

ELSIE ROCKWELL.

“LA RELEVANCIA DE LA ETNOGRAFÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA”.

En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, 1986, pp. 15-29.

Durante la última década, la etnografía, práctica marginal proveniente de una ciencia social marginal, la antropología, ha encontrado un lugar dentro de la investigación educativa en América Latina. Su ingreso a este campo ha propiciado una diversidad de usos y discusiones. Se ha asimilado la etnografía a la “investigación cualitativa”, en general, aunque este término es propio más bien de la sociología y cumple una amplia gama de formas de investigar, incluyendo formas documentales. Se ha sometido a la exigencia positivista de presentar pruebas de confiabilidad y de validez para ser aceptada como una forma legítima de investigación. Se ha enfrentado a la exigencia racionalista de dejar de ser “mera descripción” y a los cuestionamientos de diferentes escuelas filosóficas y epistemológicas. La etnografía se ha practicado como una forma literaria admisible en el mundo de la investigación. Se le ha puesto a las órdenes de la intencionalidad prescriptiva de la pedagogía; se la ha analizado como método para la formación docente. Se ha reunido, no sin cierta tensión, con la tradición latinoamericana de investigación participativa.

Frente a esta compleja trama de usos, trataré de precisar, como antropóloga, lo que entiendo por etnografía en su sentido estricto, y lo que considero ser su ámbito de pertinencia dentro de la investigación educativa y su relevancia para los procesos de transformación de la escuela.

1. EL SENTIDO DE LA ETNOGRAFÍA

Al tratar de delimitar y precisar lo que es la etnografía, uno de los mayores problemas se debe al hecho de que en medios educativos tiende a considerarse como un método. En cambio, pocos antropólogos describirían a la etnografía como un método. Geertz, 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”.¹ En la tradición antropológica hay un relativo desinterés por el aspecto metodológico de la etnografía; son los sociólogos quienes

¹ Geertz, Clifford. “Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture”, En: *The interpretation of Culture*, New York, Basic Books, 1973. Traducción E. R.

han redactado libros, manuales, explicitaciones sobre la “metodología cualitativa”. Sin embargo, los antropólogos se han tenido que definir frente a otras disciplinas, lo cual ha llevado a debates metodológicos internos; entre estos destacan las propuestas de traducir a los términos de una ciencia positiva los procedimientos de la etnografía, así como los intentos de dar al análisis etnográfico el rigor metodológico que caracteriza a la lingüística.

Como resultado existe, de hecho, una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas dentro de la etnografía. Sin embargo, un hecho significativo es que el eje central de la discusión interna ha sido el problema de definición de las categorías de descripción y análisis etnográfico, dejando a un segundo término los problemas técnicos. Por ello, dentro de la antropología, tiende a trasladarse la discusión hacia la teoría y el trabajo teórico se torna imprescindible dentro del proceso de investigación etnográfica.

Esta aclaración permite distinguir entre el problema de las técnicas que se utilizan dentro de una investigación etnográfica, y la etnografía en sí. La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades. Es en la particular articulación de estas técnicas por el sujeto que hace el estudio, el etnógrafo, que se distingue esta aproximación a la investigación. Las combinaciones técnicas se determinan según las perspectivas teóricas y sociales de cada investigador.

Hechas estas precisiones, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras disciplinas de investigación, algunas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica.

- 1) La primera característica tiene su origen en la historia de la etnografía como la rama antropológica que estudiaba a “los otros”. Los “otros”, en este caso los grupos “primitivos”, las “etnias” (raíz, esta, de la palabra misma), coincidían con los pueblos ágrafos del mundo; en esa tradición, el etnógrafo se consideraba como un “cronista” en el mundo que “carecía de historia escrita”. Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas ha sido el intento de trasladar la investigación hacia “nosotros” mismos; hacia aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en nuestras sociedades “letradas”. Sin embargo, en ambos casos —tanto en las islas como en la ciudad— lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no documentado* de la realidad social.

