



Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina

Autor:

Rockwell, Elsie

Revista:

Cuadernos de antropología social

2001, N°13, pp. 53-64



Artículo





Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina¹

Elsie Rockwell*

Estas palabras intentan comunicar lo que tienen en común los diversos estudios etnográficos realizados en América Latina, y por otra parte, recoger algunas de las preocupaciones que emergen en la región. No representan una revisión sistemática; sólo ofrecen las impresiones y reflexiones de una atenta lectora y escucha de textos hechos públicos en la última década.

Sabemos que el conocimiento de nuestra realidad educativa no puede ser una empresa solitaria. Es siempre un esfuerzo colectivo. Cada proyecto se construye sobre estudios anteriores, y agrega al acervo de conocimientos nuevas descripciones y maneras de observar y de comprender la educación. Por ello, decidí omitir referencia a investigaciones particulares, y dejar más bien que cada quien se encuentre en los comentarios que pude articular, o bien acuse la ausencia de debates importantes a notar en este momento. Sin duda mi mirada es parcial, pues sólo he tenido acceso a una pequeña parte de la producción etnográfica de los últimos años, sobre todo aquella referida a la educación básica. No obstante, creo que es posible notar tendencias que cobran sentido en el contexto cultural y político latinoamericano. Agradecería su colaboración con cualquier señalamiento que ponga en duda las categorías que he privilegiado en este recuento.

Lo que me interesa destacar es la contribución original que han hecho los estudios etnográficos latinoamericanos a la comprensión de los procesos educativos, y los ejes que la distinguen de otras corrientes de investigación

*Elsie Rockwell, doctora en Antropología. Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, México. Correo electrónico: erockwea@buzon.main.concyt.p.mx

etnográfica, particularmente, la tradición angloamericana. En este sentido, no intentaré sumar o cotejar resultados de los estudios individuales. Tampoco quisiera soslayar la diversidad de enfoques y conceptos utilizados en la investigación latinoamericana. El valor de cada estudio etnográfico radica en su capacidad de indagar más profundamente en las intrigas y los acontecimientos locales, con el objeto de elucidar procesos y tendencias generales que cuestionen y trastornen las concepciones que tenemos de la realidad educativa, incluso a otras escalas. En este sentido, este ensayo no podría sustituir la lectura de los textos etnográficos completos.

CAMINOS HECHOS

En este apartado señalaré cinco rasgos que creo han distinguido a la investigación etnográfica realizada en América Latina. Estos ejes funcionan como un marco de referencia común, que frecuentemente aparece en estos encuentros. Creo que estos temas reflejan la configuración especial de la educación en nuestros países, que es distinta a la realidad educativa en los Estados Unidos y Canadá.

1. Primero, en la etnografía educativa latinoamericana es notable la presencia del *contexto nacional y regional* de los fenómenos educativos que se estudian. Tal vez esto corresponda a la naturaleza centralizada de nuestros sistemas educativos. A pesar de que se realizan estudios etnográficos en localidades acoradas, se suele hacer referencia a los sistemas educativos en su configuración regional o nacional. Generalmente se tiene clara la importancia de hacer estudios “en casos”, no “de casos”, e intentamos decir algo sobre los sistemas nacionales.

Algunos ejemplos: en muchos estudios, se muestra cómo *la normatividad oficial* a menudo entra en contradicción con las realidades construidas en las escuelas. Los fenómenos de *fracaso* y la *exclusión* se analizan sobre el fondo de un sistema público y un discurso público que promete equidad, calidad y gratuidad para todos, pero que está lejos de lograrlo. Los maestros que han cobrado identidad propia en los estudios etnográficos enfrentan las exigencias, descalificaciones y posibilidades de las reformas educativas, que en nuestros países generalmente son emprendidas desde los gobiernos centrales. Este trasfondo nacional, presente en las investigaciones realiza-

das en la región, le ha dado mayor relevancia pública a los procesos que se describen al nivel local.

