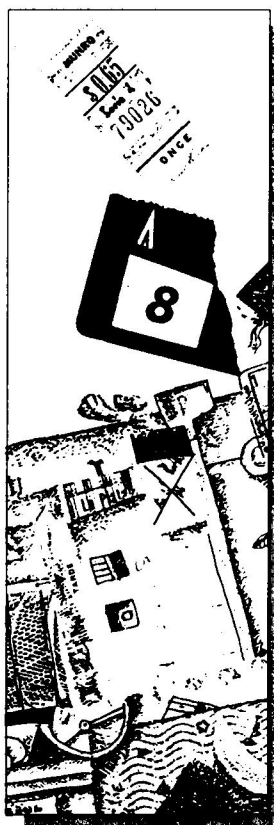


LA APROXIMACION DE LA ETNOGRAFIA PARA LA INVESTIGACION EDUCACIONAL.

*Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile**

GRACIELA BATALLAN**



** Antropóloga, investigadora y profesora titular de Metodología y técnicas de la Investigación de Campo en Antropología, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

La etnografía, según la tradición antropológica en la que se inscribe, es una forma de aproximación o abordaje metodológico y un producto: originalmente, la monografía descriptiva o la descripción densa, a partir de C. Geertz (1973). Desde la perspectiva crítica que este autor sustenta respecto al análisis de la cultura, e tipo de objeto identificado como etnográfico se construye, primero, mediante la documentación directa o el registro de procesos que caracterizan "formas de vida" particulares, difíciles de conocer en su génesis mediante aproximaciones metodológicas objetivantes o exteriores. Enseguida, por un tipo de análisis cuya "densidad" o textura se hace reconocible en tanto la teoría se mantiene al ras del mundo conceptual en "el cual viven nuestros sujetos" (Geertz, *ibidem*). La exposición o la realización de la etnografía debiera expresar tanto la particularidad del abordaje como del análisis que la caracteriza.

La tradición comprensivista, ya presente en las reglas metodológicas de Malinowski (1976), funda un campo problemático para la antropología que, al mismo tiempo, es consustancial a dichas reglas: el conocimiento de mundos exóticos, ajenos al mundo occidental del científico, sólo es posible mediante el entendimiento del lenguaje en el que se expresa el sentido de la acción que se observa. Sin

* Presentación al Congreso anual de la American Educational Research Association (AERA), New York, 1996. Mi agradecimiento a los colegas con quienes conversé sobre el estado de los estudios en el campo de la antropología y la educación: Jenny Assaél y Verónica Edwards del PIIE, en Chile, Raúl Díaz y María Rosa Neufeld, y al grupo de investigadores del Area de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Especialmente mi reconocimiento a Silvana Campanini por su aporte y agudos comentarios sobre las primeras versiones de este artículo. Del mismo modo, a José Fernando García por su colaboración en la revisión final del manuscrito.

embargo, categorizar los códigos que reglan modos de vida distintos es impracticable desde la lógica del observador extraño. La observación participante será el camino posible para conocer la lógica implícita en la acción de los sujetos (la "lógica informal de la vida real"), permitiendo descifrar mediante el diálogo y la larga permanencia el mundo conceptual con que se atribuye razón a la acción (cotidiana o ceremonial) observada.

Fundadora del relativismo cultural, la antropología social y el corpus de las reconstrucciones etnográficas que la constituyen, ha perseguido conocer y hacer conocer (ampliar el universo del discurso social, en Geertz), otros mundos sociales mediante su comprensión. Lejos así del juicio valorativo, los pueblos -"los otros"- merecen el entendimiento sutil que impida la descalificación y la discriminación.

Actualmente, la conjunción del objeto empírico tradicional y de su enfoque metodológico se ha ampliado y complejizado, aunque de todos modos se mantiene el campo problemático específico de la disciplina, como así mismo la necesidad del trabajo de campo y de sus implicancias técnico-metodológicas para producir "documentos" fidedignos de primer nivel (Schütz, A., 1974). Permanece (aún en polémica), el estilo de su producción clásica, reconocible en las reconstrucciones descriptivas de realidades exóticas, confinadas o marginadas, o simplemente no abarcadas en su singularidad por otras disciplinas. Fuera de norma por objeto, método y propósitos, la antropología discrepa de la gran corriente de la ciencia social interesada en desentrañar problemas sociales reconocidos oficialmente o públicamente como tales y de cuyas conclusiones se pueden esperar acciones político-instrumentales de alguna efectividad.

Ocupada en validar la perspectiva o "visión de los sujetos", originalmente de aquéllos "otros", la antropología se ubica explícita o implícitamente en las antípodas de la perspectiva dominante en el estudio de la sociedad contemporánea. Tal vez eso explique su marginalidad y despreocupación, hasta hace relativamente poco tiempo, por debatir asuntos de método con el paradigma hegemónico (Rockwell, E., 1986). Su forma literaria que la hace análoga al relato, a la crónica o al ensayo dificulta también el diálogo de orden teórico con las otras disciplinas.

De hecho, la participación de los antropólogos en los debates epistemológicos fuera de su campo es aún restringida, y la emergencia de la disciplina en la discusión general es más bien resultado de la búsqueda de argumentos en la polémica contra el monismo metodológico, que producto de interrogantes surgidos dentro de la propia comunidad.

La antropología y el estudio de la escuela en América Latina

Ahora bien, si esta somera caracterización es comparada, el ingreso de la antropología al terreno de la educación formal se revela como algo inusitado. Pocas instituciones parecen responder como la escuela al ordenamiento social.

Su administración y burocracia carecen totalmente de exotismo y, aparentemente, nada más fácil de abordar que la escuela por las tradicionales metodologías de la ciencia social.