Esta tarea de “ser cronista” tiene su propia validez dentro de nuestras sociedades. Uno de los problemas de la historia, disciplina cercana a la

nuestra y a la vez contraria, es la limitación de la documentación existente, elaborada generalmente desde el poder, desde quienes tienen los medios para dejar por escrito los sucesos y lo hacen desde su perspectiva social. En nuestras sociedades, 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 nuestras sociedades “letradas” son amplios y es hacia ellos que torna la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos, literarios, etc.) de dejar testimonio escrito, público.

- 2) Un segundo punto parece ser esencial en la etnografía. El etnógrafo escribe un determinado tipo de texto, el producto del trabajo analítico es una *descripción*. Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se hizo el estudio. Esta descripción, como punto de llegada de la investigación, orienta la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas de la conformación de la vida humana. Rescato este aspecto descriptivo de la etnografía (consciente de que suele ser uno de los puntos más vulnerables) desde una posición epistemológica que presupone un trabajo teórico necesario para la construcción de una descripción.
- 3) Una tercera característica esencial es la centralidad del etnógrafo, como sujeto social, y de su experiencia directa, prolongada, en una localidad. El referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre los investigadores y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo como para precisar algunas de las interrogaciones y construir algunas respuestas a las preguntas. El etnógrafo no renuncia a este trabajo de campo; no puede haber divisiones entre la tarea de “recolección de datos” y el trabajo de análisis, que son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por las mismas personas. Esa delimitación del lugar en que se hace un trabajo etnográfico no limita necesariamente el alcance teórico de los resultados del estudio.
- 4) Plantearía un cuarto punto común a las diversas versiones de la etnografía. 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 uso del lenguaje. Sin embargo, cualquiera que sea el objeto de estudio y la perspectiva teórica, el etnógrafo intenta

comprender lo que Malinowski llamaba “visión de los nativos”, y que, en un libro reciente,² Geertz propone denominar “conocimiento local”, haciendo extensiva esta idea al carácter “local” de nuestro propio conocimiento como antropólogos y como sujetos. La interpretación y la integración de los conocimientos locales a la construcción misma de la descripción es otro rasgo esencial del proceso etnográfico, la interpretación del conocimiento local no es un momento final sino un proceso continuo e ineludible. La integración de ese conocimiento es posible sólo mediante el trabajo y la perspectiva teórica del investigador.

- 5) Un quinto punto, a pesar de todas las dudas generadas en torno a este problema, es que el etnógrafo construye conocimientos; si bien describe realidades sociales particulares, debe a su vez plantear relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. Su quehacer, a pesar de las diferencias con otras tradiciones de investigación y de su afinidad con la literatura y con el periodismo, se sitúa dentro de las ciencias sociales; entiendo esto, no como garantía de mayor “validez y objetividad” sino simplemente como ubicación histórica e institucional de la práctica etnográfica, que permite distinguirla de otras prácticas sociales.

Más allá de estas características empiezan las diferencias entre una etnografía y otra; empiezan las polémicas. Uno de los principales debates es el problema central de la relación entre la teoría y la descripción, frente al cual existen varias posiciones. Encontramos la pretensión de un empirismo radical que propone un acceso atóxico, directo, a la realidad, tendencia que también se encuentra en algunas propuestas de “rescatar” el saber popular, y la pretensión contraria, racionalista, de la formulación de relaciones y definiciones teóricas precisas, explícitas, previas a la observación. Frente a estas versiones más difundidas, es posible plantear otra forma de concebir la relación entre la teoría y el proceso de investigación etnográfica: durante el trabajo de campo y de análisis, es necesaria la construcción teórica: la construcción de categorías y de relaciones conceptuales que permiten articular la descripción de determinada realidad.³

La antropología es una curiosa disciplina: históricamente, la construcción de teoría cada vez más elaborada ha sido condición previa para poder observar la

² Geertz, Clifford: *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, Inc. 1983.

