

el presente libro. Finalmente, este trabajo fue posible gracias al apoyo y la cobertura que me ha proporcionado, a lo largo de tres décadas, la institución donde trabajo, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en la ciudad de México.

ELSIE ROCKWELL  
México, 2008

# 1. LA RELEVANCIA DE LA ETNOGRAFÍA\*

Durante las últimas tres décadas, la etnografía, práctica marginal proveniente de la antropología, ha encontrado un lugar dentro de la investigación educativa en América Latina. Su ingreso en este campo propició una diversidad de usos y debates. En ocasiones, la etnografía se identificó con la investigación cualitativa, aunque este término es propio más bien de la sociología y abarca una amplia gama de formas de investigar. Se la sometió a la demanda positivista de presentar pruebas de confiabilidad y de validez para ser aceptada como forma legítima de investigación. Se enfrentó a la exigencia racionalista de dejar de ser "mera descripción" y a los cuestionamientos de diferentes escuelas filosóficas y epistemológicas. La etnografía también se practicó como un género literario admisi-

\* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1986 con el título "La relevancia de la etnografía para la transformación de las escuelas", memorias del *Tercer Seminario de Investigación Educativa*, Bogotá, Colombia, ICPES - Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, págs. 15-29.

ble en el mundo de la investigación. Se puso a las órdenes de la intencionalidad prescriptiva de la pedagogía y se utilizó como método para la formación docente. En algunos lugares se la confundió con la tradición de investigación participativa. Finalmente, la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.

Frente a esta compleja trama de usos, trataré de precisar en este capítulo lo que entiendo por etnografía y el nivel de relevancia que, considero, tiene dentro de la investigación educativa. Fundamento la propuesta de integrar una dimensión histórica del trabajo etnográfico con una reflexión sobre procesos de transformación educativa.

## EL SENTIDO DE LA ETNOGRAFÍA

Al tratar de delimitar qué es la etnografía, uno de los mayores problemas consiste en el hecho de que en medios educativos tiende a considerarse como un método. En cambio, pocos antropólogos caracterizarían la etnografía como un método. Geertz (1973a), por ejemplo, inicia su discusión aclarando: "la comprensión de lo que es la etnografía, de lo que es hacer etnografía [...], digámoslo de inmediato, no es una cuestión de métodos".

En la disciplina antropológica, la palabra *etnografía* se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. El término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica.<sup>1</sup> Tampoco suele identificarse como método; se insiste más bien en que es un enfoque o

1. La sociología tiene su propia tradición cualitativa derivada del interaccionismo simbólico y de la fenomenología. Dentro de esta tradición cualitativa se gestó la etnometodología, cuya perspectiva teórica y cuya formalización técnica la distinguen de la tradición etnográfica.

una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro.

También se denomina *etnografía* una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio. Se distingue así de la etnología, que se dedica al análisis comparativo de las culturas humanas. Así, la etnografía se ha definido como una "teoría de la descripción" que contrasta con la etnología, considerada como "teoría de la comparación" (Boon, 1973).<sup>2</sup> Más allá de estos usos convencionales del término en la antropología, hay divergencias en la práctica de la etnografía correspondientes a distintas perspectivas teóricas y epistemológicas.

En la tradición antropológica hubo un relativo desinterés por el aspecto metodológico de la etnografía, pues se consideraba que el etnógrafo se formaba en el campo. A partir de la Escuela de Chicago (Whyte, 1955; Becker y otros, 1961), algunos sociólogos tomaron la iniciativa al redactar libros y manuales sobre la observación participante y el trabajo de campo, y adoptaron el término *etnografía* (McCall y Simmens, 1969; Bogdan y Taylor, 1975). Los antropólogos se vieron obligados a definirse frente a otras disciplinas, lo cual llevó a debates internos. Entre estos, se destacaban las propuestas de traducir los procedimientos de la etnografía en términos de una ciencia positiva, así como los intentos de dar al análisis etnográfico el rigor que caracterizaba a la lingüística (Goodenough, 1970; Spradley y McCurdy, 1972; Gumperz y Hymes, 1972; Bauman y Scherzer, 1977) o la profundidad asociada con la hermenéutica (Geertz, 1973a). En las últimas dos décadas del siglo xx aparecieron ensayos importantes encaminados a defender la validez de la etnografía o a develar las fuentes retóricas de su pretendida autoridad. Diversos autores intentaron recuperar la experiencia de los precursores o bien proponer maneras experimentales de modificar su práctica (Clifford y Marcus, 1986; Marcus y Fischer, 1986; van Maanen, 1988 y

2. El significado de los términos etnología y etnografía varía según las tradiciones nacionales y, en algunos casos, conservan la asociación con el concepto de etnias como objeto de estudio.