2. Muy cercana a esta dimensión, se encuentra una reflexión sobre la presencia Estado como el mayor gestor de la educación pública. Muchos textos etnográficos han interpelado —a veces para convencerlo, a veces para criticarlo— a ese Estado, o por lo menos a sus caras públicas en el sector educativo. A la vez, el discurso del sector educativo oficial a menudo ha marcado el terreno de los temas abordados y las categorías utilizadas en los estudios etnográficos. El discurso estatal, plasmado en mil circulares y reglamentos de incidencia cotidiana, en leyes y decretos, en libros de texto elaborados o autorizados por el estado, toma cuerpo en los espacios educativos cotidianos que se estudian. Al estudiar las acciones estatales en su dimensión local, se encuentran los mecanismos precisos de reproducción del poder estatal. A la vez se reconstruyen los límites de ese poder ante la resistencia activa y la terca realidad local, contribuyendo así a reconstruir la trama y ponderar la eficacia de la gestión escolar.

3. Otro rasgo de la etnografía educativa latinoamericana es la integración de los maestros como *sujetos activos en la vida escolar*. Lo distintivo en esta región es que generalmente los maestros son vistos *como parte de un sujeto colectivo, el magisterio*. Al tener en cuenta esa colectividad mayor, ha sido posible abordar a los maestros o maestras que trabajan en las escuelas —generalmente con condiciones laborales precarias— como herederos de tradiciones docentes y movimientos gremiales, y no como portadores individuales de una orientación hacia la docencia.

Por otra parte, se perfilan en los estudios las diferencias internas, las solidaridades y oposiciones, entre sectores del magisterio, acentuándose la variación de género, generación, formación, militancia gremial y política y dedicación al trabajo. Creo que esta perspectiva ha dado a la investigación etnográfica latinoamericana la posibilidad de enlazarse con las preocupaciones y las luchas del magisterio, así como a los ámbitos de formación de docentes. En ambos contextos, ha contribuido a ampliar y a enriquecer el discurso público y la reflexión íntima sobre el trabajo de ser maestro. Esta orientación explica también la amplia aceptación de la etnografía entre los maestros y profesores que se acercan a la investigación educativa.

4. Los logros anteriores no han impedido que se trabaje profundamente sobre la *vida cotidiana* y la *subjetividad* en contextos educativos de lo más diversos. El estudio de la *cotidaneidad* de los procesos educativos ha unido a investigadores que trabajan en lugares apartados unos de otros, en un espacio común de reflexión. Nos reconocemos y reconocemos realidades emparentadas al leer, en los textos de colegas latinoamericanos, las descripciones detalladas de las prácticas, los encuentros y los diálogos, a veces diminutos, que ocurren en otros mundos cotidianos. Estos estudios, a pesar de ser tan localizados, han contribuido a forjar un sentimiento de pertenencia a la región y una conciencia de qué tan *semejantes* son los problemas educativos que enfrentamos y los patrimonios culturales que heredamos.

Los estudios sobre las identidades conscientes e inconscientes, las narraciones personales, la afectividad y el sufrimiento, confluyen para afirmar la importancia de la *subjetividad*, que en esta tradición no se puede disociar de la vida cotidiana. Esta dimensión debe mucho a las disciplinas involucradas en el campo etnográfico de estos años, y particularmente a la presencia de psicólogos de varias orientaciones, desde lacanianos hasta vygotskianos. El esfuerzo por abordar la dimensión subjetiva con plena conciencia de las contradicciones sociales presentes en los ámbitos cotidianos marca de manera especial el trabajo etnográfico latinoamericano.

5. Finalmente, la perspectiva latinoamericana sobre la *desigualdad social y educativa* destaca en la investigación etnográfica. La herencia latinoamericana del pensamiento sobre la educación popular y las culturas populares ha influido en esta perspectiva. Los investigadores se han resistido a la tendencia a privilegiar las llamadas *minorías* (voluntarias o involuntarias, nativas o inmigradas) como objeto de estudio. El compromiso de los etnógrafos latinoamericanos ha sido con las *mayorías*, que en nuestra región son los excluidos, los oprimidos, los orillados a la pobreza y marginación.

