

3. ETNOGRAFÍA Y TEORÍA*

Desde hace tiempo, ha existido una tendencia a escindir la teoría de la descripción que alimenta una postura etnográfica antagónica a la teoría. Dos corrientes aparentemente opuestas convergen en esa postura. Desde las posiciones positivistas, se postulaba el carácter empírico y "ateórico" de la tarea etnográfica, considerada como proveedora de datos objetivos. Por otra parte, había quienes defendían el hecho de no "contaminar" el trabajo de campo con supuestos teóricos como rasgo esencial de la descripción etnográfica, cuya meta sería conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente. El debate se dio, así, entre una concepción que exigía al investigador la mayor objetividad posible en su tarea de describir la realidad, y otra que exigía la mayor fidelidad

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1986 con el título Rockwell, Elsie: "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación), Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, págs. 29-56.

posible a la subjetividad de los miembros de una cultura. Para unos, la etnografía era considerada como mera descripción; para otros, la etnografía era "el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo" (Bauman, 1972).

Ambas concepciones compartían el supuesto de la etnografía como el proceso de recolección de materia prima. Además, consideraban que la perspectiva teórica y las concepciones mismas del investigador no intervenían en la descripción. Considerada como momento descriptivo y atóxico de la investigación, la etnografía solía ocupar un lugar precientífico. Se argumentaba que solo en la etnología se establecen las relaciones, estructuras o leyes que caracterizan a la antropología como conocimiento científico. Para las concepciones que tendían a escindir teoría y descripción, el conocimiento de las realidades particulares no parecía involucrar los problemas epistemológicos de una ciencia social. La etnografía aparecía en ellas como un "reflejo" de la realidad observada, fuente del dato empírico objetivo, o bien se la consideraba como un proceso necesariamente subjetivo, una descripción impregnada del sentido común del observador o del grupo estudiado.

En la historia de la antropología la tendencia a considerar la etnografía como una actividad que carece de trasfondo teórico se contraponía a una larga tradición que reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva. Los iniciadores del trabajo de campo antropológico (por ejemplo, Malinowski, 1972; Mauss, 1971; Evans-Pritchard, 1950) distinguían su proceso de investigación de campo de los relatos de viajeros y misioneros, justamente por la utilización de teoría. El trabajo de Geertz (1973a) fue una expresión de esa tradición que ha construido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico. Para estos autores, ha sido claro que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas y que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido. Era insostenible considerarla como "mera descripción", si no es ni obvia ni necesariamente relativa a la perspectiva subjetiva.

Otras posiciones epistemológicas sostienen que toda descripción involucra, necesariamente, una concepción del objeto. En toda investigación etnográfica se encuentran, implícitas o explícitas, concepciones del objeto de estudio que conducen hacia una de las múltiples descripciones posibles de la realidad estudiada. Aun aquella etnografía que se supone libre de teoría integra supuestos que provienen del sentido común antropológico. Es imposible, por ejemplo, "construir una teoría de una cultura particular", desde la perspectiva de los sujetos, sin aproximarse a la tarea con una teoría particular de la cultura. El etnógrafo no puede atenerse estrictamente a las categorías propias de la cultura estudiada, ya que siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia concepción del proceso estudiado. Este hecho ineludible no invalida por subjetiva o relativista a la descripción etnográfica, como supondrían algunos. Puesto que no es posible hacer a un lado las concepciones propias al observar y describir los procesos sociales o culturales, es necesario tomar conciencia de esas concepciones y realizar el trabajo para exponerlas y transformarlas. Las descripciones etnográficas que mejor expresan y dan cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian son consecuencia de un trabajo teórico y no la materia prima para empezar a hacerlo.

Retomar esta tradición antropológica obliga a hacer consciente el uso de la teoría, en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción. La antropología cuenta con una larga historia de estudio de diferentes procesos y fenómenos sociales, con una amplia gama de apoyos teóricos. Fue objeto de polémicas al ser trasladado de las islas del pacífico a los guetos neoyorquinos (Hymes, 1974). Es importante recuperar estos antecedentes para pensar en el uso de la etnografía en la investigación educativa.

Para explorar la relación entre descripción etnográfica y teoría, en este capítulo abordamos tres temas. El primero muestra cómo la antropología no solo conformó un conjunto de procedimientos y tradiciones del trabajo de campo y de análisis para la etnografía, sino que también le heredó algunos ejes teóricos. El segundo punto revisa una gama de concepciones teóricas que sostienen y distinguen

algunos estudios etnográficos hechos en el campo educativo. El tercer tema plantea el vínculo entre la investigación etnográfica y el desarrollo de nuevas perspectivas conceptuales. En particular, explora las posibilidades de proponer conceptos que rebasen la tradicional circunscripción de la etnografía a los fenómenos culturales y los ámbitos comunitarios.

