

De la etnografía antropológica a la etnografía educativa

PILAR JIMENO SALVATIERRA

Universidad Autónoma de Madrid

Si examinamos las publicaciones que tienen lugar sobre Etnografía de la Escuela, podemos observar que en unos años, y de manera muy marcada en las décadas 80 y 90, es grande la importancia que se concede en educación a la Etnografía antropológica como fuente de saber fructífero para ser aplicada al campo educativo, sobre todo en lo referente a los procesos de enseñanza.

En este sentido se produce un intento serio, por parte de educadores y teóricos de las ciencias de la educación, de incluir en sus teorías las prácticas como relaciones entre docentes y discentes, además contextualizándolas dentro de las sociedades donde tienen lugar los procesos educativos, conectando de este modo la disciplina tanto con la sociología de la educación como con estudios antropológicos o etnológicos clásicos. No obstante el proceso de transvase del conocimiento y sus aplicaciones pueden ser diferentes. Hace falta considerar además que los conceptos tomados de la Etnografía y de la Teoría antropológica no están exentos de posibles errores en su aplicación. A este respecto opino que entramos en un campo de pruebas donde es probable que hagan falta una serie de condiciones sin las cuales los transvases teóricos pueden ser en ocasiones apresurados y en peligro de confusión o error.

Las condiciones a que me refiero tienen que ver al menos con planteamientos que afectan específicamente al campo de la educación, pero señalemos de entrada alguna diferencia importante:

Por una parte los estudios sobre las sociedades «sin historia» o «distintas» solían hacerse desde un punto de mira holístico o global, mientras que los que afectan a la Etnografía de la escuela focalizan tan sólo en la institución edu-

cativa. Por otra, si observamos desde la denominada Escuela étnica, hay que contar también con que en Méjico la institución educativa hegemónica era en su origen producto de la española, lo que nos sitúa en la tesitura de tener que estudiar históricamente una institución derivada de otra.

En último término las prácticas que las instituciones educativas tengan y la conexión con la «escuela étnica», en este caso mejicana, o bien con colectivos de otras etnias o grupos diferentes, pueden constituirse una interesante materia de estudio antropológico y educativo.

1. Algunos puntos de partida

En primer lugar hay que decir que en cualquier momento histórico han existido entre los docentes y sus programas un número de ideales o modelos educativos, como muy bien mostraba ya Durkheim¹, cuya versión actualizada se plasma aún en los llamados 'objetivos educativos' que aparecen en la planificación educativa. Por otra parte, el intento de solución de los problemas de aprendizaje o de otra clase, registrados en la práctica también aparecen modelizados en las programaciones. Además tales objetivos educativos deber estar ligados a unas metas sociales en las sociedades en que se desarrollan. A partir de aquí pueden construirse varios modelos a seguir.

Otro elemento consiste en comprobar si la docencia en los centros educativos se va acercando a dichos modelos, o bien difiere progresivamente de los mismos.

Por otra parte debería observarse también si dichas metas coinciden o no con los valores y expectativas culturales de las sociedades o grupos donde se llevan a cabo los tales procesos. En consecuencia, deberían ser los problemas seleccionados como tales los que recondujeran la investigación educativa. Esto manifiesta una vez más que los estudios sobre educación no son más que una parte del estudio de la sociedad.

Hay que considerar también el hecho de la gran responsabilidad de la Escuela como formadora, tanto en la transmisión de conocimientos, como de valores morales de las generaciones en formación. Esto implica la necesidad de una contrastación continua con las sociedades donde se halla inserto el proceso educativo.

Por último conviene no perder de vista la consideración de que cualquier proceso educativo debe implicar la potenciación de un desarrollo progresivo

¹ Ver Durkheim, 1938/1982.

de la libertad y capacidad de opción del alumno, que ha de ser completado con un tutelaje eficaz.

Al menos estos puntos de partida pienso que como valores históricos, contextuales y revisables deben potenciar, preceder y concurrir en el necesario estudio de la Escuela como una parte de la sociedad (relaciones Escuela-sociedad en la que se inserta) y también en el estudio de la Escuela desde dentro como parte de un proceso etnográfico, al hacer etnografía de la escuela.