1995; Rosaldo, 1989; Reynoso, 1991; Pinxten, 1997; Marcus, 1998; Geertz, 2000; Willis, 2000, por ejemplo). Dentro del campo de la educación, en particular, proliferaron textos que orientaban la investigación etnográfica, provenientes sobre todo de autores estadounidenses e ingleses (Agar, 1980; Spindler y Spindler, 1987; Hammersley y Atkinson, 1983; Goetz y Lecompte, 1984; Walford, 1991; Woods, 1996; Denzin, 1997; Schensul y Lecompte, 1999; Wolcott, 2000, entre otros). Mientras tanto, en otros países de Europa y América latina, se gestaban tradiciones propias que reinterpretaban y utilizaban el enfoque etnográfico de la antropología.

Como resultado, existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la etnografía. Sin embargo, un hecho significativo es que el eje central del debate antropológico ha sido el problema de las categorías –del lenguaje mismo– utilizadas en la descripción y el análisis etnográficos, dejando en un segundo plano los problemas del trabajo de campo. Esta aclaración permite distinguir entre el problema de las técnicas que se utilizan dentro de un estudio y la etnografía como enfoque o perspectiva. La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades. Herramientas diversas, que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, complementan el instrumento clásico del diario de campo. En la particular articulación de estas técnicas por parte del etnógrafo se distingue esta aproximación a la investigación. Las combinaciones técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador.

Aun así, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras formas de investigar, algunas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica. Los siguientes criterios parecen ser indispensables.

- 1) La primera característica tiene su origen en la historia de la etnografía como una rama antropológica. *Ethnos* (raíz griega de la palabra) significa "los otros", quienes en un principio coincidían con los pueblos considerados ágrafos. En esa tra-

dición, el etnógrafo se pensaba como un "cronista" en un mundo que "carecía de historia escrita" (Malinowski, 1972). Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo xx trasladó la investigación hacia el "nosotros"; hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades "letradas". Este giro se puede comprender también en otro sentido: personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social. La tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo actual, en el que desaparece la distinción entre sociedades ágrafas y letradas. Uno de los problemas de la historia –disciplina contraria y a la vez cercana a la antropología– es el sesgo propio de la documentación existente, elaborada generalmente desde el poder, es decir, desde quienes tienen los medios para dejar por escrito los sucesos y generalmente lo hacen en función de sus propios intereses (Guha, 1999). En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas.

- 2) Como segundo punto esencial, el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una *descripción*. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio.

1995; Rosaldo, 1989; Reynoso, 1991; Pinxten, 1997; Marcus, 1998; Geertz, 2000; Willis, 2000, por ejemplo). Dentro del campo de la educación, en particular, proliferaron textos que orientaban la investigación etnográfica, provenientes sobre todo de autores estadounidenses e ingleses (Agar, 1980; Spindler y Spindler, 1987; Hammersley y Atkinson, 1983; Goetz y Lecompte, 1984; Walford, 1991; Woods, 1996; Denzin, 1997; Schensul y Lecompte, 1999; Wolcott, 2000, entre otros). Mientras tanto, en otros países de Europa y América latina, se gestaban tradiciones propias que reinterpretaban y utilizaban el enfoque etnográfico de la antropología.

Como resultado, existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la etnografía. Sin embargo, un hecho significativo es que el eje central del debate antropológico ha sido el problema de las categorías –del lenguaje mismo– utilizadas en la descripción y el análisis etnográficos, dejando en un segundo plano los problemas del trabajo de campo. Esta aclaración permite distinguir entre el problema de las técnicas que se utilizan dentro de un estudio y la etnografía como enfoque o perspectiva. La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades. Herramientas diversas, que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, complementan el instrumento clásico del diario de campo. En la particular articulación de estas técnicas por parte del etnógrafo se distingue esta aproximación a la investigación. Las combinaciones técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador.

Aun así, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras formas de investigar, algunas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica. Los siguientes criterios parecen ser indispensables.