En nuestros países, la etnografía de tradición antropológica era hasta hace muy poco una desconocida -especialmente dentro del campo de la investigación en educación-, considerada con indiferencia sólo como moda o "última importación intelectual" (García Huidobro, J.E., 1984). Sin embargo, esta aseveración que podría ser admisible para los países del cono sur a principios de los 80, era inexacta como generalización, especialmente para México, donde la etnografía educacional tenía ya en esos años una reflexión teórica independiente de la norteamericana.

Particularmente en Argentina, pero también en Chile, la extrañeza que produjo esta perspectiva puede descifrarse en virtud de acuerdos académicos en un ambiente casi totalmente hegemonizado por la sociología "cuantitativa" y, en menor grado, por la tradición de la sociología cualitativa que -a pesar de marcar diferencias- se mantenía dentro de los cánones metodológicos tradicionales, sobretudo en relación a los aceptados criterios de representatividad y validez.

Es posible presuponer que la progresiva y difusa aceptación de la investigación antropológica en el campo de la educación formal ha sido, más bien, producto de la persistencia de la crisis de los sistemas educativos -no resuelta mediante las predicciones instrumentales de la investigación educacional- que del reconocimiento de un interlocutor con una perspectiva diferente para entender la escuela.

De todos modos, la conversación con la etnografía se hizo posible recién cuando la inequívoca aceptación de la gravedad de dicha crisis (principalmente para los sectores sociales de bajos recursos en el nivel" de investigación educacional (Tedesco, J.C., 1987) que reuniría aportes tanto de la educación popular, de creación latinoamericana, como de variantes del básico de la enseñanza), hizo que voces autorizadas reconocieran la emergencia de un "nuevo paradigma interaccionismo simbólico norteamericano, dentro de los cuales es posible reconocer un tipo de abordaje etnográfico para el análisis de los vínculos al interior de las salas de clase.

Este reconocimiento, que a su vez admitía "un alejamiento de los modelos reproductivistas" y el creciente interés por enfoques "más procesuales que captaran el complejo campo de fuerzas y el papel de los actores dentro de él" (Tedesco, *ibidem*) fue importante, dado que hasta comienzos de la década del 80, la repitencia, la deserción o la no incorporación al sistema de la población infantil de los sectores populares eran diagnosticados desde diversas perspectivas por causales extraescolares entre las que se destacaba la indiscutible variable económica. Los efectos psicológicos y "culturales" derivados de aquélla y puestos de manifiesto en las conductas de alumnos y padres harían inútiles los esfuerzos de la escuela.

Sin embargo, el progresivo cambio de óptica hacia las causas endógenas relacionadas con la calidad de la educación -expresadas en reformas educativas impulsadas por el

estado en algunos países-, mantuvo como hipótesis implícita para explicar el persistente fracaso escolar, a las conductas de los sujetos de la relación pedagógica, ahora principalmente de los maestros. El énfasis sobre la necesidad del mejoramiento de la calidad de la educación no ponía en cuestión las concepciones centrales sobre las que se organiza el aprendizaje formal, tales como la consideración tradicional de aquello que se acepta como "conocimiento" en la escuela, la particularidad de la apropiación infantil del mismo y la definición del trabajo docente, entre otras.

Sea como fuere, hay una preocupación compartida que se expresa en la reflexión académica. En 1988 un estudio sobre las tendencias de la investigación educativa en América Latina anotaba que en los últimos diez años las investigaciones que incluían metodologías cualitativas habían aumentado del 10 por ciento al 43,6 por ciento. También, un incremento importante de los estudios teóricos por sobre los de terreno (del 18,5 por ciento al 38,4 por ciento), lo que configuraba, según los autores, "una tendencia hacia la generación de un pensamiento regional en educación" (García Huidobro, J.E. y otros, 1988).

Los comienzos de la etnografía educacional latinoamericana

Antes de circunscribir el análisis al uso de la etnografía de tradición antropológica en la investigación educacional en nuestros países, es necesario hacer la historia de sus comienzos. La orientación inicial fue dada por los fértiles trabajos de Elsie Rockwell realizados en el Departamento de Investigaciones Educativas la Universidad Politécnica de México. Su posterior impulso, diversificación y multiplicación en investigaciones interdisciplinarias se hizo posible por la creación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas para la Realidad Escolar (RINCUARE), auspiciada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, de Canadá. La red tuvo, inicialmente, el propósito de consolidar y permitir el encuentro e intercambio de aquellos investigadores y grupos de trabajo que se formaron a partir del seminario intensivo sobre Etnografía y Educación, realizado en Austin y en México en 1988.

La orientación elaborada por Rockwell -dentro del campo de la investigación educacional de corte "cualitativo"- fue caracterizada (siguiendo a Geertz en ese punto), como un enfoque, es decir, como una perspectiva que articula teoría, métodos y técnicas, sin que ninguno de estos niveles pueda considerarse aisladamente o de modo neutral: las técnicas del trabajo de campo son congruentes con fundamentos epistemológicos y conceptos teóricos. La tradición comprensivista de la antropología clásica es llevada a la escuela, buscando "documentar lo no documentado" bajo el supuesto de que así sería posible desentrañar la "caja negra" (representada por el guión que une la expresión enseñanza-aprendizaje), entendiendo que en esa expresión se esconden procesos intervinientes en la situación pedagógica cuya complejidad excede lo estrictamente

didáctico-pedagógico.

A su vez, la reconstrucción de la compleja configuración del mundo cotidiano escolar en relación a sus contextos locales permitiría definir, también, los límites de la acción estatal en las escuelas (Rockwell, E. y Espeleta, J., 1983a). La mirada desde "abajo", o desde la óptica de los actores, ubicaría la contribución principal del enfoque en la posibilidad de modificar radicalmente la perspectiva evaluativa heredada de la normativa pedagógica.

Respondiendo a las preguntas, aparentemente ingenuas, ¿qué es la escuela? y ¿qué pasa allí?, el nivel descriptivo de esta etnografía se ubica "dentro" del mundo escolar para desentrañar la red o la "trama" de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde "arriba".