LA HERENCIA HISTÓRICA

Las condiciones históricas de confrontación entre los europeos y los pueblos colonizados constituyeron el contexto en que se desarrolló la etnografía. La aparición de la vertiente funcionalista de la antropología, a principios del siglo xx, tuvo implicaciones ideológicas, entre las cuales se destaca la negación del carácter histórico de los procesos observados. Se ocultaba tanto la tradición de los pueblos estudiados como la historia de los cambios estructurales provocados por la expansión del capitalismo (Wolf, 1987; Wallerstein, 1979). Aun así, en su momento el funcionalismo significó una ruptura importante –tanto teórica como ideológica– con el evolucionismo lineal que caracterizaba a la antropología del siglo xix. La perspectiva evolucionista respaldaba una reconstrucción del desarrollo de las instituciones humanas cuya culminación siempre se encontraba en los modelos europeos. Desde el punto de vista de los centros del poder colonial, si bien la antropología había justificado “el progreso y la supremacía europea”, no había generado un conocimiento instrumental indispensable para el ejercicio del dominio colonial. No fue casual, por lo tanto, el desarrollo de la perspectiva que el funcionalismo integró a la antropología, como lo muestran Asad (1973), Leclerc (1978) y Fabian (1983).

La ruptura con el evolucionismo implicó reorientaciones fundamentales en la investigación antropológica que elaboraron inicialmente Malinowski (1972) y Radcliffe-Brown (1976) y, en otro sentido, Boas y Stocking (1989) y Mauss (1971). Haciendo abstracción de las distintas posturas teóricas involucradas en esa ruptura, estos autores coincidieron en lo siguiente:

- 1) Cuestionaron la idea de una “evolución independiente” de las diferentes instituciones sociales –supuesto de las recurrentes historias de la religión, del matrimonio, de las leyes, del arte, de la tecnología, entre otras–, tratados todos estos temas como fenómenos separados.
- 2) Buscaron relaciones funcionales entre las instituciones de un grupo social, así como relaciones entre estas instituciones y las “necesidades universales” de los seres humanos: alimentación, trabajo, vivienda, arte y otros (que tendían a ser olvidadas por los estudiosos decimonónicos de lo exótico).
- 3) Cuestionaron la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados sin haber establecido su significado o posición dentro de una estructura; por lo tanto, compararon estructuras o sistemas sociales y culturales.
- 4) Rechazaron la inferencia de etapas evolutivas del hombre a partir de la “distancia” entre los europeos y las sociedades actuales que se consideraban primitivas.
- 5) Desarrollaron técnicas, aún incipientes en el siglo xix, para asumir el trabajo de campo en la observación directa y el aprendizaje de la lengua nativa como vías de acceso a la “visión de los nativos” sobre su realidad.
- 6) Privilegiaron el concepto de cultura, que para muchos autores define el nivel de análisis específico que interesa a la antropología, aunque en torno de la definición de este concepto no hubo consenso.

La influencia de este giro inicial sigue vigente y se traduce en múltiples prácticas: la intención de realizar estudios integrales (a veces llamados “holísticos”) y buscar relaciones entre los fenómenos sociales de diferentes órdenes; la búsqueda de formas y ordenamientos distintos de los europeos, pero funcionales en relación con las necesidades de los seres humanos; la atención dada a lo que Malinowski llamaba “los imponderables de la vida cotidiana”. Se advierte, también, en el relativismo etnográfico, es decir, en la suspensión de juicios evaluativos respecto del supuesto primitivismo de diferentes grupos sociales (Geertz, 2000). Aparece en la búsqueda de significados y de comparaciones en el nivel de diversas estructuras

complejas, de parentesco, de simbología y de socialización, entre otras.

A partir de aquella ruptura, la antropología generó sus rasgos característicos. Inició la acumulación de conocimientos particulares sobre la vida humana y se dedicó a la elaboración de teorías para explicar tanto la diversidad como la unidad básica de los seres humanos. En el proceso, generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia y ocultar las relaciones básicas de dominación y explotación. Sin embargo, también desarrolló formas que permitieron a algunos antropólogos develar procesos que quedaban ocultos bajo las ideologías dominantes. Como ciencia social, la antropología se involucró en prácticas sociales y políticas, a menudo de dominación, pero también de denuncia y crítica (Asad, 1973).

Un acontecimiento en esta historia fue el traslado de la investigación antropológica a sus sociedades de origen. Este proceso implicó la transferencia de conceptos derivados del estudio de las realidades consideradas primitivas al contexto de las llamadas sociedades complejas. Así, algunos antropólogos recortaron islas dentro de estas sociedades y vieron rituales extraños en los actos más familiares. Desde este nuevo marco, la tarea básica de la etnografía seguía siendo la de documentar lo no-documentado, ser cronista de realidades no descritas. Esta perspectiva, generada en el contexto de las culturas ajenas, permitía descubrir fenómenos propios, demasiado familiares y, por lo tanto, igualmente desconocidos.

Un resultado del retorno de la antropología a sus sociedades de origen fue el encuentro con otras disciplinas sociales. La etnografía entró en polémica con la gama de opciones metodológicas existentes para el estudio de los fenómenos sociales. Se alió con la tradición sociológica cualitativa¹ en contra del uso de la encuesta cuantitativa que, a diferencia de la etnografía, generalmente descansa en una relación institucional con los encuestados, y a menudo presupo-

1. Esta corriente deriva de autores como George H. Mead y C. Wright Mills, y otros de la llamada escuela de Chicago.

ne una homogeneidad social de significados y de categorías. Cuestionó la experimentación psicológica, que en ese momento parecía eliminar del objeto de estudio todo lo contextual, lo cultural y lo significativo (Mishler, 1986; Briggs, 1986). Criticó el análisis social e histórico de la información documental existente, mostrando que privilegiaba concepciones y perspectivas de las clases dominantes, mientras ignoraba otras, aún no registradas.