- 1) La primera característica tiene su origen en la historia de la etnografía como una rama antropológica. *Ethnos* (raíz griega de la palabra) significa "los otros", quienes en un principio coincidían con los pueblos considerados ágrafos. En esa tra-

dición, el etnógrafo se pensaba como un "cronista" en un mundo que "carecía de historia escrita" (Malinowski, 1972). Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo xx trasladó la investigación hacia el "nosotros"; hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades "letradas". Este giro se puede comprender también en otro sentido: personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio. La relación, pues, se invierte. En todo caso, lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social. La tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo actual, en el que desaparece la distinción entre sociedades ágrafas y letradas. Uno de los problemas de la historia –disciplina contraria y a la vez cercana a la antropología– es el sesgo propio de la documentación existente, elaborada generalmente desde el poder, es decir, desde quienes tienen los medios para dejar por escrito los sucesos y generalmente lo hacen en función de sus propios intereses (Guha, 1999). En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas.

- 2) Como segundo punto esencial, el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una *descripción*. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio.

Esta descripción, como punto de llegada de la investigación, orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas de la vida humana. Rescato este aspecto descriptivo de la etnografía (consciente de que suele ser uno de los puntos más cuestionados) desde una posición epistemológica que presupone un trabajo teórico previo necesario para construir una buena descripción.<sup>3</sup>

- 3) Una tercera característica es *la centralidad del etnógrafo como sujeto social*, y su experiencia directa, prolongada, en una localidad. El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo para precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas. El etnógrafo no puede renunciar a este trabajo de campo. En la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona. No obstante, la delimitación del lugar en que se hace un trabajo etnográfico no reduce necesariamente el alcance de los resultados del estudio, pues los procesos descritos pueden ser observados en otras localidades, donde asumen formas y significados propios.
- 4) Un cuarto rasgo común a las distintas versiones de la etnografía es *la atención a los significados*. La búsqueda etnográfica se ha dirigido hacia aspectos de la vida humana tan diversos como técnicas de construcción de canoas y ritos de iniciación, relaciones de producción y relaciones de parentesco, distribución del espacio físico y usos del lenguaje. Sin

3. Se trata de lo que Geertz (1973a) denominó *thick description*, frase que se ha traducido como "descripción densa". Creo que el término en español no expresa del todo la particular integración de descripción y teoría que, según el autor, caracteriza la etnografía.

embargo, cualquiera que sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica, el etnógrafo intenta comprender lo que Malinowski llamaba la "visión de los nativos", y lo que, en la concepción de Geertz, se denomina el "conocimiento local", haciendo extensiva esta idea al carácter local de nuestro propio conocimiento como antropólogos y como sujetos (Geertz, 1983 y 2000). Para ello, es esencial establecer una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos. La integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible. La integración de ese conocimiento local es posible solo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber válido en el proceso de investigación.

- 5) Un quinto punto, a pesar de todas las dudas generadas en torno de este problema, es que el antropólogo *construye conocimiento*. Si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales. Su quehacer, a pesar de sus diferencias con otras tradiciones de investigación y de su afinidad con la literatura y el periodismo, se sitúa dentro de las ciencias sociales. Esta ubicación no es garantía de mayor validez y objetividad, sino simplemente un vínculo histórico que distingue la práctica etnográfica de otras prácticas sociales, con todas las complicaciones que ello acarrea, como el cumplimiento con los géneros que la caracterizan, por ejemplo, la tesis, el ensayo y la monografía. Para ser relevante, debe trascender el coto académico. Su ubicación tampoco conduce a un criterio homogéneo. Las maneras de asumir ese trabajo, la reflexión sobre el sentido y la orientación de la investigación, y las relaciones con las personas que colaboran en el proceso marcan distinciones fuertes entre posturas, incluso dentro del campo antropológico.

Más allá de estas características, empiezan las diferencias y las polémicas entre una etnografía y otra.<sup>4</sup> Uno de los principales debates es el problema de la relación entre la teoría y la descripción, frente al cual existen varias posiciones. Es común la pretensión de un empirismo radical que propone un acceso inmediato a la realidad, tendencia que también se encuentra en algunas propuestas de "rescatar el saber popular". También existe la pretensión contraria, de tradición racionalista, de formular relaciones y definiciones teóricas precisas, explícitas, previas a la observación de campo. Frente a estas versiones más difundidas, a lo largo de este texto plantearé otra forma de comprender la relación entre la teoría y el proceso de investigación.