La persuasiva tesis desarrollada por esta autora y su equipo, se apoya en la tradición comprensivista de la antropología cultural funcionalista para desde allí hacer su revisión desde el punto de vista teórico, incorporando y examinando críticamente las tesis marxistas de corte estructuralista sobre la escuela. La forma de aproximación metodológica incluye una mirada holística que busca captar procesos más que conductas y entenderlas como constitutivas de estructuras de significación superpuestas (Geertz, C., *ibidem*), sedimentadas históricamente (Gramsci, A., 1973). En la revisión del concepto de cultura que esboza (Rockwell, E., 1980), pone en tela de juicio el polisémico y central concepto de la disciplina, argumentando sobre la necesidad de su reemplazo por nociones como la de "sentido común" de Gramsci y la categoría de "vida cotidiana" desarrollada por la filósofa Agnes Heller (1976), que permitieran quebrar la sobredeterminación del análisis tanto del culturalismo funcionalista como del estructuralismo marxista.

Los procesos sociales se dan en la vida escolar como formas de coerción, negociación y resistencia, particularizando e historizando cada escuela (Rockwell, E., 1980a). La reconstrucción de la perspectiva de los actores sobre su cotidianidad supone la intención y la posibilidad de describir en profundidad distintas situaciones de la vida escolar. Las "categorías sociales", con las que los sujetos definen su mundo se tensionan con las categorías teóricas de interpretación de quien investiga. La documentación antropológica de la escuela, como las de otras instituciones de la sociedad contemporánea, precisa que el investigador revierta la operación orientada a conocer "otras" formas de vida -objeto propio de la antropología tradicional-, transformando, en este caso, lo familiar en exótico" (Da Matta, R., 1983).

La reconstrucción etnográfica se realiza en un proceso de reflexión permanente por parte del investigador, con el fin de contrastar sus hipótesis de partida con el análisis de las "categorías sociales" (categorías internas en Malinowski) contextualizadas en su uso y estampadas o "inscriptas" como documentos en los registros de campo. La autorreflexión sobre los supuestos subyacentes (Gouldner, A., 1979) que condicionan la mirada, las reglas

tácitas o la "reflexividad" (Garfinkel, H., 1967) cuyo efecto es, necesariamente, el pre-juicio, se realiza en forma paralela al proceso de investigación, ampliando la capacidad perceptiva del explorador (Rockwell, E., 1986), (Willis, P., 1984).

Las procedimientos o pautas para el trabajo de campo, así como para el análisis de los registros realizados son congruentes con los marcos conceptuales mencionados, que si bien abrevan en el interpretativismo geertziano, intentan evadirse del interpretativismo a través de la búsqueda de una tensión dialéctica entre los procesos sociales que se dan en la escala cotidiana de las escuelas locales -"la escuelita" (Rockwell, E. y Espeleta, J., 1983b)- y un marco histórico y social abarcativo definido por su estructura de clases.

Se supone también que las categorías mediadoras producidas por la reconstrucción etnográfica reflejan la heterogénea acción de los sujetos, encaminando la reflexión hacia la elaboración de una teoría sobre la escuela que se aparte tanto del determinismo reproductivista como del constructivismo proveniente de los modelos de la fenomenología.

La etnografía educacional en Argentina y en Chile

Este esbozo recoge (e interpreta, desde luego), un punto de partida para los investigadores de Argentina y de Chile que orientaron sus estudios sobre la escuela desde el "enfoque etnográfico", constituyendo progresivamente áreas de trabajo reconocidas como "etnografía" (Chile) o "antropología y educación" (Argentina), ya sea en Organismos no Gubernamentales (ONG) de investigación y/o en universidades estatales.

A continuación intentaré delinear un panorama del desarrollo de esta perspectiva a través de la presentación de las situaciones locales, de la producción original y de los procesos de multiplicación y transferencia realizados. Posteriormente señalaré algunos puntos de necesario debate, con el propósito de extender y enriquecer los lineamientos teórico-metodológicos que nos reúnen.

Es necesario señalar que es propósito de esta sistematización contribuir al diálogo entre grupos de investigación que consensuando en aspectos sustanciales de la reflexión originada en México, han sondeado campos temáticos diversos, haciendo hincapié en problemas teórico-metodológicos que responden a intereses de conocimiento específicos, a las especializaciones académicas de sus miembros, así como también a las determinaciones coyunturales de las políticas educacionales en cada país.

Como adelanté, el Seminario de Etnografía y Educación, realizado en Texas y en México en 1980, y la posterior formación de la RINCUARE, son hitos que permiten organizar una primera etapa en la apropiación de este enfoque. El DIE de México continuó, en forma independiente a la finalización de la Red con su programa de posgraduación, recibiendo investigadores y becarios de nuestros países que a su regreso se incluyeron en los primeros equipos, o bien iniciaron recorridos autónomos.

Tal como lo señala Rockwell (1991), existía un marco de experiencias compartidas entre quienes participaron en aquél proceso formativo. En el caso de Argentina y Chile, la época dictatorial que abarcó desde 1976 a 1983 y desde 1973 a 1989, respectivamente, afectó tanto a la producción académica universitaria -restringiéndola en todo sentido-, como a los sistemas educativos de ambos países, involucrados en las políticas autoritarias en los aspectos pedagógicos y en el control y vigilancia a sus cuerpos docentes.

En cuanto a los investigadores de los países del cono sur que integraron la Red, algunos tenían formación antropológica y trabajos previos en el marco de la educación popular y, en general compartían prácticas y reflexiones ligadas al apoyo de los movimientos de renovación pedagógica y al fortalecimiento de las organizaciones gremiales impulsados por los maestros.

En Chile dada la formación preponderante en pedagogía y en psicología de los profesionales que constituyeron los primeros equipos, los trabajos etnográficos respondieron a preguntas relacionadas al fracaso escolar que no encontraban respuestas en las explicaciones provenientes de las perspectivas cuantitativas predominantes durante esos años. La especialización en etnografía de los investigadores se inició a través del intercambio con México, actualizándose luego en estudios sistemáticos de posgraduación en Inglaterra y Estados Unidos, algunos de ellos.