³ Rockwell, Elsie. “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1980. Versión corregida publicada por *Enfoques*, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, 1986; y E. Rockwell y J. Ezpeleta, “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, México, DIE, (versión original en Revista Colombiana de Educación N° 12, 1983). También Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Ethnography, Principles in Practice*, London: Tavistock, 1985.

particularidad, para poder construir descripciones de la variedad cultural humana. El trabajo teórico ha sido necesario para trascender las categorías etnocéntricas que suelen colocar lo ajeno dentro del esquema cultural propio; ha sido necesario para hacer inteligible, dentro de un sistema de relaciones, aquello que parecía inicialmente extraño y caótico. La descripción de lo particular es así consecuencia de la elaboración teórica, y no solamente de la observación empírica. Paradójicamente mientras más se ha logrado profundizar en esta particularidad, distinguir la “lógica propia” de cada formación cultural, más ha sido posible responder a las preguntas genéricas de la antropología acerca de los hombres y mujeres que habitamos este mundo. La investigación comparativa en la antropología, la etnología, permite conservar la particularidad en lugar de ocultarla bajo categorías generales; pero, al comprender la particularidad de 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 los límites de otro autor,⁴ es esencial “dejarse sorprender” en el campo; pero esta experiencia de campo no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo teórico constante que permite observar más, e incluso, dejarse sorprender más. La relación entre teoría previa y trabajo de campo es variable, desde luego, según el objeto de estudio que se aborda. La conceptualización previa a la que se recurre depende del desarrollo histórico de la teoría adecuada al objeto de estudio. Dentro de la escuela y con la mirada puesta en la vida cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo construidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de las escuelas como la entendemos desde la antropología, es un proceso aún inconcluso.

Hemos delimitado 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 y características básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad (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 inscriben la realidad social no documentada e integran el conocimiento local. Agregaría como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa y válida si la acompaña un trabajo reflexivo, teórico, que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira 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 imprescindible preguntarse qué ámbito de pertenencia tiene la etnografía.

⁴ Willis, Paul. “Notes on method”, en: *Culture, Media, Lenguaje*, S. Hall et al. (comps.), London, Hutchinson, 1980, pp. 80-95. Traducción de G. López, en Cuadernos de Formación N° 2, Santiago, Chile. RINCUARE, 1985.

2. LA PERTINENCIA DE LA ETNOGRAFÍA

Primero, quisiera insistir en que la etnografía no es panacea; existen muchas cosas para las cuales no sirve. Hay muchos problemas que no se pueden estudiar con la etnografía: la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos intelectuales y afectivos, requieren las formas de interacción y conceptualización construidas por la psicología; el estudio de las relaciones a escala nacional requiere el cuidadoso manejo de cifras, práctica bastante ajena a los etnógrafos; existen ámbitos sociales en que la documentación sí es suficiente, desde luego, para la reconstrucción histórica. 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 o de lucha más apremiantes. Hay momentos en que el verdadero reto tal vez sea la socialización de conocimientos o la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica y no el trabajo científico. Estas prácticas, dentro del campo educativo son tan importantes como el trabajo investigativo.

Este tipo de consideraciones acerca de la pertinencia de la etnografía son especialmente importantes cuando la etnografía se plantea como parte de un proyecto investigativo, educativo o social mayor, donde la participación tanto del investigador como de otros sujetos responde a múltiples intereses. La parte etnográfica de estos proyectos requiere sus tiempos y sus formas particulares de relación. En estos casos la vinculación entre el proceso etnográfico y las otras partes del proyecto es una relación bastante problemática. ¿Cuáles son los aspectos que realmente se consideran desconocidos e interesa conocer? ¿Qué interesa documentar y describir en estos proyectos? ¿Qué de la experiencia es importante poder recuperar y contribuir a la acumulación de saberes educativos? ¿Cómo empezar a dar cuenta de los diferentes conocimientos locales que confluyen en estos proyectos? Estos son el tipo de preguntas posibles y pertinentes para la etnografía.