La etnografía ofrecía la observación de la interacción social en situaciones consideradas naturales y un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio. Los antropólogos expresaban un afán para conservar la complejidad de los procesos sociales y para comprender sus contextos; además, mostraban una tendencia a encontrar orden donde otras disciplinas veían solo anormalidad y desviación, y manifestaban, por último, una sensibilidad al lenguaje y a las concepciones de los sujetos. Armados con conceptos e instrumentos forjados en las islas, los etnógrafos entraron en el campo de las sociedades complejas por medio del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana, en esquinas, barrios y comunidades, en manicomios, cárceles, juzgados, clínicas y escuelas.

Al desarrollarse en estos campos, clásicamente del dominio de la sociología, la antropología propuso una nueva mirada, definió nuevos objetos de estudio y elaboró conceptos pertinentes a la escala estudiada. La búsqueda teórica llevó, a la vez, a una adecuación metodológica de la etnografía a los nuevos problemas y contextos.

DIVERSOS ENFOQUES TEÓRICOS

Los contrastes metodológicos y conceptuales no se daban solamente entre la etnografía y el tipo de investigación que caracteriza a otras disciplinas. En el desarrollo histórico de la antropología, diversas perspectivas teóricas han impreso su sello particular en la etnografía, y han introducido técnicas de campo y de análisis, derivadas de diferentes concepciones de los fenómenos estudiados. Dentro del campo educativo, se nota la presencia de distintos supuestos teóri-

cos y sus consecuencias metodológicas, al comparar algunas de las propuestas y los productos de la investigación etnográfica:²

- 1) Una sistematización muy difundida del trabajo de campo antropológico fue el uso de las guías de campo para orientar la observación y clasificar los datos obtenidos.³ La intención de las guías era proporcionar una serie de categorías universales, transculturales y neutrales que permitieran abordar el estudio de los fenómenos en cualquier sociedad. Sin embargo, la selección y el agrupamiento de las categorías en estas guías reflejan sesgos teóricos implícitos y explícitos. La educación aparece en algunas guías generales como un aspecto constante de cualquier sociedad, en múltiples prácticas de socialización tanto escolares como no escolares. Otras guías se especializaban en este aspecto. La guía de Whiting (1953) se diseñó para probar ciertas hipótesis psicoanalíticas a un nivel transcultural y, por lo tanto, privilegia los procesos de socialización primaria. Henry (1966), en cambio, elaboró su guía a partir de sus estudios sobre procesos de interacción dentro del salón de clase en escuelas norteamericanas, y se centró en las formas de transmisión y en los contenidos explícitos e implícitos de la educación formal.

El sesgo teórico de Henry, quien, al igual que Parsons (1973) y Kluckhohn (1962), concebía la cultura como un sistema de valores, está presente en las categorías de su guía. La sección más larga es, de hecho, la de "Valores" (69 categorías), que se definen como "cualquier idea o sentimiento normativo [...] que sirve para organizar el comportamiento según el estándar cul-

2. La educación fue uno de los objetos tradicionales de estudio de los antropólogos. Sin embargo, generalmente se incluía en el campo de la "socialización" o de "cultura y personalidad". Solo a partir de 1960 se inicia en el mundo anglosajón como campo la "antropología de la educación".

3. Las guías generales más usadas fueron: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, *Notes & Queries in Anthropology*, Londres, Routledge, 1951; y George P. Murdock y otros, *Outline of Cultural Materials*, New Haven, Human Relations Area Files, 1950.

tural". Incluye desde "vestido adecuado" y "la persona bella", hasta la "propiedad privada", "las ganancias" y "la paz". Es notable la falta de categorías que permitan arraigar estos valores en prácticas o relaciones sociales. En el mismo nivel que los valores se encuentran secciones como la "Tecnología", la "Manipulación social" y las "Instituciones" (dividida esta en "Estructura social", "Religión" y "Sistema económico", sin mención del Estado). El instrumento genera, así, una recolección y organización de datos de campo que presupone y apoya una visión de la sociedad como conjunto de individuos que interactúan en función de valores culturales comunes. Lejos de ser un instrumento neutral, la guía refleja la teoría social funcionalista.

La forma misma de las guías tiene implicaciones teóricas. Tiende a conducir a la descripción de los elementos aislados (frecuentemente poco jerarquizados), correspondientes a las categorías propuestas, con poco apoyo para construir las relaciones entre ellos. Sin embargo, pocos estudios siguieron estrictamente las categorías de estas guías. Las investigaciones más valiosas de Henry (1967), incluso, no se restringen a las categorizaciones que él mismo propuso, y ofrecen una visión sugerente de ciertos procesos escolares.