La antropología es una disciplina curiosa: históricamente, la construcción de teorías cada vez más elaboradas ha sido condición para poder describir la diversidad cultural humana. El trabajo conceptual ha sido necesario para trascender las categorías etnocéntricas que suelen colocar lo ajeno dentro del esquema cultural propio. Ese trabajo ha avanzado en la medida en que los antropólogos se han abierto a otras maneras de percibir y de comprender el entorno natural y social. Ha sido necesario construir, desde y contra los esquemas existentes, nuevos esquemas de relaciones, dentro de los cuales se hace inteligible aquello que parecía inicialmente extraño y caótico. Al hacer inteligibles otras realidades, ha sido posible apreciar sus características particulares, comprender sus lógicas propias. La descripción de lo particular es, así, consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica. Y, a la inversa, la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos ha permitido afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas.

En la antropología, el trabajo teórico se realiza en estrecha relación con la experiencia de inmersión en ambientes culturales radi-

4. Por ejemplo, existe la opción reciente de la etnografía en "múltiples sitios", aún incipiente, y con cierta tendencia a reducir al mínimo el trabajo de campo y a obtener información por vía telefónica y por internet. Si bien estas prácticas se generalizan dadas las limitaciones impuestas por las instituciones, será necesario discutir si en estos casos se aplican los requisitos mínimos de un estudio etnográfico.

almente diferentes del propio. Involucra la aceptación de nuevas categorías, forjadas en otras localidades, que se retoman para percibir y articular realidades tanto propias como ajenas. El trabajo teórico camina, así, junto con la comprensión de una multiplicidad de concepciones de los diversos grupos humanos. Paradójicamente, mientras más se ha logrado profundizar en esta diversidad, para distinguir la lógica de cada formación cultural, más ha sido posible responder a las preguntas genéricas acerca de los hombres y las mujeres que habitamos este mundo. La investigación comparativa en la antropología permite conservar la particularidad en lugar de ocultarla bajo categorías generales, pero justo al comprender las múltiples formas de vida de diversos grupos sociales se ha constatado, a su vez, su común humanidad.

El trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente "flexible", "abierto". En palabras de Willis [1991], es esencial "dejarse sorprender" en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa.

La concepción previa a la que se recurre depende del desarrollo histórico de la teoría vinculada a cada objeto de estudio. Al estudiar la educación con la mirada puesta en su dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo construidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso.

Delimito, así, el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que, si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad.

Son un tanto especiales las condiciones y disposiciones necesarias para hacer etnografía, así como los problemas que ameritan este tipo de investigación. Por ello resulta importante preguntarse en qué ámbitos es pertinente utilizar la etnografía.

## LA PERTINENCIA DE LA ETNOGRAFÍA

Ante todo, la etnografía no es panacea; existen muchos problemas que no se pueden estudiar con este enfoque. La reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología. El estudio de las relaciones a escala nacional requiere el cuidadoso manejo de cifras, correlaciones y regresiones. Otros investigadores están convencidos de tener plena claridad acerca de las categorías analíticas y su relación con los indicadores empíricos; pueden codificar las conductas y respuestas sobre la marcha y se ahorran el trabajo de campo. Existen ámbitos sociales en los que la documentación es suficiente para lograr una reconstrucción histórica acertada. Por otra parte, hay situaciones en que la construcción de conocimientos y su exposición dentro de las particulares reglas de la academia deben quedar supeditadas a los procesos de acción y de lucha apremiantes. Hay momentos en que el verdadero reto es la socialización de conocimientos o bien la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica, y no el trabajo de investigación institucional. Dentro del campo educativo estas prácticas son tan importantes como el trabajo etnográfico, pero son distintas.

En el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices

socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.

Como ejemplo, se puede pensar en la distinción entre dos conocimientos locales: el *saber pedagógico* y el *saber docente*.<sup>5</sup> El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo; tiene distintas fuentes, filosóficas y experienciales, discusiones políticas e ideológicas, contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales, y reflexiones de los grandes educadores. Históricamente sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados. Según una definición, la pedagogía "es la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación" (Santoni Rugiu, 2001). La pedagogía se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Desde luego, también entra en el espacio del aula: se encuentra en la formación docente, en los programas y los libros de texto, en la reflexión y el discurso del maestro y en las nociones que tienen los padres y alumnos sobre lo que debe ser el trabajo escolar. En este sentido, existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el saber docente, pero es posible distinguir uno del otro.

Con la idea de saber docente se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de

5. Por *saber* entiendo aquí un conocimiento integrado a la práctica, el *know how* en lugar del *know that*.

maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza.<sup>6</sup>

Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de ese saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente. Por ejemplo, los maestros incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios. Estos conocimientos sostienen el desempeño diario del docente y sin embargo no provienen de la pedagogía. Los conocimientos integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aun cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ello. Estos saberes, marcados por la pequeña historia de cada escuela, son utilizados por los maestros en su práctica diaria y adquieren sentido dentro del contexto de cada aula. Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas.