Por lo mismo, el gran tema de estudio ha sido la educación pública en todos los niveles, educación obligada por ley a ofrecer un servicio equitativo y gratuito a esta población. En nuestra región, esta educación pública se encuentra en peligro —o tal vez en proceso— de desaparecer. Si existe una valoración implícita en las etnografías, ha sido la de llamar a cuentas al Estado por su incumplimiento con la población mayoritaria de la región. A veces no se hace explícita esta posición, pero las descripciones mismas denuncian

situaciones en que todos —estudiantes, maestros y padres— son igualmente víctimas de las recientes políticas oficiales. A la vez, la atención a lo cotidiano rescata la otra faceta, mostrando a estos actores cómo sujetos que intentan dar algún sentido y valor a su encuentro diario en las escuelas públicas, y que luchan por conservar este espacio público de apropiación de conocimientos.

NUEVOS RUMBOS

Durante los últimos años del siglo pasado, se manifestaron también algunas preocupaciones emergentes en los estudios etnográficos, que es importante recoger y examinar. Presento cinco temas, sin pretensiones de ser exhaustiva. Unos tienen ya cierto avance en los estudios realizados; otros son problemas nuevos que la realidad latinoamericana nos impone. En algunos de estos temas, como el racismo, podemos aprender de los trabajos etnográficos hechos por colegas en los países angloamericanos y europeos; en otros, como la migración transnacional, se trata de procesos que tendremos que enfrentar conjuntamente con ellos.

1. Primero han cobrado perfiles claros *otros actores o sujetos del mundo educativo*. En primer lugar, desde luego, *los estudiantes* y sus percepciones sobre los maestros y sobre las actividades escolares. Los estudiantes, como tales, pero también como niños o jóvenes completos, que habitan los espacios formales e informales de las escuelas y las localidades, usan lo que se apropian en las escuelas, construyen sus propias interpretaciones de los contenidos escolares y se defienden de las imposiciones de sus mayores. Sin encajonarse en las etiquetas que se les asignan internamente, varios estudios han dado vida y voz a estos actores fundamentales del proceso educativo. Otros actores también cobran mayor presencia en la investigación reciente, entre ellos *los padres y las madres, los directores y los supervisores*. Falta mucho por hacer. A pesar de los avances, seguimos pensando que la etnografía es un método para estudiar a los de abajo. Una tarea pendiente es empezar a hacer estudios “hacia arriba”,² hacia los espacios de gestión y planeamiento del sistema escolar. Seguimos pensando que ese objeto de estudio es propio de otros métodos, cómo el análisis documental y la gran encuesta, en lugar de someterlo al escrutinio de estudios etnográficos que revelarían la cocina cotidiana de la política educati-

va. Nuestra conciencia del trasfondo estatal y la dimensión nacional de los problemas nos debería llevar naturalmente a estudiar estos procesos, si fuera posible tener acceso a ellos.

2. En la actualidad, se revisa la orientación temprana de abordar *los procesos del aula* de una manera que permita apoyar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Se ha superado la época en que todas las pautas de interacción en el aula eran vistas como meras variantes de un único proceso de reproducción, aun sin negar que este está presente. La reflexión sobre *la práctica docente* ha sido más difícil de lo esperado, y en muchos estudios etnográficos (los míos incluidos) seguimos apenas “en la superficie” de la complejidad de ese mundo de interacciones y significados compartidos, o incomprendidos, que constituye la experiencia en el aula. El esfuerzo por profundizar en este ámbito requiere —como lo han comprendido varios investigadores— herramientas mucho más finas para el análisis del discurso y de la actividad. Al mismo tiempo, estas búsquedas corren el riesgo de perder de vista el objeto, de ser tan microscópicas, y tan especializadas en sus términos, que no ayudan a discernir las configuraciones características de las múltiples tradiciones e innovaciones docentes que se dan en la realidad escolar. Se nos plantea así el reto de integrar el análisis de la conversación e interacción en el aula con la tradición a escala más humana de la etnografía escolar.