En Argentina, los primeros equipos tuvieron un carácter interdisciplinario que combinaba la reflexión desde distintas perspectivas (antropología, filosofía, pedagogía, psicología y psicología social). Esta particularidad favoreció la inclusión del enfoque en programas de investigación ligados a una diversidad de problemas, dentro de los cuáles el eje central ha sido el conocimiento del trabajo docente.

Los Talleres de Educadores

Es importante destacar que la modalidad de investigación participante que se fue perfilando en Argentina tuvo su origen en la orientación dada por los Talleres de Educadores que, como modalidad de perfeccionamiento docente, diseñaran Rodrigo Vera y Manuel Argumedo en 1976. Dicha modalidad sustentaba una capacitación en la que se hacían converger la investigación social con la reflexión de los maestros sobre su trabajo. Enmarcada por las coordenadas del "grupo operativo", el aprendizaje en elementos de coordinación grupal y del análisis socio-educativo, pretendía producir un pensamiento crítico a las formas escolarizadas de capacitación, reproductoras de las prácticas tradicionales llevadas a cabo por los educadores en sus aulas.

Estos lineamientos, que originaron un programa de investigación comparativa entre Chile y Argentina en 1980, siguieron posteriormente caminos autónomos. En Chile fueron nominados como "investigación protagónica", apartándose de la investigación etnográfica propiamente dicha y jugando un importante papel en el movimiento de

renovación pedagógica desarrollado como forma de resistencia a las políticas autoritarias del gobierno militar. Los Talleres de Educación Democrática (TED), que se basan en dicha metodología, fueron coordinados (continuando hasta hoy), por miembros del equipo de etnógrafos formado en el mismo centro de investigación donde se organizaron. Se ha logrado así un trasvasamiento permanente entre el conocimiento generado por las investigaciones etnográficas en las escuelas y la orientación de la capacitación de maestros hacia el cambio de la "cultura escolar", coincidente con el encuadre teórico que informa dichas investigaciones.

Los estudios sobre el fracaso escolar en Chile

Como adelanté, la temática central que ha guiado las indagaciones en Chile es el fracaso escolar. Parafraseando a uno de los trabajos representativos de este grupo de etnógrafos, la hipótesis que organiza las descripciones es la consideración de la "cultura escolar, como responsable del fracaso" (López, G.; Assaél, J.; Neumann, E., 1984). O dicho de modo aún más radical, la observación prolongada y comparativa de niveles escolares en los que se producen los índices de mayor deserción o repitencia -en escuelas públicas de sectores populares-, muestra la existencia de una "cultura escolar del fracaso". Mediante una sistemática documentación de distintas instancias de la vida escolar, principalmente en situaciones de aula, se concluye que tal cultura se reproduce en procesos cotidianos en los que la marginación y discriminación a las manifestaciones de la "cultura popular", no coincidentes con el disciplinamiento y las formas establecidas del conocimiento escolar, producen incoherencias y conflictos que influyen de manera determinante en el fracaso.

Desde el punto de vista conceptual, la noción de cultura que ilumina el proceso de análisis tiene origen en la teoría del capital cultural de Bourdieu y Passeron (1977), permitiendo mostrar la fuerte verticalidad y homogeneización que impone el estado al sistema educativo en Chile. Estudios posteriores refuerzan la tesis reproductivista de la socialización, a través de la determinación del "discurso ideal" que se manifiesta en significados compartidos entre la cultura escolar (expresada por los docentes) y los sujetos representantes de la cultura popular (alumnos y padres). Mediante la idealización del "deber ser" ciudadano que surge de la "normalidad" que construye la escuela, el fracaso escolar es sancionado moralmente también por sus víctimas (Assaél, J.; Edwards, V.; López, G.; Adduard, A., 1989).

Este enmarque teórico y la contextualización de los estudios dentro de condicionantes socio-histórico estructurales no obsta, sin embargo, a la descripción de la particularidad de los procesos mediante la ilustración de situaciones que responden a las preguntas de cómo se enseña, o cómo son las formas disciplinarias de uso diario, o a través de que tipo de expresiones, tipificaciones y fórmulas lingüísticas se consensúan los significados culturales. Estos trabajos etnográficos persiguen mostrar

documentadamente los mecanismos cotidianos a través de los cuales la escuela margina y "adapta" al mismo tiempo a los grupos de las clases populares.

Tomando una temática más específica como las "formas que asume el conocimiento escolar", la etnografía realizada por V. Edwards (1985) podría marcar una segunda etapa en el desarrollo de esta orientación, por incluir una mayor complejidad e independencia con respecto a los lineamientos iniciales. Acá se crean categorías descriptivas que permiten una crítica específica a las formas socialmente definidas como "conocimiento válido" en la escuela. Mediante la observación de las formas en que se presentan los contenidos escolares se tipifican sus usos recurrentes en la sala de clases. Documentando, a la vez, la heterogeneidad de las formas de resistencia desplegadas por los niños, así como la diversidad entre los maestros, ésta etnografía se aparta del esquema reproductivista por la utilización de la categoría de "apropiación" (Heller, *ibidem*) que le permite escapar al determinismo estructuralista y aportar al intrincado conocimiento del sujeto pedagógico.

El prolífico trabajo de este equipo tiene ya un auditorio dentro y fuera del país, tanto por los conocimientos acumulados a través de las investigaciones como por su accionar en la línea de capacitación docente. Estos procesos han permitido generar marcos conceptuales sobre políticas, estrategias y metodologías de perfeccionamiento que intentan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Finalmente, un reciente trabajo sobre prácticas de trabajo y socialización en la escuela media (Edwards, V., et al., 1993), ha desafiado a la etnografía con un trabajo a nivel nacional. El análisis, realizado a partir de un llamado a concurso oficial, cubrió dieciocho establecimientos de distinta condición (municipalizados, privados y subvencionados) en cinco regiones del país. En este plano, la descripción etnográfica desmenuza las estrategias dominantes de las formas transmisoras de la enseñanza, del mismo modo que las alternativas que consideran al proceso pedagógico como construcción.

