dentro de una propuesta más amplia, que puede englobarse dentro del paradigma cualitativo.

39 Cfr. Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*, Dallas, Texas, Association for Educational Communications and Technology.

40 Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, 207.

DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN KOETTING (1984)

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO NATURALISTA	CRÍTICO
Finalidad de la investigación	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio
Naturaleza de la realidad	Dado, externo, singular, tangible, fragmentable, convergente	Múltiple, holístico, divergente, construido	Construido sobre holístico divergente
Relación sujeto-objeto	Independiente, muestral, libre de valores	Interrelacionado, relaciones influenciadas por factores subjetivos	Interrelacionado, relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana
Propósito: generalización	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes, explicaciones nomotéticas, deductivas, cuantitativas, centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dados, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación causal	Causas reales temporalmente precedentes o similares	Interacción de factores	Similar al interpretativo
Axiología: el papel de los valores	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis	Valores dados, crítica de ideologías

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 209)

Morin establece, por su parte, un cuadro comparativo entre diferentes paradigmas basándose en los criterios que se establecen en la primera columna. Al

igual que ocurriera con la propuesta de Koetting, la distinción entre los dos primeros paradigmas es nítida, no así entre el segundo y el tercero.

DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN MORIN (1985)

	Positivo	Naturalista	Cambio
1. Fundamento teórico	Positivista	Fenomenológico	Praxeológico
2. Finalidad de la investigación	Verificación	Descubrimiento	Cambio
3. Visión de la realidad	Única	Múltiple	Dinámica
4. Papel de los valores	Neutros	Explícitos	Integrados
5. El contexto de los fenómenos	Aislado	Esencial	Interrelacionado
6. Aproximación a la realidad	Simplificada	Holística	Interactiva
7. El estilo del investigador	Interventivo	Selectivo	Participativo
8. El esquema o diseño	Determinado	Emergente	Negociado
9. El cuadro de lugar de investigación	Laboratorio	Natural	Circunscrito al propio medio
10. Las condiciones de recopilación	Controladas	Libres	Cogestión
11. El tratamiento	Estable/invariable	Variables	Adaptables
12. La extensión sobre la realidad	Molecular	Molar	Orgánica

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 210)

Otra comparación ilustrativa es la que lleva a cabo Mertens⁴¹ al tomar como referencia a Guba y Lincoln⁴².

COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS. MERTENS (1998)

Creencias básicas	Postivista/ Postpositivista	Interpretativo/ Constructivista	Emancipatorio
Ontología Naturaleza de la realidad	Una realidad conocible con probabilidad	Múltiple, sociabilidad, realidades construidas	Realidades múltiples compartidas por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género
Epistemología Naturaleza del conocimiento, relación entre lo conocido y lo que puede ser conocido	Objetividad, investigación manipulativa y observación desapasionada	Enlace interactivo entre investigadores y participantes, valores explícitos, hallazgos creados	Conocimiento situado en un contexto social e histórico
Metodología Aprobada para la investigación sistemática	Principalmente cuantitativo, intervencionista, descontextualizado	Principalmente cualitativo, los factores son descritos en forma dialéctica, hermenéutica y contextual	Más énfasis en lo cualitativo (dialogante), puede usarse el diseño cuantitativo, factores contextuales e históricos relacionados con la opresión

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 211)

COMPARACIÓN PARADIGMAS. PÉREZ SERRANO (2003)

CRITERIOS	POSITIVISTA/POSTPOSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO	DECISIÓN/ CAMBIO
Finalidad	Verificar, controlar	Comprender, describir	Liberar, criticar	Generar, cambio
Ver realidad	Única, externa	Múltiple, holística	Construida, holística	Dinámica
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral	Interrelacionada, relación, subjetiva	Interrelación, compromiso	Interacción, participación
Propósito	Generalizar, explicar, cuantificar	Hipótesis de trabajo, contexto, tiempo/espacio, cualidad	Lo mismo que en el interpretativo	Producir mejoras
Diseño	Determinado	Emergente	Abierto/flexible	Negociado
Lugar	Laboratorio	Situación natural	Situación social	Situación medio
Condiciones	Controladas	Libres	Libres	Cogestión
Valores	Libre de valores	Dados e influyentes	Crítica ideológica	Integrados
Forma de conocimiento	Objetiva, teorías, explicativa	Subjetiva, ideográfica, comprensión	Dialéctica, comprensión, reflexión, praxis	Subjetiva, comprensión, acción, reflexiva

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 212)

41 Cfr. Mertens, D. M. (1998). *Research methods in Education and Psychology*, Thousand Oaks (USA), Sage.

42 Cfr. Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). *Effective evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass.

De acuerdo con los criterios que se exponen en la primera columna, destaca la gran concordancia que se da entre los dos grandes paradigmas de la investigación –cuantitativo o positivista y cualitativo o interpretativo–. La inclusión de los otros paradigmas presenta nítidas diferencias. Solo la realización de investigaciones en estos paradigmas señalarán la evolución, implantación y desarrollo en el ámbito educativo.