- 2) Otra corriente que tuvo mucha influencia en el ámbito educativo es la llamada "nueva etnografía" o "etnosemántica", que propuso lograr mayor coherencia entre teoría y método etnográfico. Partía, explícitamente, de una concepción de la cultura construida por analogía con la competencia lingüística del modelo de Chomsky y, por lo tanto, definida como una "competencia cognitiva", es decir, como "aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social" (Goodenough, 1970). La nueva etnografía recogió y enfatizó la vieja meta de reconstruir "la visión de los nativos", redefinida, desde esta perspectiva, como la visión *émica*: la búsqueda de categorías propias de una cultura. Esta propuesta se divulgó en el campo educativo por Spradley y McCurdy (1972). Dentro de esta corriente, se han generado y establecido técnicas específicas de análisis formal. En las entrevistas, se pro-

cede desde preguntas descriptivas (¿cómo son sus alumnos?) hasta preguntas estructurales (¿qué tipo de alumnos son los que fracasan?) y contrastivas (¿en qué son diferentes los niños y las niñas?). Se pone gran cuidado en el registro y, posteriormente, en la identificación de las categorías culturales o étnicas propias de los sujetos entrevistados. Se organizan estas categorías en dominios (por ejemplo, alumnos) y taxonomías y, mediante un análisis llamado "componencial", se contrastan las categorías obtenidas según sus atributos.

El resultado de un estudio de este tipo toma la forma de una "gramática cultural", un conjunto ordenado de términos y de reglas implícitas que, de acuerdo con la teoría, generan los comportamientos. Importa poco conocer los comportamientos reales, y menos aún las estructuras institucionales en que estos ocurren. Este enfoque supone, además, un grado de sistematicidad en los fenómenos culturales que rara vez se da en la vida real. No es casual, por lo tanto, que los estudios etnosemánticos existentes se refieran sobre todo a los conocimientos formalizados, por ejemplo el parentesco y la etnobotánica, o bien se circunscriban a microsituaciones descritas sin mayor relación con el contexto social más amplio. Su contribución al campo educativo ha sido relativamente escasa, pero ha servido para abordar aspectos de las culturas escolares, como la clasificación de alumnos, y sugerir diferencias culturales radicales, inferidas a partir de las categorías implícitas en la lengua. A pesar de su reducido alcance, los presupuestos teóricos de esta corriente tuvieron una fuerte influencia en la etnografía educativa.

- 3) Otro tipo de etnografía que contribuyó a la comprensión de los fenómenos educativos, durante los años 1970 y 1980, tuvo sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, 1979; Gumperz y Hymes, 1972; Gumperz, 1982). Tiende a denominarse microetnografía por centrarse en el análisis detallado del registro (grabado o de video) de la interacción que se da en situaciones educativas de cualquier tipo. En algunos estudios, se intentaba reconstruir el código o la competencia comunicativa que rige y genera la interacción verbal y no ver-

bal de los actores. Se proponía que estos códigos y competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización. El fracaso escolar se explicaba como consecuencia del conflicto cultural que resulta de la diferencia entre las competencias de los alumnos y el código escolar.

Entre los estudios clásicos realizados desde esta perspectiva, se encontraba el volumen editado por Cazden, Hymes y John (1972) y los estudios de Philips (1983) y de Heath (1983), que mostraban, en diferentes contextos, los fuertes contrastes entre las pautas comunitarias de comunicación verbal y las prácticas escolares usuales. Como resultado, se proponía modificar las prácticas pedagógicas para lograr un acercamiento a las formas de comunicación habituales de los alumnos.

Esta corriente le dio contenido concreto a la noción del "currículo oculto" elaborada originalmente por Jackson (1968), al describir una serie de reglas implícitas en la interacción escolar. También detectó estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos. El aporte principal, sin embargo, tal vez fue la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción y la comunicación entre maestros y alumnos distinta de la que se generaba con las categorías formales de la didáctica, utilizadas en la investigación educativa. Agregó, así, una dimensión nueva al análisis de procesos educativos, y permitió aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Desde esta perspectiva, se han producido muchos análisis de la enseñanza y del aprendizaje en el salón de clase (Stubbs y Delamont, 1978; Green y Wallat, 1983; Cazden, 1988; Hicks, 1996; Varenne y McDermott, 1998; Hornberger, 2003, entre otros). A pesar de su atención en la escala micro de interacción verbal, algunos investigadores de esta corriente han mostrado interés en la relación entre lo que sucede a esta escala y los procesos sociales más amplios. Se destaca, en este sentido, el reciente libro de Erickson (2004).

La investigación sociolingüística confluyó con dos corrientes de investigación cualitativa sociológica, que también centran

su análisis en la interacción en situaciones específicas: el interaccionismo simbólico y la etnometodología.⁴ El primero deriva del trabajo de George H. Mead, Herbert Blumer, Alfred Schütz y Erving Goffman, y se difundió ampliamente en educación con el libro de Peter Berger y Thomas Luckmann (1966). Las propuestas radicales de esta corriente han conducido, como en el caso de ciertas corrientes antropológicas, a la recuperación de las perspectivas y los significados de los sujetos y a la reconstrucción de procesos de interacción cara a cara. En Inglaterra, gran parte de la investigación cualitativa de lo que en la época se llamó la Nueva Sociología de la Educación utilizaba la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, aunque muchos autores ingleses también expresaban una preocupación por los aspectos estructurales de la sociedad. Los estudios abordaron la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas y las maneras en que los maestros establecen distinciones entre sus alumnos, representan el currículo y conciben su propio trabajo.