Los etnógrafos de la escuela han observado cómo con frecuencia se introducen los valores y normas de la cultura de los discentes y chocan con los de la escuela, en aquellos lugares donde tal escuela reproduce las pautas de una sociedad hegemónica que no cuestiona su papel al aplicarse a modelos de sociedad diversos o diferentes. A este respecto pueden verse los trabajos de J. Ogbu y H. Wolcott². Todos los etnógrafos de la escuela han hecho hincapié en los desajustes que provocan en la práctica estos modelos cuando están enfrentados. Hay que clarificar que son más claramente visible en sociedades multi-culturales, aunque también se producen en sociedades de una sola cultura entre distintos grupos con acceso diferencial a los recursos (los estudiantes provenientes de colectivos desfavorecidos tienen, a veces, problemas de adaptación comparables a los de otras culturas o etnias subordinadas en una sociedad multicultural).

2. Un ejemplo de Etnografía de la escuela: el libro de Bertely³

La enseñanza que puede ofrecer la Etnografía como paradigma para el trabajo en la escuela está basada en la percepción de la coherencia de los comportamientos sociales y su posible enfrentamiento o no con los modelos escolares impuestos o hegemónicos que proceden directamente de los centros de control en la mayor parte de las sociedades. No es una casualidad el que educadores mejicanos hayan elaborado teoría entroncando estos principios con la denominada Escuela Étnica de amplia tradición en este país, pues desde la década de los años 20 y de la mano de Manuel Gamio (discípulo de Boas) se produce una fructífera conexión entre la Antropología y la Escuela. El proyec-

² Para una etnografía de la escuela puede verse H. Wolcott, 1994, y J. Ogbu, 1981. Ver también Velasco y Rada, 1997.

³ Estas reflexiones me han sido sugeridas por la lectura del libro de María Bertely, *Etnografía de la escuela*, 2000.

to regional de Gamio se desarrollará en la Escuela Rural Mexicana y las Misiones culturales. A partir de entonces se comienzan a hacer estudios culturales a través de la escuela, lo cual fomenta una lista considerable de estudios empíricos hasta llegar a Gonzalo Aguirre Beltrán (1973) que por medio de un proyecto educativo indigenista hace posible la institucionalización de las corrientes indigenistas para la escuela en México.

En la continuidad de esta tradición se inscribe el libro de M. Bertely Busquets (2000), editado en Méjico que conecta a través de su autora con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, antecedente del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), fundado por: Aguirre Beltrán, Ángel Palerm y Guillermo Bonfil en 1973, creando un espacio pionero para la investigación antropológica y social de ámbito regional y nacional. Su autora se declara investigadora educativa y se ocupa en este libro de mostrar la importancia de la práctica etnográfica antropológica, así como sus resultados, como modelo y ayuda para la investigación en el campo de la educación.

En el planteamiento de la autora se revela la influencia de Gramsci ayudada en esto por la interpretación de E. Rockwell (1980), que vuelve a insistir en la diferenciación entre sociedad política y sociedad civil. También el análisis de A. Heller sobre la vida cotidiana le sirven para definir la escuela como «un espacio de: negociación, resistencia y lucha dentro del Estado». Entre sus influencias se encuentran autores tan importantes como F. Erickson, E. Rockwell, E. Jacob, D. Hymes, que insisten y desarrollan campos de estudio fundamentales y complementarios tanto para el análisis de la escuela, como para teorías sociales más amplias. La aplicación de la teoría de la comunicación, la sociolingüística y también la articulación del estudio de los significados inmediatos y locales de los actores dentro del análisis de lo histórico, lo político y lo social son determinantes de las actitudes y percepciones de los actores en la escuela, como afirma Erickson, convirtiendo teorías pedagógicas en teorías sociales, como muy acertadamente hace ver Bertely en el citado libro.

Con un bagaje exclusivamente antropológico se fija sobre todo en W. Goodenough y L. White por sus definiciones del trabajo etnográfico no sólo por su capacidad descriptiva, sino básicamente por su posibilidad interpretativa.