Planteo esta distinción porque es posible, así, ubicar el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente. La etnografía puede proporcionar una versión de esa

6. Para un análisis detallado del saber docente, véase Mercado, 2002.

reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía.

Uno de los problemas centrales de esta tarea es la relación entre el saber docente y la pedagogía. ¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente? El trabajo etnográfico puede empezar a aclarar las relaciones entre estos dos conocimientos locales, sobre todo en los ámbitos de formación o de generación de alternativas educativas. A la vez, puede iluminar otros puntos donde se entrecruzan los saberes de alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en los ámbitos educativos. Lo que he planteado en relación con los docentes también es válido, desde luego, para estos otros actores que participan, desde los espacios de intersección entre múltiples voces y conocimientos locales, en la construcción de procesos educativos dentro y fuera de las escuelas.

Las consideraciones acerca de la pertinencia son especialmente importantes cuando la etnografía se plantea como parte de un proyecto investigativo, educativo o social mayor, según el cual la participación tanto del investigador como de otras personas responde a múltiples intereses. La parte etnográfica de estos proyectos requiere sus tiempos y sus formas de trabajo. En estos casos la vinculación entre el proceso etnográfico y las otras partes del proyecto puede ser problemática y requiere acuerdos sobre los aspectos que realmente interesa conocer o documentar para contribuir a la práctica educativa. Las preguntas posibles y pertinentes para la etnografía no siempre son compartidas por otras maneras de trabajar. Entre otras cosas, es importante para el etnógrafo centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación. También debe ser sensible hacia las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales, con miras a respetar los compromisos y acuerdos hechos con la comunidad.

## ETNOGRAFÍA Y TRANSFORMACIÓN

Muchos educadores progresistas han buscado una relación entre la etnografía y los procesos de transformación de la educación.<sup>7</sup> Mi propia experiencia aconseja cautela, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. La transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden, que tienen su propia lógica. De hecho, la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Por ello, la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.

La perspectiva que he adoptado implica repensar la noción misma de transformación desde la teoría antropológica reciente. En ámbitos educativos, a menudo se considera que el maestro tiende a enseñar de la misma manera en que se le enseñó y que se perpetúa, así, generación tras generación, una pauta idéntica en la práctica escolar, generalmente caracterizada en términos negativos como mecanismo de reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). La contraparte suele encontrarse en la pretensión de cambiar todo a la vez, tanto en las múltiples reformas educativas que provienen de las autoridades como en intentos de crear alternativas educativas fuera del ámbito escolar. Así, parecería posible instituir una escuela totalmente diferente a partir de un decreto oficial o generar un cambio profundo en la práctica docente, voluntariamente, a partir de un

7. Una revisión reciente de *activist educational anthropology* se encuentra en la revista *Anthropology and Education Quarterly*, 39 (1), 2008. Véanse también Fetterman, 1993, y Lassiter, 2005.

taller pedagógico promovido desde fuera. A menudo la realidad rebelde se resiste a estos intentos y de esa manera se refuerza y confirma la idea de que la escuela y los maestros jamás cambian. Ambas posturas niegan los procesos de transformación que de hecho marcan la historia de las escuelas, aunque los cambios no siempre sean los previstos ni los deseables desde el punto de vista pedagógico.

En la antropología resulta familiar esta discusión, ya que es semejante a la que se tuvo dentro de la disciplina, durante más de un siglo, acerca de los grupos considerados "primitivos". Se los veía como resabios de etapas prehistóricas, comunidades cerradas, no tocadas por la historia humana, grupos donde el tradicionalismo conservaba una cultura autóctona, pura, inmutable. Se los contrastaba con "el occidente", considerado cuna de progreso hacia las etapas superiores de la evolución y única región del mundo que poseía una historia. En este sentido, solo las civilizaciones europeas, se pensaba, se encontraban en constante transformación. En cambio, se suponía que dentro de los pueblos dominados no se generaba ningún cambio sin intervención externa. Esta concepción legitimadora de la dominación colonial logró amplia difusión y llegó a formar parte del sentido común occidental y de todos los proyectos de modernización. Ha sido cuestionada, sin embargo, por muchos autores, incluyendo a Asad (1973), Fabian (1983), Wolf (1987) y Mignolo (1995).