En el ámbito educativo, sobre todo, es importante deslindar entre la etnografía y otras prácticas. La etnografía no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses y determinaciones sociales, a otras exigencias y supuestos, distintos a los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión pedagógica las descripciones de procesos cotidianos que se dan en las escuelas; puede integrar a ella los conocimientos locales diversos que se presentan en el proceso educativo.

Como ejemplo, se puede considerar la distinción y relación entre “conocimientos locales”; uno determinaría el “saber pedagógico” y el otro el “saber docente”. El saber pedagógico, contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo; tiene fuentes diversas,

fuentes filosóficas, discusiones políticas e ideológicas, contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales. Históricamente su función ha 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 de los métodos. La pedagogía se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Desde luego también entra al espacio del aula; se encuentra en los programas y los libros de texto, en la reflexividad y el discurso del maestro y en las nociones que tienen los padres o alumnos sobre la escuela. En este sentido, existe un espacio de intersección entre el “saber pedagógico” y el “saber docente”, pero es posible, en el sentido propuesto, distinguir uno del otro.

Con la idea de “saber docente” quisiera recuperar un saber con otra existencia social, que se objetiva de otra manera, no en el discurso objetivo de la Pedagogía sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro.⁵ Este conocimiento local se construye en el trabajo docente, en la relación entre biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales del aula, es decir dentro de condiciones precisas distintas a las que permiten la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de este “saber docente” son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente; el maestro incorpora a su práctica el saber social acerca de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber cotidiano y el saber técnico-científico. Este tipo de elementos se encuentran en el desempeño diario, cotidiano, del trabajo docente, y sin embargo no provienen de la pedagogía. Estos saberes integrados a la práctica docente no son exclusivos de la escuela, aún cuando la escolarización progresiva de las sociedades ha contribuido a ellos. Este conjunto de saberes, marcados incluso por la pequeña historia de cada escuela o cada grupo escolar, es articulado desde el maestro en su práctica diaria, es relevante dentro del contexto de cada aula.

Planteo esta distinción porque es posible así ubicar el aporte posible de la etnografía a la construcción de alternativas educativas. En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse sin la mirada prescriptiva de la pedagogía a este saber docente. El saber docente, a diferencia del saber pedagógico, rara vez se documenta; de ahí una razón de la pertinencia de la etnografía. El saber docente emerge al espacio público de vez en cuando, en aquellos escasos momentos en que los maestros pueden compartir una reflexión sobre su quehacer. Pero esta reflexión se encuentra matizada por diferentes

⁵ Este “saber docente” sería el correspondiente a la “práctica pedagógica o práctica de la enseñanza” que O. L. Zuluaga distingue de la Pedagogía (“Nota para una reflexión epistemológica sobre la enseñanza”, *Polémicas*, p. 47, Cuadernos del Tercer Seminario de Investigación Educativa, Bogotá, 1986), pero incluiría también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro.

concepciones reales de su trabajo. La etnografía puede proporcionar una objetivación escrita para esa reflexión docente y un acercamiento conceptual al quehacer diario y al saber docente.

Uno de los problemas centrales es la relación entre el saber docente y la pedagogía. ¿Cómo se apropian los maestros de ese saber pedagógico, 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 esos dos “conocimientos locales”, sobre todo en los ámbitos de formación docente o de generación de alternativas pedagógicas.

La actividad central de la etnografía es la de construir conocimiento, y a través de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente. Esta actividad no siempre es pertinente; hay momentos en los que la posición del pedagogo es esencial, momentos políticos que requieren, con oportunidad, la formulación de alternativas educativas. Sin embargo, la distinción que hago es analítica; en los contextos reales en que hacemos etnografía, en las biografías reales de construcción de quienes la hacemos, se combinan la construcción de conocimientos y la construcción de relaciones o prácticas alternativas, con consecuencias importantes para ambos procesos. Es sólo por las excesivas expectativas que suelen depositarse en la etnografía que quisiera recordar la distinción entre ésta y otras prácticas.