Los ejes de análisis prolongan la problemática de la cultura escolar y el curriculum oculto a la escuela media, con la descripción de la socialización de los jóvenes en estos establecimientos, los procesos pedagógicos que allí se llevan a cabo y las formas de resistencia en la cultura juvenil de hoy. Categorías como las forma del uso del humor, el castigo, los etiquetamientos, la discriminación por género y etnicidad, y la prevalencia de "la cultura del logro", permiten desplegar el papel de la escuela secundaria en la construcción de la identidad de los jóvenes chilenos en el presente.

Sin poder realizar aquí un análisis minucioso, debe considerarse también a otros investigadores que ubican su producción en la convergencia de la antropología y la educación. Una incipiente producción realizada en sedes universitarias por antropólogos, pedagogos y/o profesores (algunos de ellos con estudios de posgrado en México o en Cardiff), profundizan en temáticas pedagógicas o bien analizan críticamente la uniformización del sistema educa-

tivo chileno y sostienen la necesidad del reconocimiento de la diversidad étnica y social.

La actividad en docencia, seminarios e intercambios entre investigadores que se está realizando en Chile, permite suponer que en el futuro la etnografía se abrirá caminos en una dimensión académica de mayor alcance.

Los docentes como "subordinados poderosos"

En Argentina, la primera etapa de desarrollo del enfoque etnográfico estuvo articulada, como dijimos, a la investigación sobre el perfeccionamiento docente, dentro del encuadre de los talleres de educadores (Batallán, G., et al., 1982). Los inicios de este tipo de investigación participante, consideraba elementos del enfoque en la introducción al aprendizaje en la investigación "sobre la propia práctica". Los maestros participantes en estos talleres de investigación fueron convocados a co-participar en una investigación sobre la significación del trabajo docente, en forma voluntaria y con el solo incentivo de iniciarse en el oficio del investigador de campo en antropología.

Los talleres se orientaron hacia el conocimiento de la problemática escolar desde la visión de los maestros (Batallán, G., 1983). El proceso formativo desencadenado dentro de los talleres (de un año de duración), partía explicitando la hipótesis de que solamente con la contrastación de los mismos maestros podría conocerse la oposición entre el rol asignado al trabajo docente por la tradición y el estado, y la práctica cotidiana en la sala de clases y en la escuela.

Mediante la combinación de elementos informativos y material de registros del trabajo de campo recogidos por el equipo de investigadores y los mismos maestros (progresivamente capacitados en las técnicas etnográficas), se sostuvo que el conocimiento obtenido se produce mediante un movimiento espiralado, en un primer momento denominado "problemización", que desenvuelve el ordenamiento ideológico a través del cual se describe la práctica y sus significados. Luego éste es desplegado y analizado críticamente por el proceso de investigación, definiéndose así, un segundo momento llamado "desestructuración ideológica". Finalmente, durante un tercer momento denominado de "resignificación conceptual", traducido en la posibilidad de lograr otras explicaciones más complejas que las aceptadas por el sentido común, la nueva reflexión es llevada a la práctica por los maestros, mediante la coordinación de procesos investigativos con sus alumnos en el aula (Batallán, G.; García, J.F. y Morgade, G., 1988).

Los resultados más importantes, en el plano teórico, de las investigaciones llevadas a cabo entre 1983 y 1986 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), conducen a la explicitación y crítica de: a) la concepción de la infancia implícita en la definición del conocimiento escolar; b) las características estructurales del trabajo docente autodescritas en las definiciones sobre su identidad; y c) la legitimación institucional del conocimiento en la escuela como transmisión de contenidos (Batallán, G.;

García, J.F. y Saleme, M., 1986).

Un logro importante de esta etapa de investigación es el reconocimiento que obtiene la pertinencia de la crítica al conocimiento como transmisión para la enseñanza de las ciencias sociales (Batallán, G. y Morgade, G, 1987), que sirvió como base para la modificación del curriculum en las escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA, 1989).

A partir de un interés de conocimiento ligado a la necesidad de transformar la escuela, la hipótesis principal de esta línea se sustenta en la idea de que el trabajo docente, por ser central en la definición específica de la escuela, resume su problemática. El lugar de poder que tienen los maestros dentro del aula, en tanto conductores de la relación pedagógica, permite y produce, de hecho, prácticas alternativas paralelas o al margen de la normativa estatuida. La significación del trabajo docente esta dado, no obstante, por las determinaciones que se le imponen como funcionarios de una institución burocrática. Puesto que podrían ser definidos como "subalternos poderosos", esa tensión permite un amplio margen de acción que los ubica como "sujetos claves en la eventual transformación de la escuela".

El trabajo de J.F. García, sobre el concepto de ideología en relación a la escuela (1986), explicita la fundamentación teórica de la investigación dentro de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y abre polémica con el concepto de ideología como falsa conciencia interpretado por el marxismo estructuralista. Otro hito en la reflexión teórico-metodológica que sintetiza a esta producción es la vinculación entre el conocimiento escolar como naturalizador de formas transmisoras y dependientes en la sociedad, y los procesos de democratización en nuestros países (Batallán, G. y García, J.F., 1989).

