

La contribución de la antropología sociocultural y filosófica en la investigación educativa en México y América Latina

Guadalupe Díaz Tepepa. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

1. *El contexto*¹

Hacia finales de la década de los años 70, los escasos investigadores de la educación en el contexto latinoamericano habían vivido experiencias relacionadas con la intención de “transformar la educación”. Esta intención tenía que ver con una tendencia educativa predominante en esos años denominada “educación popular” y fundamentada en los enfoques de la teoría de la dependencia en América Latina y en la teoría de la reproducción social

En México, en esa misma década, se experimentó una profunda reforma educativa, acompañada de la expansión del sistema educativo en sus diversos niveles. Estas medidas de reforma (cualitativas y cuantitativas) pretendían “democratizar” la enseñanza y lograr una mayor “equidad” en la distribución de oportunidades de educación para los sectores mayoritarios del país.

Los trabajos de investigación educativa, que se desarrollaron en esos años, se orientaban básicamente al cuestionamiento de los logros de la reforma. Al fundamentarse en teorías sociológicas de la época (casi siempre de tipo cuantitativo) y en lo que posteriormente se denominó “teoría crítica de la educación” tendían, más bien, a denunciar las prácticas educativas sin un conocimiento profundo de la complejidad de las escuelas y de los sujetos de la institución escolar.

La crítica de la escuela se asoció con la tradición de la educación popular, no formal, basada, principalmente, en P. Freire, que cobró auge particularmente en aquellos países donde las dictaduras militares habían clausurado toda posibilidad de trabajar en las escuelas (Brasil, Chile, Argentina). Sin embargo, otras corrientes, en diversos países comenzaron a cuestionar la pertinencia de las teorías de la reproducción para la realidad Latinoamericana y han contribuido a un conocimiento más certero y profundo de la escuela en nuestra región.

Dos factores propios de la realidad Latinoamericana han contribuido a revisar las ideas y el conocimiento que se tenía de las escuelas:

A) *La inconsistencia de la teoría de la reproducción para explicar los problemas propios de la relación del sistema escolar con el estado.*

La relación del Estado con el sistema escolar en América Latina, es distinta a la relación de otras regiones. En Chile, Brasil y Argentina, más que resentir el papel ideoló-

¹ Cf. E. Rockwell. “La etnografía como conocimiento local”, en Rueda, M., et. Al. (comp), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM – University of New México, 1993. E. Rockwell. “Ethnography and the Commitment to public Schooling: A Review of Research at the DIE”, en Gary Anderson y Martha Montero Sieburth (eds) *Educational Ethnographic Research in Latin America: The Struggle for a new paradigm*. Nueva York: Garland Press, 1995.

gico de la educación, se enfrentaban los problemas propios de estar gobernados por gobiernos militares, y ahora, en general, en nuestra región, se padecen los problemas que se derivan de estar gobernados por gobiernos neoliberales que han tendido a privatizar la educación.

En este contexto el papel de las escuelas visto como “aparatos ideológicos de estado” esenciales para la dominación que había que combatir, quedaba reducido ante la necesidad de un servicio de interés público que habría que conservar y mejorar.

B) *La preocupación por mejorar la calidad de la educación*

En México, ya desde los años 80 se notaba un viraje más claro en la intención de “cambiar la escuela” e impulsar la “concienciación” rebasando los esquemas que situaban a la escuela como un aparato ideológico de estado. Actualmente la preocupación es mejorar la calidad y conservar la escuela pública.

En este sentido y en este contexto se consideró la necesidad de desarrollar nuevos modelos de investigación que permitiesen “evaluar la calidad” y proponer estrategias para mejorar la educación. Además, el sector educativo ha sido más receptivo respecto de otras tradiciones de investigación que en el contexto internacional venían afinando sus métodos y teorías y desarrollando nuevos conocimientos sobre los procesos educativos escolares y extraescolares con los denominados “métodos cualitativos de investigación”.

2. *Los métodos cualitativos de investigación*

Cuando hablamos de “métodos cualitativos” no nos estamos refiriendo a un paradigma específico, sino a distintas corrientes teóricas que, en su crítica contra las corrientes dominantes de corte sociológico determinista, consideraron insuficientes los análisis que intentaban explicar qué ocurría en el contexto educativo y escolar.

Algunos investigadores cuestionaron el uso de la encuesta, considerando que sus resultados provocan una cierta homogeneidad social de significados y categorías, que esconde la diversidad de situaciones que caracterizan los procesos educativos. Otros investigadores cuestionaron la investigación psicológica para dar cuenta, por ejemplo, de procesos de aprendizaje, puesto que consideraban que tal experimentación no toma en cuenta los factores contextuales (sociales y culturales) del objeto de estudio. De la misma manera, cuestionaron algunas perspectivas de investigación histórica de tipo documental, distinguiendo que tal investigación privilegia ciertos temas, concepciones y perspectivas explicativas en detrimento de otras —de la dinámica social— aún no registradas.