Respecto al valor de introducir otros modelos étnicos, la autora interpreta que «al estudiar los procesos de aprendizaje y de enseñanza determinados

por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres y funciones lingüísticas locales, critican la validez absoluta de las concepciones culturales hegemónicas y el poder de los símbolos dominantes». De modo que al introducir modelos de otras culturas, en el caso mejicano, modelos étnicos idiosincrásicos y locales, se contrapesa la validez del modelo hegemónico de la sociedad dominante como alternativa. Esta condición de introducir otros modelos étnicos cumple además funciones pedagógicas concretas que son a la vez que alternativas, enriquecedoras de posibilidades frente al modelo difundido por la sociedad hegemónica, de un ritmo docente único para todos los alumnos y centrado en la figura del maestro. Los modelos étnicos añadidos a la escuela sirven para crear nuevos espacios de aprender haciendo, de ayudar al discente en un aprendizaje bastante autónomo, donde la supervisión no es ejercida siempre por el maestro sino por el grupo de aprendizaje. Se integran además valores de hecho que tienen su continuidad en un aprendizaje en paralelo y que reproducen grupos solidarios de ayuda. También se respetan más los diferentes ritmos de los alumnos, formando individuos más autónomos, como es el ideal de muchas culturas étnicas. Se fomenta el aprendizaje observacional, también en continuidad con las culturas étnicas, contrastando con el aprendizaje escolar centrado en la figura del maestro/a que puede fomentar la pasividad y la dependencia. Se concede importancia a que el aprendizaje sea autónomo, voluntario e independiente. También los usos del espacio y tiempo en la escuela se hacen coincidir con esos valores culturales. La autora reproduce varios cuadros en que se introducen esas categorías alternativas que muestran diagramas con registros numerados y otros donde utiliza la triangulación teórica: primero, observación del comportamiento de los niños de la escuela étnica, segundo, teorías pedagógicas y antropológicas, tercero, interpretante que es en este caso la autora, aunque el orden referido por ella de tal triangulación es otro⁴. También se declara partidaria de un «enfoque etnográfico relativo que exprese los límites de una construcción particular», aunque el libro está centrado, sin embargo, en la metodología y la epistemología subsidiariamente, como ella misma declara en el prólogo.

Llama la atención a primera vista el que la motivación subjetiva y las perspectivas teóricas del etnógrafo educativo y las del antropólogo, como etnógrafo, puedan ser del todo coincidentes; así afirma la autora:

⁴ Metodología empleada por Bertely, que se explica más adelante.

«El etnógrafo educativo en formación, más que ampliar su horizonte comprensivo y reformular el sentido epistemológico de su quehacer como investigador, tiende a buscar en las megateorías sociológicas y políticas actuales la escala macrosocial que le ayude a superar la limitación empírica que caracteriza a sus descripciones microsociales».

También declara la necesidad de estudiar:

«La acción significativa, el entramado histórico y cultural, y el ejercicio hegemónico, como los tres niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la producción de un texto etnográfico».

Como podemos observar por esta declaración el análisis se inserta intencionadamente en una concepción gramsciana y lingüística de la sociedad como últimos referentes del análisis social.

Dicho análisis consiste en analizar el discurso y los referentes históricos, culturales y políticos de los actores e inscribirlos en protocolos. Así afirma que se ocupa de: «la lógica de la construcción de un problema etnográfico en educación, el lugar del protocolo y la selección de los referentes empíricos». Por último documenta la construcción de un objeto etnográfico, en el que utiliza la triangulación como método que le sirve como contrastación entre las teorías que denomina ‘categorías prestadas’ y las elaboraciones propias como interpretante que denomina ‘categorías propias’. De este modo nos recuerda también un enfoque que toma como modelo el lenguaje, recordándonos a Peirce, a los teóricos de los signos y los filósofos del lenguaje.