La etnometodología fue una expresión radical de la sociología cualitativa. Garfinkel (1967) y Sacks (1992), entre otros, elaboraron un conjunto de conceptos y de técnicas para reconstruir las reglas y los métodos de interpretación utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales, y estudiar los mecanismos de inferencia y logro de la comunicación cotidiana. Desde esta perspectiva, se desarrolló el análisis conversacional, una forma de mostrar, con registros detallados del habla y análisis de los cambios sutiles producidos en cada turno, la manera en que los participantes interpretan e influyen en las situaciones de comunicación. El análisis detallado de la conversación permitió matizar y ampliar las

4. La influencia del interaccionismo simbólico y de la etnometodología se extendió, sobre todo, en contextos orientados hacia la sociología de la educación. Algunos autores que asumieron este enfoque son: Cicourel y otros (1974), Hammersley y Woods (1977), Mehan (1979), Adelman (1981), Delamont (1984), Coulon (1988) y Vásquez y Martínez (1999).

conclusiones iniciales de la investigación sociolingüística sobre procesos de interacción en el aula (Edwards y Mercer, 1987; Candela, 1999). Tanto el interaccionismo simbólico como la etnometodología han tenido, a su vez, una influencia considerable sobre la etnografía antropológica (Duranti, 1997).

- 4) La microetnografía coexistió desde el inicio con el modelo antropológico clásico, desde el cual se realizaban estudios de "escuela y comunidad", publicados en una serie de libros coordinados o editados por George y Louise Spindler (1967 a 1974, 1987). Con la intención de ampliar el enfoque teórico de la antropología educativa, se construyeron diferentes modelos de "lo educativo". Algunos consideraban la escuela como un pequeño "sistema social" (Kleif, 1971) al cual se podían aplicar todas las categorías de un estudio de comunidad (economía, tecnología, ideología, rituales, etc.). Otros autores (Gearing, 1976; Levinson y otros, 2000) enfatizaban la transmisión cultural en el conjunto de alternativas de socialización dentro de una comunidad.

En esta tradición empezaron a aparecer perspectivas críticas. John Ogbu (1978, 1987) desarrolló el enfoque ecológico cultural que pretendía superar dos problemas que el autor identificaba en la microetnografía. Criticaba, por un lado, la hipótesis del conflicto cultural, señalando que esta parecía funcionar solo, para aquellas minorías que por su posición social se constituían en castas oprimidas, pero no para los migrantes que llegaban de manera voluntaria al país. Por ello, propuso estudiar los nexos entre la educación formal y otros aspectos de la sociedad, sobre todo la estructura de oportunidades económicas. Insistió en que una etnografía completa del fenómeno educativo debería incluir las fuerzas históricas y comunitarias relevantes, y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico sería el barrio y no el salón de clase. Este enfoque llevó hacia un trabajo de campo más amplio, más clásicamente antropológico, que combinaba entrevistas, historias de vida y técnicas documentales con la observación directa de los procesos estudiados. Sus unidades de análisis rebasaban, así, las secuencias de interacción verbal que constituían el material

empírico de la microetnografía y, por lo tanto, abrían la posibilidad de reconstruir los vínculos y las mediaciones institucionales entre las situaciones observadas y las estructuras sociales (Levinson, 1992). El enfoque fue desarrollado y también cuestionado por otros autores (Gibson, 1988; Fordham, 1995).

- 5) Finalmente, es ilustrativa la corriente llamada etnografía crítica (Anderson, 1989; Carspecken y Walford, 2001). El estudio de Paul Willis (1977) fue el detonador para muchos investigadores, al conjugar teorías de la reproducción cultural y social y la Nueva Sociología de la Educación en el estudio de la contracultura escolar de jóvenes de clase obrera en una escuela media en Inglaterra. Junto con un trasfondo teórico explícitamente marxista, Willis utilizó un abordaje etnográfico y ciertos conceptos del interaccionismo simbólico para mostrar cómo los jóvenes resistían la cultura escolar y generaban prácticas que los preparaban para una exitosa inserción en la clase obrera. La etnografía crítica se extendió muy pronto más allá del eje de las clases sociales para abordar los temas cruciales de raza, género y etnicidad, generando debates importantes frente a la predominancia de la teoría marxista (Weis, 1988). Esta perspectiva utilizó técnicas para observar y analizar procesos sociales más amplios. Abrevó, además, en las corrientes del pensamiento feminista y se alió con movimientos de minorías de todo tipo. Algunos estudios etnográficos destacaban el carácter negociado de los procesos de resistencia social (Connell y otros, 1982; Foley, 1990; Levinson, Foley y Holland, 1996; Levinson, 2001). Estos, a su vez, contribuyeron a una corriente de pensamiento pedagógico que, retomando a Paulo Freire, proponía alternativas posibles a las dinámicas escolares estudiadas (Giroux y McLaren, 1989 y 1999; Apple, 1980 y 1982).