Tales críticas implicaron una respuesta en la formulación de alternativas metodológicas, categorías y conceptos que les permitieran conocer de forma más profunda y certera los procesos, fenómenos y situaciones en el ámbito social y educativo. De ahí su acercamiento a la antropología sociocultural dentro del campo que actualmente se conoce como *etnografía*, y que se caracteriza, precisamente, por establecer una relación casi directa entre el etnógrafo y su objeto de estudio, permitiendo un diálogo constante entre ambos y, lo más importante, reajustar permanentemente las preconcepciones del investigador en el proceso mismo de la investigación, esto es: no partir de “marcos

teóricos” fijos o cerrados sino, “teorizar” en un estrecho diálogo con la realidad socio-cultural.

Algunas características sobre la etnografía escolar:

En México hemos podido apreciar durante más de dos décadas una expansión considerable y un creciente interés por las investigaciones de tipo etnográfico. Tal situación ha llevado a sus promotores a incursionar en las más variadas problemáticas de la investigación educativa. Sin embargo, el origen en México de la nueva perspectiva en la investigación educativa denominada etnográfica, se la debemos a Elsie Rockwell, quien junto con Justa Ezpeleta en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, se dieron a la tarea de conocer y comprender “la escuela por dentro”, particularmente la práctica docente y escolar cotidiana de la escuela primaria pública mexicana.

Tal es una de las características esenciales de la etnografía educativa: *centrar la atención de los fenómenos educativos en la vida cotidiana de la escuela y documentar lo antes no documentado*.

La preocupación por disponer de herramientas metodológicas para “documentar lo antes no documentado”, pronto se convertirá en signo de identidad para la mayoría de los autores que se sumaron a esta corriente en México. Por ejemplo: E. Weiss, al igual que otros autores señala que “la etnografía” es una forma de generar e interpretar información; que la etnografía ha nacido por necesidades del objeto de estudio inicial: las culturas indígenas y las minorías étnicas. Estas culturas no suelen tener una tradición en la escritura, la cual es escasa e inexistente, de ahí la necesidad de construir registros de lo observado y entrevistado. De tal manera que la etnografía educativa al documentar lo no documentado, al construir documentos sobre lo que pasa cotidianamente en las escuelas y comunidades, al basar sus análisis educativos en la historia no contada aun, al cuestionar en la interpretación de lo observado y las concepciones previas de pedagogos, sociólogos, psicólogos y otros, que han incursionado en el campo educativo, ha significado una contribución importante a la investigación educativa, porque ha permitido crear, realmente, nuevos conocimientos, conocimientos locales sobre el objeto de estudio².

No obstante que el interés por la etnografía dentro de la investigación educativa responde básicamente a condiciones locales, este interés también está estrechamente relacionado con un viraje en las teorías sociales a nivel internacional en las últimas décadas, que en buena medida, han pasado de un enfoque macrosocial en el análisis de los problemas sociales y económicos de nuestras sociedades, a la pretensión de comprender procesos y fenómenos sociales y culturales más específicos. Con ello, cobraron auge planteamientos derivados de la fenomenología, la hermenéutica y la sociología cualitativa e interpretativa, dentro de la antropología sociocultural, que pronto fueron trasladados, vía método etnográfico, a la investigación educativa.

² Eduardo Weiss. “Reflexiones sobre etnografía y didáctica”. En: *Investigación educativa. Simposium: Logros y retos frente al año 2000*. México: Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, 1992.

3. *La investigación educativa de tipo etnográfico en México*

Respecto a la constitución en México de lo que podríamos llamar “etnografía educativa”, es posible identificar dos influencias epistemológicas:

“Una intenta superar los límites de las perspectivas estructurales y los (supuestos límites) de las perspectivas fenomenológicas. Su preocupación esencial es ampliar el alcance teórico de la construcción etnográfica y describir procesos (más que textos simbólicos) que documenten las particularidades locales sin perder su relación con un contexto más general dentro del que se ubican.