3. HACIA UNA ETNOGRAFÍA RELEVANTE PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

Pese a expectativas en sentido contrario, la etnografía no es una práctica que, en sí misma y de manera inmediata, transforme la escuela. La transformación social de la escuela se origina en procesos políticos, en acciones colectivas de otro orden, dentro de las cuales puede ser relevante según la perspectiva asumida, el conocimiento que resulta de la investigación. La transformación más importante que logra la etnografía se da en quienes la practicamos, en nuestras concepciones sobre la realidad. La experiencia de campo y el trabajo analítico debe cambiarnos, debe cambiar la manera de mirar la realidad escolar. Por ello, la contribución que la etnografía puede hacer se encuentra en el terreno conceptual y depende de la perspectiva teórica desde la cual se describe y se interpreta la realidad educativa.

Un primer punto en que este trabajo conceptual puede ser relevante es en la noción misma de la transformación de la escuela. Es ya una “verdad aceptada”, sobre todo en la tradición sociológica (Durkheim, Bourdieu), que el maestro tiende a enseñar de la misma manera en que se le enseñó, y que se perpetúa así, generación tras generación, una misma práctica docente, generalmente caracterizada en términos negativos como mecanismo de reproducción cultural y

social. La contraparte de esta concepción se da en proyectos educativos: suele encontrarse la pretensión de cambiar todo a la vez, tanto en las múltiples reformas educativas que provienen de las autoridades como en intentos de crear experiencias educativas populares fuera del ámbito escolar. Tal parece que fuera 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 breve taller pedagógico promovido desde fuera. La “realidad rebelde” de la escuela y la práctica docente se “resisten” 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.*

Desde la antropología nos resulta conocida esta concepción, ya que es semejante a la que se tuvo dentro de nuestra disciplina, durante más de un siglo, acerca de los grupos primitivos del mundo. Se les consideraba “remanentes” de etapas prehistóricas, comunidades cerradas, no tocadas por la historia de la evolución humana, grupos donde el tradicionalismo conservaba una cultura autóctona, pura, inmutable. Se les contrastaba con “el occidente”, considerado cuna de progreso hacia las etapas superiores de la humanidad y única región del mundo poseedora, en virtud de ser letrada, de una historia. En este sentido sólo las civilizaciones del “occidente”, se pensaba, se encontraban en constante transformación; en cambio, se suponía que dentro de los pueblos dominados no se generaba ningún cambio salvo con la intervención de “los occidentales”. Esta concepción legitimadora del proceso colonial logró amplia difusión y llegó a formar parte del sentido común “occidental”. Ha llegado a ser cuestionada, sin embargo, por muchos autores.

Este cambio de concepción se ha dado en estrecha vinculación con los procesos de liberación, sobre todo de aquellos grupos antes considerados “primitivos”: la negación de la historia de los pueblos colonizados había sido justificación del dominio y negación de la posibilidad de una transformación futura. El proceso de liberación significó no sólo una ruptura, sino también la recuperación del pasado, la valoración de memorias colectivas y de tradiciones orales, la reintegración y la refuncionalización de estos contenidos en los procesos de cambio.

Una preocupación actual de muchos antropólogos es, en consecuencia, poder recuperar la historia que tan tajantemente fue eliminada de las sociedades que tradicionalmente estudiábamos. Ahora concebimos la conformación actual de los grupos llamados étnicos como producto de una historia. En estos grupos, como en todos, hay construcción social a partir de elementos heredados, generados, impuestos o robados; se construye la historia propia en interacción con entornos naturales y sociales, frente los grupos dominantes o con los grupos aliados, jamás en aislamiento cultural.

Traslademos esto a la escuela. Desde esta nueva perspectiva antropológica, nos resulta inconcebible la idea de una escuela que no cambia o que cambia sólo por la intervención externa. La escuela y la práctica docente también tienen una historia inconclusa. La ausencia de documentación de este cambio, por lo menos en el ámbito de “los imponderables” de la práctica cotidiana, no debe impedir, como fue el caso en las sociedades ágrafas, el reconocimiento de su historicidad.