El cambio de concepción se dio en estrecha vinculación con las luchas de liberación, sobre todo las luchas de los grupos considerados primitivos en Asia y África. El desconocimiento de la historia de los pueblos colonizados había justificado el dominio y negado la posibilidad de una transformación autónoma. El proceso de liberación significó no solo una ruptura frente al dominio cultural, sino también la recuperación del pasado, la valoración de memorias colectivas y de tradiciones orales, y la reintegración de estos contenidos en los procesos de cambio. También mostró diversas maneras de apropiación de las herencias coloniales y múltiples vías de modernidad posibles.

En consecuencia, una preocupación de muchos antropólogos ha sido recuperar la historia que fue eliminada de las sociedades que estudiaban, para reconocer la formación de todo grupo humano a partir de sus propias trayectorias. Se ha establecido, así, una antro-

pología histórica que integra una dimensión temporal a la práctica etnográfica. Se reconoce que toda configuración cultural es producto de una construcción social originada en elementos heredados, generados, impuestos o robados (Bonfil, 1991). Los grupos sociales siempre construyen su historia en interacción con entornos naturales y sociales, frente a grupos dominantes o con grupos aliados, pero jamás en aislamiento (Braudel, 1958 y 1966; Said, 1995). La conciencia de este hecho planteó un reto teórico y metodológico difícil de resolver. Al tratar de comprender los procesos, los antropólogos han recurrido al trabajo de ciertos historiadores que han encontrado (incluso en la documentación social dominante) evidencia de las transformaciones generadas desde diversos grupos excluidos o dominados.<sup>8</sup>

Desde esta perspectiva, resulta inconcebible la idea de una escuela que "no cambia" o que cambia solo con la intervención externa. Las escuelas y las prácticas docentes también tienen historias complejas e inconclusas. La escasez de documentación de los cambios en las culturas escolares, por lo menos en el ámbito de los imponderables de la práctica cotidiana, no debe impedir el reconocimiento de su historicidad. Es posible describir los procesos culturales desde perspectivas distintas de las del poder e integrar la dimensión temporal a la investigación etnográfica sobre la educación. Historizar la concepción que se tiene de la realidad actual de las escuelas es un fundamento necesario para una antropología histórica de la educación.

Esta búsqueda reconoce la heterogeneidad de tradiciones nacionales y regionales y la diversidad de culturas escolares de un país o de una región a otra, que corresponden a historias de construcción diferentes que marcaron las configuraciones educativas locales.

8. Algunos ejemplos de esta perspectiva se encuentran en Witold Kula (1978), quien hace una historia de las luchas que se dieron alrededor de la introducción de medidas decimales en Europa; Edward P. Thompson (1966, 1979), quien reconstruye el sentido de la cultura "tradicional y rebelde" a partir de la documentación de prácticas populares de resistencia en Inglaterra, siglo XVIII; Carlo Ginzburg (1980), quien recupera el pensamiento teológico popular, utilizando los testimonios documentados por la misma Inquisición.

Actualmente se encuentran las huellas de esas historias en varios lugares: reflejadas, entre líneas, en la documentación oficial; guardadas en la tradición oral y la memoria colectiva; acumuladas en las diversas prácticas y concepciones del mundo. Con estos indicios se tiene que trabajar para empezar a comprender cómo se transforma la escuela. La intención es explicar cómo se la ha construido socialmente y a la vez imaginar de qué manera pueden darse procesos de transformación deseables, pero que tienden a ser negados bajo la noción de una escuela inmutable.

La investigación etnográfica, junto con la historiográfica, puede intentar distinguir el sentido de los cambios que se han dado en las escuelas y las prácticas docentes. Un primer paso es abordar la profunda transformación social y cultural que generó la extensión de la escuela pública universal y obligatoria a partir del siglo XIX. La búsqueda nos lleva hacia una compleja trama de confrontación y relación entre procesos generados desde el Estado, desde sectores sociales y desde los propios actores. La paulatina escolarización de las sociedades cambió pautas y prácticas culturales, modificó los parámetros de validación de los saberes, construyó nuevos espacios de encuentro social y reforzó relaciones de poder más allá de las aulas. Sin embargo, también abrió espacios de significación, contestación y lucha, de apropiación y negociación de los contenidos culturales (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1996 y 2007a).