La clasificación anterior no es exhaustiva; quedan fuera algunas líneas importantes como la que ha unido la etnografía y la psicología sociocultural, basada sobre todo en Vygotsky (Scribner y Cole, 1981; John-Steiner, Panofsky y Smith, 1994; Moll, 1993). Además, durante la última década se han diversificado las líneas de investigación y los

apoyos teóricos. La intención de este repaso no ha sido mostrar un panorama completo, sino dar cuenta de la relación variable entre teoría y etnografía. A pesar de que se observan ciertas constantes teóricas y metodológicas en los distintos tipos de etnografía que derivan de su herencia común, también es evidente que cada orientación teórica imprime ciertas características específicas al quehacer del investigador. Varían la proporción y las técnicas de observación y de entrevista, los criterios de selección de hechos y unidades de análisis, así como las formas de establecer categorías y de hacer inferencias. El nivel que se pretende abordar es distinto en cada caso, al igual que la descripción que se construye. Es decir, aparecen las consecuencias metodológicas de las diferentes perspectivas teóricas.

MÁS ALLÁ DE LO CULTURAL Y LO COMUNITARIO

Aun dada esta diversidad de enfoques, existen algunos problemas comunes a las corrientes revisadas, que parecen ser inherentes a la metodología etnográfica por ligarse a su tradicional objeto de estudio, la cultura, y a su tradicional unidad de estudio, la comunidad. Habría que preguntarse, por lo tanto, acerca de las posibilidades de utilizar la etnografía en el campo educativo desde perspectivas teóricas distintas de las que respaldan estas corrientes de investigación.

La centralidad del concepto de cultura, en algunos de sus múltiples sentidos, es evidente en casi toda la etnografía educativa. Los diferentes grupos sociales que interactúan en las escuelas se identificaban y caracterizaban en términos de su cultura, aunque variaba la definición de esta, según se tomaran pautas de socialización, valores, competencias culturales, reglas de interacción o estructuras de significación. No cabe duda de que el concepto de cultura ha orientado la mirada hacia algunos procesos importantes en la escuela. Sin embargo, el sesgo relativista del concepto antropológico tradicional también ha sido un obstáculo para la reconstrucción de otros procesos que suceden en la escuela, como la dominación ideológica y el ejercicio del poder político, temas que se abrieron en la etnografía crítica.

Otro problema general, en estas corrientes etnográficas, fue la definición y el recorte de lo educativo y su relación con el contexto social. En algunas opciones se proponía estudiar "la escuela como una pequeña sociedad", o bien aislar la "estructura educativa" como una esfera autónoma de la sociedad. El vínculo entre lo educativo y lo social era, desde la perspectiva de Parsons (1973), el sistema de valores de la sociedad. Eran excepcionales los intentos de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social, aunque sí lo hicieron los estudios clásicos de Henry (1967), Leacock (1969) y Rist (1974). A pesar de los avances de la etnografía de Ogbu, la búsqueda de relaciones entre educación y sociedad no rebasaba, en términos generales, el ámbito de la comunidad, que constituía la unidad clásica del trabajo etnográfico (y, además, la unidad administrativa del sistema escolar norteamericano). La limitación a esta escala de análisis era insuficiente para abordar el tipo de problemas planteados por la teoría existente sobre las relaciones entre la escuela, la sociedad y el Estado, que se debatían en América Latina.

La Nueva Sociología de la Educación, desarrollada en Inglaterra, se encargó del estudio de las formas en que las relaciones estructurales se presentan dentro de la escuela. Esta corriente teórica consideraba los procesos escolares fundamentalmente como manifestaciones de la reproducción de la estructura de clases y de la ideología dominante, así como de la desigual distribución de la cultura, el conocimiento y el poder. Se concebía el proceso de socialización, dentro de la institución escolar, en función de la división social del trabajo en las sociedades capitalistas y no solo en función de la transmisión de valores sociales abstractos. Varios de los exponentes de esta corriente reconocieron en la etnografía un instrumento metodológico que permitiría demostrar cómo se expresaban en la escuela las relaciones sociales establecidas en otras escalas (Young, 1971; Connell y otros, 1982). La etnografía crítica en los Estados Unidos retomó esta tradición y la amplió hacia nuevos temas (Levinson, Foley y Holland, 1996; Anderson-Levitt, 2003).

El problema teórico de fondo de la investigación etnográfica en educación aún es el siguiente: ¿cómo lograr una descripción de la escuela como institución articulada a la estructura de determinada formación social? Aparentemente, la etnografía encontraría aquí su

límite, límite tradicional ligado a los recortes que hacían los antropólogos estudiosos de islas y comunidades; pero también límite objetivo, ya que la etnografía requiere una unidad delimitada en el tiempo y el espacio, de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar, directamente, situaciones y procesos concretos. La etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular; por eso la comunidad, la escuela, o en todo caso el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica.⁵

Pero ¿será necesario que el tamaño de la unidad empírica que delimita un estudio etnográfico defina, también, los alcances de la investigación? Creemos que no. Toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; pues como recordó Borges (1960), de nada sirve trazar un mapa del tamaño del mundo. Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de información que, finalmente, se deriva de una serie de acciones particulares: la elaboración de documentos por ciertos individuos; la respuesta individual a una encuesta, siempre generada dentro de algún contexto (el censo, por ejemplo); la reacción provocada por determinado instrumento o situación experimental; el resultado material de alguna acción pasada, entre otras. No es la naturaleza o distribución de estos datos lo que da la posibilidad de aproximarnos a las estructuras sociales o los procesos históricos, sino más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados en el análisis de los datos.