Una segunda etapa de esta línea de trabajo y ya dentro del ámbito de la Universidad de Buenos Aires, abre una indagación sobre la construcción social de la carrera docente, profundizando sobre la perspectiva de la significación del trabajo para los maestros. Se incluye allí la articulación de dichas significaciones con las luchas gremiales en distintos períodos históricos de Argentina, y se indaga en la dificultad de construir la identidad del trabajo docente de modo independiente al estado, dada la condición de funcionarios que mayoritariamente tienen los maestros en nuestros países. Al mismo tiempo, la vocación que se adscribe a la tradición del maestro "apóstol" (quien ubica el cambio escolar en los efectos directos de su práctica en el aula), muestra tradiciones diferentes y polémicas dentro de los docentes en relación a la posibilidad de concebir el cambio escolar como un movimiento que los tenga como protagonistas (Batallán, G. y García, J.F., 1992).

En el reciente tramo de esta línea de investigación se estudia el sistema de evaluación del trabajo de los maestros en la escuela, como un nudo que obstaculiza la construcción de una identidad profesional. Las formas infantilizadas de evaluación de la actuación de los maestros en el aula presentan una continuidad con las formas evaluativas que

se aplican a los niños en la escuela. Las distintas concepciones sobre la evaluación del trabajo docente según las políticas educativas desde 1945, son reconstruidas mediante el análisis de historias del trabajo y de las particulares negociaciones que se producen entre directivos y maestros en la cotidianidad de las escuelas. (Batallán, et al., 1993).

En el desarrollo de esta línea de investigación es importante destacar su capacidad para generar un proceso de multiplicación del enfoque etnográfico entre los grupos de maestros que participaron en las distintas experiencias de talleres. Varios de ellos, ya profesionales en distintas especializaciones, han sido coordinadores de procesos de capacitación docente en instituciones no gubernamentales y en instancias oficiales. Aunque gran parte de esta práctica no ha tenido registro escrito, se pueden citar los trabajos en jardines infantiles populares (Dente, L.; Di Santo, B. y Visintin, M., 1992), y la apropiación del enfoque en procesos de capacitación docente en servicio (Maddonni, P. y López, D., 1993).

Articulada directamente a la primera etapa de esta línea de investigación, se destaca la indagación sobre las determinaciones de género en el trabajo docente (Morgade, G., 1990, 1991), también con multiplicación de sus resultados en programas de capacitación docente a nivel nacional dentro de las políticas públicas.

Ligadas al primer tramo de consolidación y articulación de investigaciones promovidas por el intercambio dentro de la Red y relativas trabajo docente, se formaron de manera progresivamente autónoma grupos de investigación en otros puntos del país. Entre los más representativos son reconocidos los trabajos sobre la significación en la escuela de las políticas democratizadoras impulsadas por el estado (Achilli, E.; Ageno, R. y Ossana, E., 1985), orientado a conocer (también mediante la modalidad de talleres de investigación) la visión de los docentes sobre propuestas democratizadoras impuestas verticalmente. Con un enfoque más antropológico, Achilli, E. (1989) describe desde la cotidianidad del trabajo algunas claves en la vida escolar que limitan estructuralmente a los procesos de democratización.

Más recientemente, y en forma independiente del grupo inicial, la temática del trabajo docente ha sido trabajada por Justa Ezpeleta (1991) con un énfasis en las condiciones del trabajo como determinantes en la identidad del trabajo para los maestros.

En 1987 se formó en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires el Área de Antropología y Educación, con lo cual comienza a diseminarse la especialización entre graduados en antropología y de la Carrera de Ciencias de la Educación. Mediante la realización de seminarios sistemáticos y la dirección de becarios, se diversificaron los temas de interés y se expandió la difusión académica hacia otras universidades dentro del país.

Una sesión nutrida de trabajos en antropología y educación en el II Congreso Nacional de Antropología Social (1988) marcó un hito en el afianzamiento de la especiali-

zación. En la introducción a la publicación de los trabajos se recogen influencias teóricas y se abre la discusión sobre un potencial sesgo particularista en las reconstrucciones etnográficas (Batallán, G. y Neufeld, M.R., 1988). Al mismo tiempo se destaca que los trabajos sintetizan puntos de convergencia cuyo leitmotiv es la continuidad de los procesos sociales autoritarios en la educación formal, los cuales se refuerza a través de las conflictivas relaciones entre las familias y la escuela (Shmuckler, B. y Savigliano, M., 1988). También comienza a perfilarse el interés por las relaciones de los sectores populares (urbano marginales y rurales) con la educación formal, describiéndose diversas estrategias de movilidad social a través de la elección de escuelas, orientadas a evitar la discriminación social, la que es reforzada por el hecho de asistir a las escuelas catalogadas como "marginales" (Neufeld, M.R., et al., 1992).

Trabajos de investigación orientados -tanto por su proceso de campo, como por sus formas de exposición- más considerablemente como etnografías, se preocupan por la reconstrucción de la vida cotidiana dentro de las escuelas de sectores populares con el fin de construir "desde adentro" categorías mediadoras que expliquen el significado de la "participación" como idealización de la democracia en las escuelas de estos sectores. Una de las hipótesis que los guía es que el "asistencialismo" como un servicio adscripto naturalmente a la función social de estas escuelas, inhibe la realización de la participación en su sentido real (Padawer, A., 1991).

Una temática original es el estudio de los procesos de reforzamiento y quiebre de la identidad nacional en la escuela primaria. El seguimiento de interacciones de aula relacionadas a la enseñanza de las ciencias sociales y de los rituales escolares de recordación de fechas y símbolos patrios, junto al análisis comparativo de los "actos" escolares en homenaje a los próceres, constituyen un material clásicamente antropológico, enmarcado en la reconstrucción histórica del debate sobre las políticas educativas relacionadas al papel de la escuela en la inculcación de las ideas sobre la nacionalidad (Díaz, R., 1992).

Conclusión

Para finalizar, se puede sostener que existe ya una presencia y reconocimiento de elementos importantes de la tradición antropológica dentro de la investigación cualitativa en educación tanto en Chile como en Argentina. Ese reconocimiento es palpable en la modificación de la óptica de análisis sobre la problemática escolar, así como de las prácticas dentro del sector docente. También por el uso de dichos lineamientos analíticos y de los resultados de investigación en las políticas educacionales de ambos países.