La falta de unidad en los métodos de investigación no tiene por que resultar una cuestión problemática dentro de la investigación educativa. Cabría decir que ambos métodos son complementarios en la búsqueda de lo pretendido. Cook y Reichardt⁴³ plantean la artificialidad del debate excluyente respecto al método más apropiado. Por expresarnos de una

manera lógica, entre ambos paradigmas existe una oposición relativa, que no contradictoria, contraria o privativa. El uso de diferentes métodos solo puede enriquecer la realidad observada. Los autores reseñados basan su argumentación en tres puntos:

- Un paradigma no se halla ligado inherentemente a una serie de métodos.
- En el momento de elegir un método, tienen la misma importancia los atributos de un paradigma que las características del entorno de la investigación.
- Un investigador no debe adherirse de forma ciega a un paradigma u otro, sino que puede elegir una mezcla de los atributos de ambos.

COMPARACIÓN DATOS CUANTITATIVOS/DATOS CUALITATIVOS

Datos cuantitativos	Datos cualitativos
Alta estructuración	Baja estructuración
Descontextualizado	Contextualizado
Parcial	Holístico
Diferenciación parcial	Diferenciación total
Adaptación según tipos, rasgos, factores generales	Adaptación según necesidades específicas

(Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, 217)

Pérez Serrano nos ofrece una comparación entre los dos paradigmas a los que venimos haciendo alusión. Obviamente, las diferencias son claras y nítidas, pero, insistimos, no excluyentes de la realidad observada por el investigador. Una vez más, como modo de fomentar la unidad en la diversidad metodológica, hemos de referirnos a Giddens, quien afirma con nitidez: “Necesitamos teorías que nos ayuden a explicarnos los hechos. Al contrario de lo que afirma

el dicho popular, los hechos no hablan por sí solos. Muchos sociólogos trabajan fundamentalmente sobre cuestiones empíricas, pero si su investigación no es guiada por algún conocimiento teórico, es muy improbable que su obra sea esclarecedora”⁴⁴. A nuestro modo de ver, aquí reside la clave de la validez de los diversos métodos de investigación y, en particular, de la aportación de cada uno de ellos al saber educativo. El conocimiento teórico arroja luz

43 Cfr. Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

44 Giddens, A. (1992). *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, p 51. Título original (1989) *Sociology*, Polity Press, Cambridge.

sobre los datos que la realidad aporta. Este matiz, metodologías y punto de referencia común en los nos parece, es punto de unión entre las diversas diversos investigadores.

Bibliografía

- Boas, F. (1984) "Human faculty as determined by race", *Proceedings of the American Association for the Advancement of Science*, vol. 43, pp. 301-327.
- Bogdam, R. y Biklen, S. (1982) *Qualitative Research for Education*. Londres: Allyn and Bacon Inc.
- Comte, A. (1851) *General View of Positivism*, New York: R. Speller.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999) "La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y política educativas", *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1.
- De Miguel, M. (1988) "Paradigmas de la investigación educativa española", en Dendaluce, I. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea.
- Evans-Pritchard, E. E. (1964) *Social Anthropology and other essays*, New York.
- Ferrarotti, F. (1975) *El pensamiento sociológico: de Augusto Comte a Marx Horkheimer*, Península, Barcelona.
- Giddens, A. (1992) *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid. Título original (1989) *Sociology*, Polity Press, Cambridge.
- Goyette, G. y Lessard-Hérbert, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gotee, J. P. y LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) *Effective evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Husen, T. (1994) "Paradigmas de investigación en educación: un informe del estado de la cuestión", en Dendaluce, I. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea.
- Koetting, J. R. (1984) *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*, Dallas, Texas, Association for Educational Communications and Technology.
- Llano, A. (1999) *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona.
- Malinowski, B. (1961) *Introduction to the Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Dutton. Traducción castellana (1973) *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Ediciones 62, reproducida en el volumen de Velasco Maillo, H. M.; García Castaño, F. J.; Díaz de Rada, A. (eds.), op. cit., pp. 21-42.
- Mertens, D. M. (1988) *Research methods in Education and Psychology*, Thousand Oaks (USA), Sage.
- Nisbert, J. (1988) "Policy-oriented Research", en Keeves, J. P. (ed.) (1988) *Educational Research, methodology and measurement. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press.
- Redfield, R. (1941) *The primitive world and its transformations*, Ithaca, New York, Cornell University Press.
- Rodríguez, A. (2002) "El individuo y los valores. La propuesta metodológica de Max Weber", en *Intus Legere*, N° 5, Facultad de Humanidades, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile, 61-77.
- Rodríguez, A. (2006) "Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social", en *Educación y Educadores* (9), No. 2, Universidad de La Sabana (Colombia), diciembre, 131-147.

- Stocking, G. W., Jr. (1983) "The ethnographer's magic: fieldwork in british anthropology from Tylor to Malinowski, en Stocking" (ed.). *Observers observed. Essays on ethnographic fieldwork*, Madison, The University of Wisconsin Press, pp. 70-120.
- Taberner Guasp, J. (1999) *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*, Tecnos, Madrid.
- Willis, P. (1981) "Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction", *Interchange* 12: 2-3.
- Wolcott, H. F. (1985) "On Ethnographic Intent", *Educational Administration Quarterly*, XXI: 3, pp. 187-203.
- Zubiri, X. (2002) *Cinco lecciones de filosofía*, Alianza Editorial, Madrid.