De la misma manera, es posible realizar un estudio etnográfico que tome en cuenta el contexto social que existe más allá de la escuela y la comunidad. Para ello, es necesario integrar a la perspectiva el aporte de una teoría social en la cual la definición de

5. Trascender esta escala, en la tradición antropológica, significa desarrollar una "etnología educativa", es decir, construir categorías de procesos educativos y determinar relaciones y estructuras constantes, mediante estudios comparativos, como lo ha propuesto Hymes (1996). Por otra parte, se han desarrollado alternativas para realizar estudios etnográficos en múltiples sitios (*multi-site ethnography*). Algunos estudios se proponen seguir las correas de transmisión que unen a cualquier localidad con las fuerzas generadas en sitios muy lejanos, un nuevo campo que propone vincular lo local con lo global (Marcus, 1998).

sociedad no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad (salón, escuela, nación, mundo). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia y reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales.

Existen importantes antecedentes teóricos para apoyar este trabajo. La obra de Antonio Gramsci (1975) tuvo influencia en algunos autores que estudiaban el proceso de hegemonía, pero también ofrece otros fundamentos para integrar la dimensión histórica y anclar los procesos culturales en relaciones sociales y movimientos políticos. En particular, su reflexión sobre las heterogéneas y abigarradas "concepciones del mundo" que caracterizan a cualquier grupo humano permite repensar el eje cultural. La apropiación de Foucault (1976, 1996) y Derrida (1998) en el campo educativo ha sido otra fuente importante de nuevas herramientas conceptuales para el análisis etnográfico. Algunos investigadores han aprovechado otros trabajos de Bourdieu (1972, 1988 y 1991), particularmente los conceptos de "campo", "*habitus*" y "práctica", que permiten un mayor acercamiento a las tensiones históricas que la formulación original de la reproducción. Los desarrollos recientes de las teorías sobre globalización, sistema mundial y poscolonialismo permiten explorar dimensiones transnacionales de los procesos escolares (entre otros, Wallerstein, 1979; Mignolo, 1995; Dube, 1999; Chakrabarty, 2000).

Asumir perspectivas teóricas de mayor alcance tiene consecuencias fuertes sobre la manera de hacer etnografía en ámbitos escolares. El reto de hacer estudios etnográficos que articulen la escala local con procesos sociales y políticos, generados tanto en espacios nacionales como globales, requiere considerar por lo menos los siguientes ejes:

- 1) En lugar de suponer que se estudia la localidad en la que se realiza el estudio como "una totalidad", se abordaría el fenómeno o proceso particular en la localidad en relación a un contexto mayor que, en alguna medida, lo determina o condiciona. Esta forma de aproximarse a la realidad no requiere, como suele entenderse, que todo enfoque sea "macro", lo

cual invalidaría, en principio, cualquier estudio etnográfico. Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no solo en función de las relaciones internas. Este es el sentido original de considerar la "totalidad social" en la tradición marxista (Lukács, 1969). Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país). Por otro lado, también implica buscar interpretaciones y explicaciones a partir tanto de elementos externos como internos a las situaciones particulares que se observan.

- 2) Desde esta perspectiva, siempre se tiene presente la dimensión histórica, no como el anexo obligatorio de monografías que luego tratan el presente como si fuera eterno, sino como parte ineludible de todo proceso actual. Se construye, así, un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo, es necesario integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico.
- 3) En el campo educativo, se debe trabajar sobre una definición de la educación formal que aborde, como problema central, sus vínculos tanto con el Estado como con la sociedad civil, tal como se expresan en la escala del estudio etnográfico. El recorte de la escuela no responde a su carácter de institución delimitada por un conjunto de normas. La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales –el trabajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica, las prácticas culturales–. Esta visión apunta hacia nuevos sitios y acciones en los cuales buscar elementos y relaciones significativas para estudiar los procesos educativos. Además, implica evitar la dicotomía escuela-comunidad característica de otras

perspectivas etnográficas, y construir categorías que descubran tanto la interacción como la distancia entre las escuelas y sus entornos sociales. La acción escolar —ya casi universal— se entrelaza con otras acciones educativas generadas en espacios sociales diversos en cualquier localidad. No es posible apreciar las consecuencias de la progresiva escolarización si no se abordan los procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural.

- 4) Desde este punto de vista, los conocimientos, las ideologías y las acciones de los sujetos no tendrían necesariamente el grado de coherencia y eficacia que les atribuye frecuentemente la teoría cultural tradicional. Las concepciones del mundo y las prácticas son, por lo general, incoherentes y contradictorias; coexisten sentidos divergentes cuyas raíces se distinguen solo al estudiar su historia. Esta perspectiva permite cuestionar la concepción antropológica de categorías culturales limitada a una esfera simbólica. En su lugar, se podría trabajar con categorías sociales, utilizadas tanto para pensar como para ordenar la realidad, que estén vinculadas a determinados contextos históricos. Estas categorías pueden ser explícitas o implícitas y, por lo tanto, no siempre coinciden con las categorías formales que se encuentran en el discurso local y que a veces ocultan relaciones sociales. El sentido de las categorías sociales se puede establecer solamente al reconstruir los procesos y las relaciones que las sustentan en la práctica.
- 5) Los temas más significativos para la investigación etnográfica desde esta perspectiva son procesos sociales. Junto con la socialización, identificada en los estudios tradicionales, existen muchos otros procesos, como los de producción y reproducción, intercambio y negociación, generación y destrucción, resistencia y lucha. Aun cuando se den mediante mecanismos y formas culturales particulares, no se reducen a las formas de comunicación que fueron privilegiadas, bajo la influencia sociolingüística y el interaccionismo simbólico, en muchos estudios etnográficos. Al reconstruir procesos sociales, importa conocer su contenido histórico y social, más que su configuración formal o estructural.