3. En América Latina, emerge actualmente una nueva conciencia de *la dimensión cultural de los fenómenos educativos*. A la herencia del pensamiento sobre culturas populares se agregan nuevas consideraciones sobre lo cultural, en medio de una búsqueda de significados más precisos de este concepto básico para el estudio de la educación. La herencia gramsciana nos ha provisto de herramientas que contrarrestan la fuerza de las definiciones más cerradas y sistémicas de la cultura.

Voy a abrir un paréntesis en este punto, para comentar las reflexiones introducidas ayer sobre este tema de lo cultural por nuestros colegas norteamericanos, Margaret Lecompte y Frederick Erickson. Como ellos han planteado, es insostenible actualmente el concepto cerrado, unitario, forjado en las islas, el concepto tradicional de cultura. La opción que ha favorecido la etnografía educativa norteamericana reciente, aparentemente es considerar a cada persona como “productor de cultura”, y privilegiar la perspectiva del

individuo ante la tarea de dar alguna coherencia, o algún sentido, a la suma de "voces interiores", propias y ajenas, que lo habitan.

Esta perspectiva tiene la ventaja de reconocer que *la multiculturalidad existe* dentro de cada persona y reduce la culpa por la supuesta pérdida de la cultura ancestral, como afirma Erickson. No obstante, el proceso de individuación y de fragmentación que implica, también tiene el riesgo de perder de vista procesos colectivos de producción cultural que lejos de ser autónomos están sujetos a fuertes condiciones sociales, políticas, económicas e incluso militares.

Parafraseando a uno de nuestros antropólogos más lúcidos, Alfredo López Austin, quien hablaba de los pueblos indios de México, pero bien podría referirse a las mayorías en América Latina, estas condiciones incluyen: *la dependencia, la coerción, la limitación al acceso de los bienes culturales generales, la intervención, la imposición de elementos culturales encaminados al control hegemónico, la falta de recursos materiales, la injusta distribución de la riqueza y la limitación en las formas normales de transmisión cultural, incluyendo el uso de las lenguas.*

La aproximación a la *producción cultural*, debe contemplar la radical diferencia en *condiciones de producción cultural* que divide a las sociedades. De otra manera, conservaría esa parte del viejo concepto de cultura que lo exime de un análisis ético y político. Por eso, es necesario buscar conceptos que capten las colectividades, las configuraciones, las redes sociales y los movimientos políticos, donde se está forjando cultura nueva o resistiendo a la pérdida de vieja cultura, con o sin la anuencia del poder hegemónico. En otras palabras, para salirnos del dilema del concepto aislado de lo cultural, creo necesario ampliar la escala de análisis etnográfico, en lugar de reducirla.³ Esto incluye ampliar la escala temporal, indagando hacia el pasado y anticipando el futuro.

Desde otras escalas, tanto sociales como históricas, no es tan fácil descartar la preocupación por la *pérdida de cultura*. Si hablamos de producción cultural, también debemos hablar de *destrucción cultural*, un proceso cada vez más evidente en el mundo actual. No se trata de una postura nostálgica o romántica. La destrucción de la diversidad cultural va paralela a la destrucción de la biodiversidad, y tiene consecuencias parecidas. Esto es muy claro con las lenguas del mundo, cuya muerte se registra a una velocidad creciente:

tomaría mucho más que dos generaciones crear una lengua para reemplazar alguna de las que se están perdiendo en ese plazo. Con la introducción de semillas transgénicas, se está destruyendo, y a la vez privatizando y patentando por los más ricos del mundo, no sólo un conocimiento milenario acerca del cultivo del maíz, sino la inmensa variedad de semillas nativas de la región que inventó el maíz. Tal vez los mexicanos podamos vivir sin piñatas, pero vivir sin maíz es más difícil. El problema no se sitúa en si el maíz representa, o no, la 'esencia' de la identidad mexicana, que como cualquiera identidad se transforma. El problema es que se destruye y se pierde para siempre una parte sustancial del patrimonio cultural global, que no se puede volver a inventar en una generación.