Dentro de la comunidad académica es posible recoger algunos puntos para futuros diálogos y debates, principalmente en el plano metodológico. Uno de ellos es el cuestionamiento a los criterios clásicos del trabajo de campo de la antropología que, a pesar de calificarla de "participante", continúa centrada en la observación exter-

na (Batallán y García, 1990). A partir de allí se plantea la necesidad de crear instancias participativas dentro del proceso de investigación cuyo campo de interés sean las instituciones de la sociedad contemporánea. A diferencia de lo anterior, en las recomendaciones metodológicas de las investigaciones realizadas por las etnógrafas chilenas, se insiste en la necesidad de observar en "ambientes naturales", en el sentido de evitar la intervención que eventualmente vendría del uso de un diseño participante (Assaél J.; Edwards, V. y López, G., 1992).

Otro punto podría ser el papel atribuido a la etnografía por los investigadores chilenos en el sentido de ser una "lectura de la positividad", o de lo existente o dado. Contrariamente, para algunos de los investigadores en Argentina, un punto crítico del enfoque está en el papel de la "reflexividad" del investigador y su carácter inevitable en la orientación de su mirada.

Por último y volviendo a los párrafos introductorios de estas notas, se puede desprender que la antropología de la educación en nuestros países ha incursionado en temas y en metodologías que se apartan, en cierta medida, de las reglas dictadas por la ortodoxia de la tradición antropológica. Una limitación en ese sentido está en la dificultad de adoptar la "descripción densa" como forma expositiva aconsejada tanto por la tradición como por respetados maestros contemporáneos.

La escasez de etnografías sobre la escuela -propia-mente dichas- o los obstáculos para apartarse del modelo "informe de investigación", podría explicarse por la necesidad de legitimación en un ambiente académico reticente a estilos literarios congruentes con enfoques metodológicos que cuestionen los criterios de validez y representatividad aceptados. También, a requisitos de las agencias internacionales que apoyan la investigación y que a su vez necesitan mostrar la rigurosidad en el estilo conocido, distante de los relatos antropológicos, poco preocupados por explicitar sus métodos.

El desafío planteado por la necesidad de teorizar "al ras de las interpretaciones de nuestros sujetos", deja por delante varios problemas a resolver, principalmente aquéllos que tienen que ver con la articulación entre cuerpos teóricos, metodologías y técnicas para este enfoque. E igualmente, con las dificultades para aceptar la existencia de una saludable crisis con respecto a la interpretación de los fenómenos sociales y de su escritura, compartida con otros científicos sociales que adhieren a otras tradiciones y practican otras aproximaciones metodológicas.

Notas

³ Es necesario discriminar del enfoque etnográfico los abordajes reconocidos como micro-etnografías. Estos han sido utilizados desde diversas perspectivas empiristas de investigación por sociólogos, psicólogos y antropólogos con objetivos descriptivos. Su uso más frecuente ha sido en el seguimiento de procesos de constitución de estereotipos con efectos discriminatorios dentro de la sala de clase. Caracterizados como "estilos de investigación" dentro de un paradigma "subjetivo interpretativo" por Briones (1990), fueron ya criticados por Rockwell en su trabajo *Etnografía y teoría de la investigación educacional* (1980).

⁴ La formación recibida en ese seminario tuvo un carácter intensivo,

con una modalidad teórico-práctica. El mes de estudios en México se realizó en el DIE y fue coordinado por Elsie Rockwell. Participaron en el seminario de 1980: Araceli de Tezanos (Colombia), Gabriela López (Chile), Maritza Balderrama de Crespo (Bolivia), Irma Hernández (Venezuela), Beatriz Diconca (Uruguay) y Graciela Batallán (Argentina). Con la formación de la Red se impulsó la formación de nuevos equipos de trabajo en centros y universidades, en Buenos Aires, Córdoba, Río Negro, Neuquén y Rosario, en Argentina. En Chile, la difusión principal ha sido en organizaciones no gubernamentales, entre los que se encuentra -además del PIIIE- el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Educacional (CIDE).

⁵ "La cultura no explica, sino que describe en su forma concreta particular la actuación de los hombres, determinada ésta, por un lado institucionalmente, por el aparato hegemónico de la formación social, y por otra parte, por la pertenencia de clase y la coyuntura histórica de la lucha social. Si hubiera que mantener el uso del término 'cultura' sería sólo a un nivel muy concreto, descriptivo de las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y reproducción, y de la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su realidad" (Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura, DIE, México, 1980 mimeo).

⁶ En la formación de la RINCUIARE es importante recordar el papel que tuvieron Beatriz Avalos, Sheldon Shaeffer, Nelly Stromquist, Elizabeth Fox, y principalmente Rodrigo Vera, quien fuera su coordinador académico. Además de los encuentros, reuniones y estadias de intercambio, la Red produjo dos publicaciones: *Dialogando*, de aparición trimestral, y los *Cuadernos de Formación* para investigadores, editada semestralmente. La duración de la Red fue de tres años y su productivo accionar favoreció la creación de equipos de investigación en varios países de la región.

⁷ La teorización sobre los procesos grupales fue desarrollada en Argentina por Enrique Pichón Rivière, creador de la Escuela Argentina de Psicología Social. Su vasta influencia en este país y en otros de América latina ha fructificado en diversos campos institucionales. En el área de la educación "los grupos operativos" -cuyos fundamentos se basan en el psicoanálisis freudiano- han contribuido a la reflexión y desarrollo de prácticas antiautoritarias en la escuela.

* Los conocimientos acumulados en esta línea, así como las metodologías desarrolladas, han sido utilizados en Chile y en otros países de América Latina. Por ejemplo, en el Ministerio de Educación de Colombia, en experiencias impulsadas por UNESCO, y por diversos gremios docentes de la región.