Estas consideraciones sugieren otras maneras de hacer etnografía. Sin embargo, no prevén todos los problemas implicados al integrar la investigación etnográfica al desarrollo de una concepción alternativa acerca de las diversas realidades educativas latinoamericanas.

HACIA NUEVAS TEORÍAS

Para concluir, retomaremos la relación particular con la teoría que permite la etnografía. La elaboración teórica no es solo condición previa para la investigación etnográfica. Dadas sus características particulares, la etnografía es un enfoque óptimo para vincular la investigación empírica al desarrollo teórico. El proceso de conocer una localidad concreta nos obliga a elaborar conceptos y a precisar su relación con los fenómenos observables, lo cual a su vez favorece el avance teórico en el campo temático que se aborda.

Toda teoría muestra no solo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y el conocimiento social. En la antropología ha sido particularmente importante la relación entre las categorías sociales expresadas en las localidades del trabajo de campo y el desarrollo teórico. Un ejemplo de esto es el pensamiento sobre el parentesco, que constituye un eje de la etnografía desde Morgan hasta Lévi-Strauss, y que abarca formulaciones teóricas tan divergentes como la cognoscitiva de Goodenough y la marxista de Godelier. La comparación entre los múltiples sistemas clasificatorios propios de las culturas estudiadas fue una condición necesaria para rebasar las categorías del investigador y desarrollar la riqueza teórica actual en el estudio del parentesco. Es decir, la ruptura con concepciones etnocéntricas anteriores se dio al contrastar esas concepciones con las categorías de los diferentes grupos estudiados.

El diálogo entre las categorías sociales y el desarrollo de categorías teóricas es una constante en la antropología. A veces, se emprende una investigación con preguntas precisas que provienen de, o bien polemizan con, la teoría existente. En otros casos, no se tiene una formulación teórica preexistente y el estudio se inicia con

preguntas que parten del conocimiento local y el sentido común propio del investigador. En ambos casos, el etnógrafo procede con algunas ideas previas al iniciar el trabajo de campo. Con este acervo en mente, selecciona lo significativo del contexto y lo entrelaza con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Al enfrentarse al aparente caos de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a evitar la formulación abstracta demasiado temprana y suspender el juicio inmediato. Construye, así, el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Genera anticipaciones, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas concepciones y, sobre todo, redacta descripciones que le permiten examinar los presupuestos conceptuales que está utilizando, a veces sin tener conciencia de ello. En las descripciones, también procura integrar las categorías sociales que expresan las relaciones entre los sujetos y sus entornos. En este proceso, se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría.

Para repensar los conceptos abstractos (por ejemplo, el autoritarismo), es necesario atender al significado que tienen para las personas ciertos elementos del contexto o de la interacción (una reprimenda, una puerta cerrada, un silencio). Este significado se expresa en sus respuestas o acciones frente a esos elementos y no siempre coincide con aquello que el investigador presupone desde su sentido común. Cuestiones como las relaciones autoritarias se manifiestan por medio de muy distintas formas según el contexto; si no se integran los sentidos sociales al trabajo analítico, se corre el riesgo de perderlas de vista o de suponerlas donde no existen. Estos significados locales se pueden usar para distinguir nuevos tipos de relaciones autoritarias en otras situaciones o lugares. El trabajo continuo de vincular la observación y la concepción permite, así, llegar a una mayor elaboración teórica.

Las categorías sociales que ordenan significados, relaciones o prácticas se incorporan al proceso etnográfico no solo como parte del objeto de estudio, sino también como esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común del investigador. La tarea etnográfica normalmente rebasa la descripción de las categorías locales y recurre a antecedentes teóricos que ayuden a explicar los procesos sociales. Sin

embargo, si el trabajo no atiende a las categorías sociales, se cierra una de las vías más ricas de construcción de nuevos conceptos teóricos y se corre el riesgo de reproducir el sentido común académico, en lugar de transformarlo.

La relación entre teoría y significados sociales es relevante en el sentido contrario, frente al desafío de integrar nuevamente el resultado de la investigación a la práctica social. Para esta tarea también es necesario crear una alternativa a la meta clásica de "describir las culturas" que caracteriza a tanta etnografía. ¿Cómo se transforman las prácticas culturales? Recordemos que el conocimiento solo existe en la práctica (Fabian, 2001) y no en los textos o las mentes individuales. ¿Cómo deviene la teoría, nuevamente, en referencia significativa, sentido común y categoría social que oriente nuevas relaciones entre personas? En tanto investigadores de procesos educativos, nos es ineludible el retorno a la práctica. La tradición etnográfica, informada teóricamente por una concepción alternativa de la sociedad y la educación, puede contribuir a realizarlo.