La destrucción reduce la variedad de recursos culturales disponibles a la humanidad; por ejemplo, por actos de guerra abierta o de baja intensidad, se pierden formas alternativas de organizar la vida humana y comunitaria, que han sido producto colectivo de generaciones. Lo que está claro es que el embate contra la cultura, de cualquier tipo, es más fuerte que nunca bajo la actual guerra del gran capital contra la humanidad.

Volviendo al tema de la etnografía en América Latina, dos hechos fundamentales de las últimas décadas nos plantean retos ineludibles para repensar la cultura: *los movimientos indígenas y la construcción por los medios de los inmigrantes como "otros"* a través de los medios. La organización política que ha dado voz a grupos que hablan lenguas indígenas en los países latinoamericanos reclama derechos que van desde la propiedad colectiva de la tierra y de los saberes ancestrales, hasta la garantía de una educación de calidad que respete la autonomía. Por otra parte, la reciente "visibilidad" de los inmigrantes proviene de la lucha por sobrevivir que emprenden numerosos mexicanos, centroamericanos y sudamericanos al cruzar las fronteras hacia el norte. Esta visibilidad emerge también en Argentina, Uruguay y Chile, donde los mismos estereotipos están siendo utilizados —y afortunadamente cuestionados por etnógrafos— para referirse a trabajadores transnacionales. A la vez, los migrantes al interior de cada país son vistos como "otros" en sus lugares de destino.

En estos procesos se empiezan a detectar maneras sutiles o tajantes en que se expresa en nuestros países el racismo, a veces encubierto del discurso de la *alteridad*. Frente a estos movimientos sociales, creo que se puede empe-

zar a hablar de una orientación crítica latinoamericana que concibe *la cuestión intercultural* como problema de todos, que lo sitúa en el marco de relaciones de poder, y que lo vincula al problema de las historias nacionales y regionales colectivas.⁴ Aunque ya hay algunas voces, hace falta integrar esta perspectiva plenamente al trabajo etnográfico en contextos educativos.

4. Muy cercano a este problema, se encuentra el reto de la llamada *globalización*. Las fronteras se fragmentan. Para los bienes se borran; para los humanos se multiplican y se militarizan, aunque continúan siendo permeables. ¿Qué podemos decir de este proceso los etnógrafos que estamos tan acostumbrados a las escalas locales?

El seguimiento, a la escala cotidiana, de algunos de los muchos conocimientos, discursos, símbolos, bienes, y actores que cruzan las fronteras internacionales e internas, daría una nueva profundidad y actualidad a los estudios etnográficos. Esto desde luego hará más complicado el trabajo. Ya no es posible recortar el pequeño mundo de una institución o grupo y estudiar cómo hablan y actúan las personas que lo habitan, como si todo dependiera de la producción de sentidos en la interacción cara-a-cara. Constantemente nos estaremos topando con soportes y significados que —como los *tags* (firmas de los grafiteros)— tienen una presencia y una historia global, por muy local que sea nuestra evidencia empírica. Esta dimensión emerge en muchos ámbitos y procesos que estudiamos, y es fundamental para abordar los efectos locales de políticas educativas de fabricación ajena. La comprensión de lo que observamos localmente sólo se logra si exploramos sus orígenes y destinos lejanos.

5. Aunque no sea una práctica común, las investigaciones etnográficas realizadas reclaman un esfuerzo comparativo. En este y otros encuentros surgen espontáneamente reflexiones, por ejemplo, sobre las semejanzas entre escuelas rurales de todo el continente, o las diferencias constantes entre el nivel primario y el secundario. Sin embargo, todavía no hemos construido parámetros que permitirían una comparación formal entre localidades, y entre realidades nacionales o regionales, para comprender la diversidad de experiencias escolares que se han construido en la región.