Este hecho ha planteado a la etnografía un reto teórico y metodológico difícil de resolver. En este proceso de tratar de historizar los procesos que estudia la etnografía, nos hemos acercado a ciertos historiadores que han encontrado, aún en la documentación social dominante, los indicios de las transformaciones no documentadas generadas desde los grupos dominados.⁶ Estas formas de describir hechos históricos desde perspectivas distintas de las dominantes da pautas para la posible integración de la documentación histórica local a la investigación etnográfica sobre la educación. La propuesta, sin embargo, no es hacer historia de la educación, sino tratar de historizar la concepción que tenemos de la realidad actual de la escuela y la práctica docente.

Esta búsqueda etnográfica parte de la heterogeneidad de tradiciones nacionales y regionales en la práctica docente y la escuela, de la diversidad notable de un país o una región a otra. Esta heterogeneidad nacional y regional responde a historias de construcción diferentes, que marcan con sentidos distintos las realidades educativas locales. Actualmente se encuentran las huellas de esa historia; 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 actual. Son los indicios con los que tendremos que trabajar para empezar a comprender *cómo se transforma la escuela*.

Desde esta perspectiva etnográfica, encontramos dentro de la variedad de prácticas docentes actuales los elementos que corresponden a “la larga duración”, las categorías o relaciones que permanecen más allá de transformaciones sociales recientes, y podemos distinguirlas de elementos que entran a esa práctica temporal y localmente. Tratamos de explicar cómo se construye la escuela, de comprender ese proceso de transformación que todos deseamos pero a la vez negamos con la noción de una escuela inmutable.

⁶ Algunos ejemplos de esta perspectiva se encuentran en: Witold Kula (*Las medidas y los hombres*, México, Siglo XXI, 1978), quien hace una historia de las luchas que se dieron alrededor de la introducción de medidas decimales en Europa; E. P. Thompson (*Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Barcelona, Grijalbo, 1979), que reconstruye el sentido de la cultura “tradicional y rebelde” a partir de la documentación de prácticas populares de resistencia en Inglaterra, Siglo XVIII; Carlo Guinzburg (*El queso y los gusanos*, Barcelona, Ed. Muchnik, 1980), que recupera el pensamiento teológico popular, utilizando los testimonios documentados por la misma Inquisición. Desde luego, la *Historia doble de la costa*, de O. Fals Borda (Bogotá, 1980), que acabo de conocer, contiene esta perspectiva.

Si bien la escuela y la práctica docente tienen historia, habría que distinguir además el sentido y la dirección de los cambios que se han dado. Es necesario comprender, a partir de la transformación social profunda que generó la escuela pública universal y gratuita, los cambios más recientes en América Latina que provienen del Estado. Muchos de estos cambios implican la destrucción de espacios de potencial resistencia colectiva o de mayor posibilidad de apropiación cultural; otras políticas recientes han tenido consecuencias, como el vaciamiento de contenido nacional en los libros, el control técnico de los maestros y la reprivatización de la educación gratuita y laica. Paradójicamente, la lucha por la continuidad de ciertos contenidos educativos construidos históricamente adquiere sentido en estos momentos, dentro de la construcción de alternativas pedagógicas. El problema central es encontrar criterios amplios, sociales y culturales y no sólo 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 dominadas.

La etnografía puede ser relevante para este proceso sólo si se logra indicar aquellos lugares en que la acción puede ser efectiva y tener el sentido deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente real nos orienta hacia ciertos cambios posibles. Los elementos y las fuerzas posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, siempre y cuando se conozca su alcance y sentido en un ámbito que trasciende el “pequeño mundo” cotidiano de los sujetos involucrados en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es una contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación.