La otra corriente teórica puede ser definida dentro del campo de las ciencias interpretativas, está intentando recuperar, básicamente las propuestas del interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, la sociología comprensiva de Max Weber, la fenomenología social de Alfred Schütz y su concepto de realidades múltiples, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, y la perspectiva Holística antropológica. Su objetivo es profundizar en la interpretación de los significados socialmente compartidos. Esto implica considerar la intencionalidad, las voces de los actores, los estilos de interacción o patrones de comportamiento, y el contexto general dentro del que se da la producción específica de textos simbólicos, comunicativos y culturales”³

De esta manera, podemos observar que el papel de la etnografía en el análisis social y educativo es diverso y depende de los intereses particulares de las escuelas teóricas que fundamenten su construcción, o del tipo de estudio que se trate. Es por eso que podemos afirmar que la dicotomía entre métodos cuantitativos y cualitativos constituye en realidad una falsa polémica. Como se ha podido observar, la pertinencia en el uso y la utilidad de unos y otros está en relación con el trabajo teórico que los sustente y con la naturaleza del objeto de estudio que se pretenda abarcar con ellos.

Por eso, es importante la advertencia de Rockwell quien señala que: “al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica, en el entendido de que todo método implica teoría”.⁴ La etnografía propone una nueva mirada, define nuevos objetos de estudio y elabora conceptos pertinentes a la escala estudiada. La búsqueda teórica conlleva a la vez una adecuación metodológica a los nuevos problemas y contextos. Propiamente, en nuestro ámbito educativo las preocupaciones teóricas de los precursores de la etnografía educativa pueden entenderse a partir de la discusión sobre “didáctica y práctica docente.

Entre los precursores de la etnografía en la investigación educativa en México, existió un fuerte rechazo a la didáctica instrumental que dominó el campo educativo en los años 70. La tecnología de la enseñanza y las prescripciones didácticas que buscaban la “enseñanza modelo” según la teoría pedagógica, psicológica o sociológica en moda, encontraron límites claros al pretender resolver los problemas escolares en la cotidianidad de las escuelas. Esto provocó que el saber didáctico fuese considerado

³ Bertelly M y Corenstein M, “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”. En M. Rueda et. al. (comp). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, UNAM – University of New México, 1994.

⁴ E. Rockwell, “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”. *Documentos DIE*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. 1987.

como un saber caduco frente al cual era necesario generar conocimientos más ciertos sobre la escuela y la práctica docente real, para que las propuestas de intervención educativa se articularan a las posibilidades de desarrollo reales en el ámbito escolar.

En la crítica a la “didáctica” estaban contenidas la mayoría de las características que los precursores de la etnografía educativa y el análisis de la “práctica docente” consideraban negativas: presupone homogeneidad social de maestros y alumnos, elimina del fenómeno educativo todo lo contextual, cultural y significativo, y se basa en preconceptos acerca de la forma en que funciona el proceso educativo.

La crítica al concepto de “didáctica” y el papel que debería jugar dentro de la investigación educativa generó dos tipos de respuestas: por un lado quienes consideraban innecesario e inútil seguir trabajando en torno a él y, por otro lado, aquellos investigadores que decidieron cambiar el análisis de la enseñanza y aprendizaje en torno a la didáctica, y construir un concepto más cercano a la intención de “documentar” de forma etnográfica lo que realmente acontecía en la institución escolar: el aula, la forma en que el profesor usaba las técnicas y el material didáctico y la manera en que éstos eran recibidos por los alumnos, sin dejar de atender el contenido social en que todo esto viene aconteciendo, y sin perder de vista la necesidad de que todo ello repercutiera hacia una mayor comprensión de la escuela y de su contexto extraescolar.

En todo este modo de enfocar la investigación educativa desde una perspectiva etnográfica se produce un avance teórico y metodológico considerable en torno a la construcción de fuentes de información, así como en torno a la perspectiva teórica y conceptual, para estar en capacidad de sintetizar, ordenar, sistematizar y analizar información proveniente de diferentes disciplinas sociales. Así, la etnografía educativa, al tiempo que resuelve problemas específicos del fenómeno educativo, va ajustando su aparato conceptual, la valoración de las diferentes herramientas metodológicas, y manteniendo un diálogo constante con las diferentes disciplinas sociales, como una forma de acercarse a la construcción de un corpus teórico, metodológico y paradigmático propio.

Cabe destacar, siguiendo a Rockwell, que el trabajo teórico, de tipo etnográfico, no implica, ni debe implicar, un alejamiento del “conocimiento local”, permite, más bien, el acercamiento a los significados culturales locales que los actores sociales otorgan a los procesos en los que participan. De esta manera, las conceptualizaciones del investigador generan las preguntas, proporcionan las categorías analíticas e informan de las descripciones de la realidad que se construye. Dadas las características particulares de la etnografía, ésta constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica. Con ello, no se quiere decir que los conceptos teóricos “surgen” de los datos empíricos, sino que el proceso de conocer una realidad concreta obliga a la elaboración conceptual y a la precisión de las relaciones entre los conceptos generales y los fenómenos observables, los que permite el avance teórico.