Algunos han recordado que la investigación etnográfica adquiere mayor relevancia cuando se hace paralelamente un *trabajo etnológico*,⁵ en el sentido específico de comparar y ordenar los estudios etnográficos, sin perder el

carácter cualitativo de la investigación. Muy cercano a este propósito, se encuentra la necesidad de recuperar la temporalidad de los fenómenos que estudiamos. El uso de las herramientas del historiador —la investigación en archivos locales y nacionales, la historia oral y las historias de vida, el examen de la cultura material como herencia del pasado— enriquece la comprensión de los mundos contemporáneos donde realizamos el trabajo de campo. Por eso, también hace falta construir una *etnohistoria* o *antropología histórica* de la educación.

LA CUESTIÓN ÉTICA

Un reto final es la postura que tomemos frente a algunos de los procesos recientes que se muestran de manera cada vez más palpable en las escuelas y las localidades con las que nos comprometemos en nuestro trabajo.

Las políticas educativas neoliberales, intencionalmente restrictivas y represivas, se expresan de muchas maneras en los trabajos etnográficos, aunque a veces se presentan como meros incidentes. Nos encontramos cada vez más con la fragmentación de la experiencia escolar, y en algunos casos, casi el resquebrajamiento de la escuela como tal —cuando no hay maestros ni materiales, ni prácticas que puedan conducir (aún con criterios muy amplios) a algún aprendizaje significativo—. Somos testigos de diversas formas de privatización, desde la venta abierta de las escuelas al mejor postor, hasta los usos privados de los espacios y recursos públicos. Observamos maneras concertadas de abandono y destrucción del sentido de la experiencia escolar, que dejan terreno para la invasión de mensajes fabricados en otros lados por los medios masivos. Nos enteramos de formas abiertas de explotación del trabajo y del cuerpo de niños y niñas, particularmente en las regiones indígenas. Sabemos de fenómenos de violencia que rebasan con mucho el plano de lo simbólico, desde la proliferación de armas blancas en secundarias hasta la conversión de escuelas rurales en cuarteles. Cómo observadores de una realidad que no suele ser documentada desde arriba, tenemos el deber moral y político de usar la etnografía para registrar estos procesos, y conservarlos en la memoria histórica de estos tiempos.

Desde esta perspectiva, se vuelve más complicada la cuestión de la ética en la investigación etnográfica. Sin duda es importante, como lo ha planteado Frederik Erickson, cuidar la relación con los sujetos con quienes trabajamos en campo, y evitar ponerlos en riesgo con nuestro trabajo. Se pueden también mencionar otras dimensiones éticas, menos evidentes, por ejemplo, la selección misma de los temas que estudiamos y la construcción de las categorías y del discurso usado para hablar de otros mundos. Las maneras de escribir pueden tener todo tipo de efectos sobre el discurso público y la acción política.

Sin embargo, la reflexión ética desde esta perspectiva actual implica sobre todo situarnos para poder develar y delatar, no los conocimientos o los secretos de “los de abajo”, sino justamente los secretos de los de arriba que se pueden percibir desde abajo. Debemos hablar de “lo conocido pero no dicho” por los que están en el poder. En otras palabras, no hay que perder la capacidad de indignación moral.

Tampoco hay que perder la esperanza. La etnografía también puede dejar registro escrito de procesos contrarios, como la construcción de alternativas en los intersticios y en los márgenes del sistema educativo, los procesos de apropiación y creación real de conocimientos y saberes, y las formas de resistencia ante algunas de estas fuerzas que destruyen patrimonios educativos y culturales comunes a la humanidad.

NOTAS

¹ Participación en la sesión de Clausura del IX Seminario Interamericano de Etnografía y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, Octubre de 2000.

² Este punto también lo notó en su conferencia Margaret Lecompte, y fue propuesto hace años por varios antropólogos estadounidenses, como Laura Nader.

³ Fred Erickson de hecho ha escrito sobre esta disyuntiva. Ver, por ejemplo, su comentario en *Human Development* 42, 1999.

⁴ Véase, por ejemplo, Godenzi, J. (coord.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco.

⁵ El término etnología tiene diferentes sentidos en las tradiciones antropológicas de diferentes países. En este contexto, no me refiero al estudio de las étnias, sino a una aproximación comparativa de los procesos culturales.