Al buscar el sentido de los cambios que marcan la historia de la escuela nos encontramos con un segundo problema conceptual: la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. El concepto de reproducción no ha logrado dar cuenta de los procesos contradictorios que se pueden reconstruir en la escala local. Los esquemas reproductivistas nos funcionaron durante un tiempo, simplificaron el problema de hablar sobre la escuela. Sin embargo, han aparecido las limitaciones de la teoría vigente de la reproducción, y la necesidad de reconceptualizar 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. Hay reproducciones, reproducciones locales de la memoria histórica nacional, 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 nos plantea, en el quehacer etnográfico, el problema de distinguir la dirección política y social de aquellos elementos que constituyen cada práctica social.

Ya hay ciertos apoyos teóricos para ello. En un artículo reciente, por ejemplo, Giroux dice: “Las categorías centrales que surgen de una teoría de la resistencia son las de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo... La resistencia añade una 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”... “inherente a una noción radical de resistencia”, agrega, “se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical”.⁷ Estas pistas teóricas apuntan justo a aquella escala a la que pertenece la etnografía, a los contextos y conocimientos locales y a las categorías cercanas a la experiencia de sujetos, pero les da un sentido distinto al vincularlos con los procesos sociales de reproducción y transformación.

Al enfrentarnos con la tarea de describir situaciones concretas en la escuela, es necesario distinguir el sentido de diferentes elementos que se encuentran ahí para poder responder a las preguntas esenciales sobre el valor de la escuela para las clases populares; de distinguir, por ejemplo, el conocimiento efectivamente construido en la escuela, es decir, la apropiación de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas que son inseparables de la pertenencia a la clase, a la nación, a la humanidad, por una parte, de la articulación ideológica hegemónica de determinados conocimientos y prácticas que asegura la continuidad de la dominación.

Es necesario distinguir también entre contenidos que corresponden a la constitución del Estado nacional, y aquellos que rebasan la historia nacional; entre contenidos que son de la “larga duración” y de los que son coyunturales, puestos en juego para mantener o para transformar las actuales relaciones de poder. Es necesario distinguir entre aquellos contenidos que se deben a mecanismos de mediación y de coerción efectivos, ejercidos desde el poder estatal, y otros cuya reproducción se debe a las apropiaciones logradas por los sujetos que se reúnen en la escuela como maestros y alumnos, y que generan la alteración, la diversificación y la historicidad de la escuela.

Para poder comprender cómo se determina históricamente la práctica docente, y así, cómo es posible su transformación, es necesario diferenciar la eficacia real de la norma oficial, mediada por las autoridades cercanas de los maestros, de la fuerza y autonomía propia del trabajo de los maestros, que abre la posibilidad de generar prácticas alternativas. Es importante encontrar los límites reales que fijan las condiciones materiales del trabajo docente, en el trabajo con grupos, en la estructura del espacio y el tiempo, en las formas posibles que asume

⁷ Giroux, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Cuadernos Políticos*, N° 44, México D. F., julio-diciembre 1985, p. 62.

el conocimiento en la clase, y dentro de éstos buscar caminos alternos. A partir de su explicitación será posible vincular las reivindicaciones laborales y la defensa de la educación pública con la construcción de alternativas pedagógicas.

En cierto sentido, se trata de describir, en su dimensión cotidiana, los procesos de **coerción** a los que estamos sujetos en la práctica diaria, y los procesos de formación de consenso, que sustentan tanto las alianzas del poder dominante como las redes de alianzas alternativas, (en el sentido gramsciano⁸ de ambos términos), como ejes del estudio etnográfico.

La coerción tiene un sentido bastante más amplio que las nociones de represión o de violencia, aunque en momentos críticos también las incluye. La coerción material, en nuestras sociedades, puede encontrarse en hechos cotidianos, donde aparentemente no hay represión: por ejemplo, en la ineludible necesidad de la venta de la fuerza de trabajo para poder sobrevivir; en la jerarquía de poderes institucionales, en los controles del tiempo cotidiano y los destinos del espacio urbano; en la definición arbitraria de las categorías que estructuran el espacio público, la sociedad civil, y que permiten la entrada de ciertos discursos y ciertas prácticas y no de otras. El carácter coercitivo de esta trama, como el de las condiciones materiales del trabajo docente no es fácil de ver, hasta no encontrarse uno con las consecuencias de la infracción. Mientras el poder dominante ejerce su control mediante esta trama, son pocas las ocasiones en que recurre a la represión; la coerción material conduce al ordenamiento social dominante.