Más allá de estos rasgos generales, es importante reconocer los efectos de las particulares acciones estatales en cada país de América Latina. Muchas políticas educativas recientes han implicado la destrucción de espacios de potencial resistencia social colectiva o de mayor posibilidad de apropiación cultural. Otras han tenido consecuencias como el vaciamiento de contenido nacional en los programas, la privatización de la educación gratuita y el excesivo uso de la evaluación para controlar los procesos educativos. Paradójicamente, la lucha por la continuidad de ciertos contenidos educativos construidos históricamente, como la laicidad, adquiere sentido en estos momentos dentro de la búsqueda de alternativas pedagógicas. El problema central es encontrar criterios amplios, sociales y no solo pedagógicos, para seleccionar los elementos del pasado y del presente que se pueden organizar en un proceso de transformación

educativa que tenga sentido desde la perspectiva de las clases mayoritarias en América Latina.

La etnografía puede ser útil para este proceso si logra identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el desenlace deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. Los elementos posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, sobre todo cuando su alcance y sentido trasciende el pequeño mundo cotidiano de las personas involucradas en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa.

Al buscar el sentido de los cambios que marcan la historia de las escuelas nos encontramos con otro problema conceptual: la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. El concepto de reproducción desenmascaró la ideología liberal que ofrecía la escuela como un medio para contrarrestar la desigualdad social; mostró, en cambio, que sus mecanismos ocultos garantizaban la concentración de los bienes culturales en manos de quienes más poseían. Sin embargo, no logró dar cuenta de los procesos contradictorios que se pueden reconstruir en la escala local. Han aparecido las limitaciones de la teoría de la reproducción y la necesidad de repensar su relación con otros procesos, como la transformación y la resistencia.

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas.

Existen ciertos apoyos teóricos para esta tarea. Giroux (1985) resumió:

La resistencia añade nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional [...]; es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana.

Y agrega: "Inherente a una noción radical de resistencia [...] se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical". Si a ello agregamos los matices conceptuales propuestos por Foucault, tendremos otra perspectiva:

El poder es y debe ser analizado como algo que circula y funciona [...] en cadena [...], nunca es apropiado como una riqueza o un bien [...]. Pero no [se debe] concluir de ello que el poder está universalmente bien repartido [...], [se debe] analizar la manera en la cual los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos [y] cómo fenómenos más globales los envisten y se los anexan como poderes más generales (Foucault, 1996:32-33).

Estas señales apuntan a aquella escala a la que pertenece la etnografía, a los contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de las personas, pero les dan un sentido distinto al vincularlos con los procesos de reproducción y transformación generados a escalas sociales.

Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas. Es posible distinguir, por un lado, el conocimiento efectivamente construido en la escuela (por ejemplo, la apropiación de nociones concretas que son inseparables de la pertenencia a la nación o a la humanidad) y, por otro, la articulación ideológica de determinadas nociones que aseguran la continuidad de una visión hegemónica o dominante. La distinción no es nítida, pues históricamente diversas posturas claramente ideológicas, como el racismo, se han disfrazado de conocimiento científico. Por otra parte, los grupos subalternos o excluidos han luchado por el derecho a obtener conocimientos integrados a configuraciones culturales dominantes, para usarlos y rearticularlos desde sus propias perspectivas sociales.

El análisis histórico y etnográfico intentaría establecer la diferencia entre contenidos educativos –en un sentido amplio– que corresponden a la formación del Estado, y aquellos que rebasan la historia nacional; esto es, entre contenidos que son de larga duración y los que son coyunturales, puestos en juego para mantener o para transformar las actuales relaciones de poder. Se propondría distinguir entre aquellos contenidos impuestos por mecanismos de mediación y de coerción estatal efectivos, y los que corresponden a apropiaciones logradas por los sujetos que se reúnen en las escuelas, como maestros y alumnos, y que generan la transformación, la diversificación y la historicidad de la escuela.

Los estudios hechos desde esta perspectiva ayudarían a comprender la eficacia y las limitaciones de las normas oficiales, que son mediadas por las autoridades educativas pero también por la autonomía propia del trabajo escolar, pues el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas. Por otra parte, intentarían encontrar los límites reales que fijan las condiciones materiales del trabajo docente –en la relación con un grupo escolar, en la estructura del espacio y el tiempo, en las formas posibles de representar el conocimiento en clase– y buscar caminos para modificar estos factores. Solo al tomar en cuenta estas condiciones será posible conectar las reivindicaciones laborales y la defensa de la educación pública con la construcción de alternativas educativas. Si conocemos la historia de las transformaciones de las escuelas, será posible crear otra escuela. Esta es la apuesta de fondo.