Bibliografía

Achilli, E.; Ageno, R.; Ossana, E. (1987), "La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización", Informe de investigación, Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO), Rosario, Argentina.

-----, (1989), "Escuela y democratización. Para debatir un enfoque antropológico", en: *Cuadernos de formación docente*, Universidad Nacional de Rosario (UNR), N° 10, Rosario, Argentina.

Assaél, J.; Edwards, V.; López, G.; Adduard, A. (1989), "Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela", Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, Chile.

Assaél, J.; Edwards, V.; López, G. (1992), *Apuntes sobre el proceso de construcción etnográfica en la investigación educativa*, mimeo, PIIE, Santiago, Chile.

Batallán, G., et al. (1982), "Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo", Informe de investigación, Centro de Investigaciones en Educación (CIE), tomos I y II.

-----, (1983), "Talleres de educadores. Capacitación por la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos", en: *Documentos de trabajo*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Batallán, G.; García J. y Saleme, M. (1986), "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente", Informe de investigación, FLACSO, Buenos Aires.

Batallán, G. y García, J.F. (1986), "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, N° 65, Asunción.

- Batallán, G.; García J.F. y Morgade, G. (1988), "El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela", en: *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario.
- Batallán, G. y García J.F. (1992), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en: *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- , (1992), "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *Publicar en antropología y ciencias sociales*, Año 1, N° 1, Revista del Colegio de Graduados en Antropología, Buenos Aires.
- Batallán, G., et al. (1993), "La construcción social de la carrera docente. Un enfoque antropológico", Informe de investigación, Ciencia y Técnica (CYT), Universidad de Buenos Aires (UBA), mimeo.
- Batallán, G. y Morgade, G. (1987), "El niño y el conocimiento social en la escuela", en: N. Elichiry (comp.) *El niño y la escuela*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Batallán, G. y Neufeld M.R. (1988), "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina", en: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, Buenos Aires, (2ª edición 1992).
- Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1977), *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- Briones, G. (1990), *La investigación educativa en Chile: generación y utilización del conocimiento*, volumen I, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago, Chile.
- Da Matta, R. (1983), *Um introdução a Antropologia social*. Voces, Petrópolis, Brasil.
- Dente, L.; Di Santo, B.; Visintin, M. (1993), "Jardines infantiles populares comunitarios. Una estrategia pedagógica y organizativa de atención a la infancia", Informe final del programa, Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES), Buenos Aires.
- Díaz, R. (1992), *Las ideas de nacionalidad en la escuela primaria*. Informe de investigación, CYT, UBA, Buenos Aires.
- Edwards, V. (1989), *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, PIIE, Santiago, Chile.
- Edwards, V. et al. (1993), "Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación media", Informe final, PIIE, Universidad Católica de Temuco y Universidad de la Serena, Santiago, Chile.
- Espeleta, J. (1989), *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, UNESCO, Santiago, Chile.
- García, J.F. (1984), "El concepto de ideología y la transformación de la escuela", en: *Cuadernos*, FLACSO, Buenos Aires, y en: *Revista Colombiana de Educación*, N° 17, Bogotá 1986.
- García Huidobro, J.E. (1984), *Orientaciones de la investigación educacional en América Latina*, IDRC, Santiago, Chile.
- García Huidobro, et al. (1988), *Tendencias de la investigación educativa en América Latina*, Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), Santiago, Chile.
- Geertz, C., (1987), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- Gramsci, A., (1973), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Gouldner, A., (1979), *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Heller, A. (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- López, G.; Assaél, J.; Neumann, E. (1984), *La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso?*, PIIE, Santiago, Chile.
- Maddonni, P. y López, D., (1993), "Diálogo sobre la capacitación en servicio. El enfoque etnográfico en el análisis de la institución educativa", Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (MCBA), mimeo.
- Malinowski, B. (1986), *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- Morgade, G., (1990), "El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria", Tesis de maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- , (1991), "La feminización de la escuela primaria argentina. Políticas educativas y significación del trabajo (1870-1930)", Instituto de Ciencias de la Educación, UBA/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1989), "Diseño Curricular para la Educación Inicial", Ver: *Objetivos en Ciencias Sociales primer nivel* (págs.78/90).
- Neufeld, M.R., et al. (1992), "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en: *Enia*, N° 36/37, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Padawer, A. (1991): "La participación y el asistencialismo en escuelas de sectores populares", Tesis de licenciatura en Antropología social, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pichón Rivière, E. (1983), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rockwell, E., (1980a), "Etnografía y teoría en la investigación educativa", Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Universidad Tecnológica Nacional, México, mimeo. Versión corregida en Enfoques, Bogotá, 1986.
- , (1980b), *Antropología y educación. Problemas del concepto de cultura*, DIE, México, mimeo.
- , (1983b), *La escuela relato de un proceso inconcluso*, DIE, México, mimeo.
- , (1986), *Notas sobre el proceso etnográfico*, DIE, México, mimeo.
- Rockwell, E. y Espeleta, J. (1983a), "Escuela y clases subalternas", en: *Cuadernos Políticos*, N° 37, ERA, México.
- Schmukler, B. y Savigliano, M. (1988), "Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuela: Las contradicciones de una socialización compartida", en: *Cuadernos de Antropología Social*, idem.
- Schütz, A. (1974), *Estudios de teoría social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (1987), "Paradigmas de la investigación socio-educativa", en: *Revista latinoamericana de estudios socio educativos*.
- Vera, R. y Argumendo, M. (1976), "Los talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo", proyecto de investigación, CIE, Buenos Aires.
- Willis, P. (1984), "Notas sobre el método", en: *Dialogando*, revista de la Red de Investigación Cualitativas para la Realidad Escolar (RINCUIARE). Traducción Gabriela López. Santiago, Chile.

A nuario

n° 2 · 1998/1999

Miño y Dávila Editores

Sociedad Argentina
de Historia de la Educación

(ver lista de precios en pág. 103)