Sin embargo, es cada vez más evidente que nuestras sociedades, por lo menos, no están constituidas únicamente desde el poder dominante. Hay tramas alternativas fundadas en redes domésticas, en tradiciones orales, en organización callejera espontánea, y en la autonomía ganada frente al control patronal y a la disposición burocrática. Éstas también constituyen el orden social, y justo mediante ellas han sido posibles los procesos de transformación logrados en nuestra región. Este hecho también ha sido constatado en la historia. La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra, según E. P. Thompson,⁹ partió tanto de la rearticulación de tradiciones culturales y de organizaciones artesanales como de la determinación estructural de la fábrica. La resistencia indígena que ha alimentado las luchas por la tierra y las huelgas en Chiapas se apoyan, según A. García de León,¹⁰ en concepciones prehispánicas acerca del tiempo cíclico y en una completa organización nativa.

Los procesos de formación de *consenso* son una dimensión constitutiva de estas tramas alternativas. En el sentido gramsciano, estos procesos no implican la

⁸ Gramsci, A.: *Cuadernos de la cárcel*, México, Juan Pablos, 1977.

⁹ Thompson, E. P.: *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra, 1780-1832*, 3 vols., Barcelona, Laia, 1977.

¹⁰ García de León, A.: *Resistencia y utopía*, México, Era, 1985.

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, a una escala nacional. 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. El proceso histórico de formación de consenso entre grupos diversos (diversos por región, oficio, origen, escolaridad) que intentan construir su común identidad y perspectiva social, resiste así la fragmentación constante que intenta imponer el poder dominante y se une al movimiento social.

* * * * *

He centrado la atención en los problemas de orden conceptual de la relación entre la etnografía y la transformación de la escuela. He tratado de delimitar los alcances reales de la etnografía en tanto forma de investigación, y dejar para otro tipo de proyectos y prácticas las tareas, sin duda más complicadas, de orientar y lograr esa transformación. A la vez he intentado mostrar la relevancia potencial de la etnografía para esas tareas, en la recuperación de la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de un nuevo orden social. Su relevancia se da justamente en el dominio conceptual, en la transformación de ciertas concepciones que matizan nuestra experiencia y orientan nuestras prácticas, al participar en la historia social.

Para concluir, quisiera confesar también algunas de mis dudas acerca de la etnografía tal como pretende practicarse. ¿No estaremos limitados a producir, realmente, sólo dentro y para este conocimiento local que es el más provinciano de todos, el del pequeño mundo académico? ¿Será posible cumplir con la promesa de trascender el ámbito local, de traducir entre los conocimientos locales de unos y otros? ¿Será posible señalar los puntos de resistencia y de transformación de manera oportuna para los proyectos y las prácticas educativas?

En parte, estas dudas se deben al hecho de producir textos escritos que suelen difundirse cuando mucho a unas cien personas. Esta es nuestra forma tradicional de objetivar el conocimiento, tal vez una de sus formas más endeble. Entonces ¿qué tipo de existencia social adquiere el texto escrito? ¿Conservará el conocimiento local mejor que si fuera guardado en la tradición oral? ¿Lo cosifica, enajena o traiciona, el hecho de escribirlo como producto etnográfico? ¿O bien la objetivación escrita permite una mayor acumulación y reflexión social del conocimiento construido históricamente? ¿Tiene el producto escrito posibilidad de entrar en la conformación de las relaciones y tramas sociales alternativas? ¿Contribuye a la vinculación real entre conocimientos locales para la conformación de movimientos sociales? Habría que vigilar no sólo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino

social del conocimiento que produce la investigación, dentro de la conformación cultural de cada localidad.