Para comprender y apoyar transformaciones en contextos educativos, también es necesario analizar los procesos coercitivos que se ejercen a través de toda la trama escolar. La coerción tiene un sentido bastante más amplio que la represión y la violencia, aunque en momentos críticos también las incluye.<sup>9</sup> Puede encontrarse en hechos cotidianos, donde aparentemente no hay represión: por ejemplo, en la ineludible necesidad de vender la fuerza de trabajo

9. Los conceptos de coerción y consenso que asumo aquí provienen de la lectura de *Los cuadernos de la cárcel*, de Antonio Gramsci (1975a y b).

para sobrevivir; en la jerarquía de poderes institucionales; en los controles del tiempo cotidiano y de los destinos del espacio público; en las categorías que estructuran la esfera pública y que permiten la entrada de ciertos discursos y no de otros. El carácter coercitivo de esta trama no es fácil de observar, aunque a veces se perciben sus consecuencias. Mientras estos mecanismos funcionan, son pocas las ocasiones en que los Estados recurren a la represión, aunque siempre están respaldados por la posibilidad del uso de la fuerza.

Sin embargo, es cada vez más evidente que nuestras sociedades latinoamericanas, por lo menos, no están constituidas únicamente desde el poder dominante o estatal. Hay tramas alternativas fundadas en herencias prehispánicas o influjos globales, en tradiciones orales y redes locales. Estas tramas emergen en la organización espontánea y en la autonomía ganada frente al control patronal y la disposición burocrática. Tales procesos, a menudo, escapan al control estatal y constituyen configuraciones sociales alternativas de distintos signos políticos y culturales. Influyen también en procesos educativos dentro y fuera de la escuela.

Para abordar la transformación de la escuela, también será necesario comprender los procesos de formación de consensos que son una dimensión constitutiva de estas tramas, incluyendo las alternativas. En el sentido gramsciano, el consenso no implica la aceptación pasiva de una cultura hegemónica, sino la construcción activa de alianzas, necesaria en todo proceso de transformación que pretenda ser significativo más allá del ámbito local. La construcción de acuerdos que trasciendan los pequeños mundos requiere, entre otras cosas, la búsqueda de acercamientos entre los conocimientos locales que a todos nos caracterizan. En la visión contrahegemónica, el proceso de formación de consensos hacia una perspectiva común entre grupos diversos (por región, oficio, origen, género, lengua, escolaridad, entre otros) puede resistir la fragmentación que impone el poder dominante y apoyar la consolidación de movimientos sociales a mayor escala, con una perspectiva incluyente e igualitaria.

## EL DESTINO DEL CONOCIMIENTO

La actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo. Esta actividad no siempre es la más importante. Hay momentos en que el trabajo pedagógico es esencial, momentos políticos que requieren la formulación de alternativas educativas oportunas. En los contextos en que se hace etnografía, y en las biografías de quienes la hacemos, a menudo se combina la búsqueda de conocimientos con la construcción de relaciones o prácticas alternativas, y las consecuencias son importantes para ambos procesos.

Al delimitar los alcances de la etnografía, reconozco que pertenecen a otro tipo de proyectos y prácticas las tareas, sin duda más complicadas, de orientar y lograr transformaciones en los ámbitos sociales. A la vez, intento mostrar el valor potencial de la etnografía para esas tareas, en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas. A lo largo de este libro sostengo que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo.

Caben también ciertas dudas. Como etnógrafos, ¿no estaremos limitados a producir conocimientos solo dentro de, y para, este campo provinciano, el del pequeño mundo académico? ¿Será posible cumplir con la promesa de trascender el ámbito local, de traducir los conocimientos locales de unos y otros? ¿Se podrán señalar los puntos de resistencia y de transformación de manera oportuna para que sean aprovechados por los proyectos y las prácticas educativas alternativas? ¿Qué destino social tienen los textos escritos? ¿Difundirán el conocimiento mejor que la tradición oral o permitirán una mayor reflexión social? ¿Contribuyen a la vinculación real entre conocimientos locales para consolidar movimientos sociales? En parte, estas dudas se deben al hecho de producir textos escritos que

suelen difundirse a unas mil personas.<sup>10</sup> Esta es nuestra forma tradicional de expresar el conocimiento, tal vez una de sus formas más endebles.

Para responder a estas dudas es esencial recordar que el conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales. Solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance. Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos. Por ello, habría que vigilar no solo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce, dentro de la configuración cultural y política de cada localidad.

10. Si bien existen textos con mayor circulación y, sobre todo, otros medios de representación etnográfica, como la filmación documental.