El método utilizado al principio para vehicular teoría y práctica se declara dialéctico y también fenomenológico, más emparentado con la línea del estudio de las acciones, lo que nos recuerda Weber, que con el objetivismo durkheimiano, lo cual nos pone en contacto con planteamientos como los de: Marx, Berger o Bourdieu, que es probable se transmita a través de autores más recientes siguiendo una línea de planteamientos fenomenológicos que «eviten los errores del empirismo funcionalista» por parecerle éste demasiado restrictivo. Se declara también a favor de las ciencias de la comprensión⁵ frente a las puramente descriptivas que defenderían la observación, por considerar este enfoque demasiado positivista, prefiriendo la sociología com-

⁵ Ver P. Winch, 1987.

prensiva y las corrientes hermenéuticas de P. Ricoeur, o de C. Geertz. Aunque seguir esta línea de autores, opino que puede plantear contradicciones profundas.

Coherente con la línea fenomenológica es la recurrencia a la interpretación como elemento imprescindible que se introduce en diversos niveles del análisis, así como aparece también al final, a la hora de construir el texto etnográfico.

Por otra parte, Bertely nos dice que:

«uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales — oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública— que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permitan desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar.»

Por medio de este planteamiento gramsciano, la autora nos pone en contacto con la indagación en otras lógicas de la cultura, alternativas a la del discurso hegemónico de la escuela, que no deben ser silenciadas ni omitidas por ofrecer alternativas eficaces para la escuela igualmente válidas y con frecuencia más adaptativas. En este sentido recoge una cita de F. Erickson (1989) en la que afirma que, el éxito de la oferta educativa depende de la capacidad de la escuela y de sus maestros de recuperar lo que los usuarios esperan de ella. Se supone que esta cita está contextualizada y se refiere a la escuela étnica mejicana especialmente, lo que sitúa el libro como un buen planteamiento crítico de la escuela.

Hay que decir que siempre es necesaria una elaboración «emic» de las motivaciones o bien de la falta de estímulos y confianza de las etnias estudiadas en referencia a la escuela. Esto condiciona de manera radical la aceptación o rechazo de la escuela para sus miembros y no sólo es aplicable a diferentes etnias, sino a otro tipo de grupos sociales subalternos, utilizando una terminología conocida por la autora. Bertely habla además de «clases» y «bases lingüísticas» diferentes como colectivos que pueden experimentar rechazo, enfrentamiento o resistencia en la escuela.

3. Algunas diferencias entre la etnografía educativa y la antropológica

Según mi opinión, aquí aparece la parte declarativa más problemática, en la medida en que la *Etnografía que aplica la escuela y la que hace el antropólogo/a* pueden diferir. Por una parte la autora dice tener una perspectiva antropológica centrada en el análisis desde la «otredad», como característica fundamental del análisis de las culturas diferentes, algo que fue clásico durante mucho tiempo en los análisis antropológicos⁶, olvidando el otro aspecto esencial y complementario, en el que hace relativamente poco que se insiste, el de la «empatía» con las culturas estudiadas, que es la otra parte alternativa básica que hace posible en realidad cualquier motivación y comprensión del *conocimiento del otro en el análisis antropológico*.

Por otra parte la autora establece un modelo triangular dándolo como modelo de análisis válido para la etnografía de la escuela. Este marco de análisis sirve para configurar la perspectiva etnográfica (en educación) y también para la producción de un texto etnográfico, un modelo que denomina 'triangulación', en el que sólo entran en juego tres elementos:

1. categorías del interprete (etnógrafo de la escuela en este caso),
2. categorías teóricas (otros autores) y
3. categorías sociales (obtenidas de los sujetos sociales en la escuela).

Tal triangulación tiene usos variados en el texto. Por una parte, al principio se la declara «configuración para el análisis», algo así como lo que los etnógrafos en Antropología llaman 'diseño'⁷. Pero más adelante se convierte en forma de contrastación de las teorías conocidas. En este sentido podríamos preguntarnos si no juega también el papel de justificación teórica de las categorías encontradas en las relaciones sociales, es decir, como justificación del vértice inferior del triángulo, diseñado por la autora. Si esto es así, la llamada 'triangulación' dejaría de tener un papel de contrastación como método, quedándose en un esquema heurístico que serviría para encuadrar las categorías encontradas en la escuela como categorías sociales, en las categorías teóricas. Pero opino que de este modo el papel del interpretante se verá muy reducido y sin apenas elementos para los hallazgos de innovación o reformulación teórica, pues ¿dónde podrían ubicarse los nuevos elementos descubiertos y no teo-

⁶ Esta característica era ya señalada por Octavio Paz en la década de los 60.

⁷ Ver M. Hammersly y P. Atkinson, 1983.

rizados?, y se necesitaría otro vértice para el desarrollo de las categorías propias, puesto que la interpretación y el desarrollo de las categorías propias no estarían al mismo nivel y por tanto excederían a un modelo triangular.

Opino además que aunque esta triangulación pueda tener utilidad de hecho para el etnógrafo de la escuela, muy poco tiene que ver tal configuración con los elementos que entran en juego en el proceso etnográfico en Antropología, por resultar un paradigma insuficiente para el análisis de la sociedad y la cultura a estudiar.

Otro punto teórico donde se producen divergencias entre ambas disciplinas es el que tiene que ver con la división: «emic-ethic». Aunque es frecuente en Etnografía la utilización de la perspectiva 'emic', sin embargo con demasiada frecuencia se omite el desarrollo de la 'ethic' en muchos trabajos empíricos. El análisis desde la perspectiva del antropólogo/a, o análisis ethic, no tiene por qué coincidir con la perspectiva 'emic' y de hecho casi nunca lo hace (al menos no ha habido ningún trabajo antropológico en este sentido que lo demuestre), puesto que la elaboración metodológica esta construida para diferenciarlos en todo momento. Una forma muy visible de acceso al problema y observación de las diferencias 'emic-ethic', consistiría en observar la frecuente no coincidencia entre normas y acciones respecto a las informaciones 'emic' de los estudiados y la observación 'ethic' por parte del antropólogo, que cualquier trabajo antropológico empírico bien hecho debe tener en cuenta.

En consecuencia, respecto a la pretendida coincidencia final entre: 'emic' y 'ethic', declarada por Bertely, tengo que manifestar que esta afirmación destruye por sí misma la estrategia metodológica de la propia división: declarada como válida al principio del análisis. Al menos en lo que respecta a la interpretación en Ecología humana, que es de donde arranca su aplicación antropológica. Con esta declarada fusión entre las perspectivas emic y ethic, se invalidarían tanto el objetivo teórico de su aplicación como el propio método empleado. Esta confusión metodológica y teórica esta desde mi punto de vista provocada por una falta de profundización en la perspectiva 'ethic' que a veces tienen algunos trabajos antropológicos. Un problema añadido consiste en la traducción de 'ethic' como ético, creando de este modo una confusión semántica respecto a lo ético referido a la moral, o a las teorías de la moral, como es su acepción común en castellano en el lenguaje usual.

Existe por otra parte una especie de contradicción consistente en decantarse por métodos fenomenológicos y sin embargo intentar sustituir las descripciones con inscripciones, siendo en mi opinión cosas distintas. Por otra

parte, la inscripción como superación de la descripción, ¿no está sujeta a los mismos problemas que ella en la selección de los datos y las valoraciones?

El concepto de «inscripción» es utilizado por oposición al de descripción, siguiendo una línea alternativa al planteamiento de la ciencia positiva, que recuerda Ricoeur. A pesar de ello y de su definición del trabajo etnográfico como perteneciente a las ciencias de la comprensión, sin embargo el enfoque intenta ser claramente un método lo más científico posible para el análisis aplicado a la escuela étnica, lo que consideramos no obstante un objetivo valioso. Pero sobre todo, lo que se echa en falta es una continuación, o un próximo libro que desarrolle con mayor amplitud el interesante proceso educativo proveniente de las etnias, con sus valiosas aportaciones y su problematización de la escuela, que exprese a través de sus problemas cuales son sus relaciones con la Escuela como institución y todas las contradicciones que ello provoque.