La insistencia de considerar el trabajo etnográfico como un proceso de construcción teórica que contribuye a la producción de conocimientos en torno a un objeto diverso, tiene que ver con el mismo proceso de investigación etnográfica. La reflexión y análisis en este proceso empieza desde las primeras decisiones en torno a la observación, y no culmina sino hasta las últimas fases de redacción de la descripción etnográfica.

ca. Durante todo este proceso hay una serie de actividades “operaciones” intermedias que requieren escritos sucesivos. Escribir es, de hecho, la actividad que caracteriza todo el proceso de construcción etnográfica: hacer notas, llevar un diario de campo, hacer registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas, etc. Tal proceso implica acercamientos cada vez más profundos y comprensivos de nuestro tema de investigación, de tal suerte que nuestras concepciones iniciales sobre el problema se van modificando en todo este proceso mediante la construcción de relaciones particulares que definen las formas materiales y locales del fenómeno estudiado, es decir, que permiten integrar teoría y descripción.⁵

4. Algunas características básicas que definen el trabajo de campo de tipo etnográfico

El trabajo de campo en el ámbito educativo se deriva del concepto de “trabajo de campo” propio de la antropología sociocultural. Para Ogbu, al igual que para Malinowski, el corazón del proceso etnográfico, dentro de la antropología, es el concepto de “observador participante”. Tal concepto se refiere a la práctica de vivir entre las personas que uno está estudiando, conocerlos, conocer su lengua y su forma de vida mediante la interacción intensa y continua; el etnógrafo debe conversar con la gente que él estudia, trabajar con ellos, atender sus funciones rituales y sociales, visitar sus casas, invitarles a la suya, demostrarles que él está presente en tantas situaciones como sea posible, aprendiendo cómo son en todos los ambientes y en todos los lugares.

En nuestro ámbito educativo, la escuela y su contexto local es la unidad propia del estudio. De tal suerte que observar la práctica escolar, a los sujetos de la institución y las cualidades que caracterizan lo que hemos denominado: la cultura escolar y sus relaciones con el contexto más próximo y, a la vez, plasmar tales observaciones en registros de campo (textos breves), es lo que permite ir construyendo nuestras fuentes de información. Cabe recordar que hemos mencionado ya que una cualidad esencial del trabajo etnográfico es “documentar lo no documentado”.

Si concebimos la elaboración de fuentes de información como aquellos textos breves en los que se plasman nuestras observaciones, hemos de considerar asimismo que “no existe una aplicación mecánica de técnicas de trabajo de campo”, nuestro punto de partida es la concepción clásica del trabajo de campo de tipo antropológico que consiste en: estar en la localidad (escuela), participar dejando claro nuestro rol y observar lo cotidiano, interrogar lo observado, profundizar en lo dicho y lo visto, y conservar por escrito la mayor parte de esa experiencia.

Cabe señalar que, a veces, es necesario usar otros procedimientos para construir las fuentes de información, tal es el caso de: una pequeña encuesta, mapas, documentos locales, etc. Sin embargo, nuestro problema principal en el trabajo de campo es: cómo explicitar lo que ocurre con relación a nuestro problema de investigación; cómo expresar nuestra experiencia de campo; cómo sistematizar este proceso central que frecuentemente se considera espontáneo sin serlo.

Abreviando, los clásicos del trabajo de campo nos han enseñado que: a) No hay una norma metodológica que indique qué se puede o debe hacer técnicamente; b) lo

⁵ Idem. p. 34

que de hecho se hace en campo depende del objeto que se construye, de nuestra relación con el contexto y con las personas, de lo que los otros ponen de sí en este proceso; c) la interacción etnográfica en el campo, por ser social, está en cierta medida fuera de nuestro control. Depende de la disposición de los otros, pero también influyen en ella nuestra personalidad, nuestras angustias respecto del mismo trabajo, nuestras interpretaciones de la situación y d) por todo lo anteriormente dicho, el proceso de trabajo de campo rebasa el dominio “tecnológico” que puede regir otros enfoques empíricos (encuestas, por ejemplo); las opciones técnicas se van implementando en la práctica y siempre desde el sujeto observador, desde el investigador.

5. Algunas recomendaciones para la elaboración de registros de campo⁶

a) Lo anteriormente dicho no significa que en el trabajo de campo se deba prescindir de criterios orientadores. Es importante explicitar y construir ciertos criterios que nos permitan ordenar nuestro trabajo, considerando siempre que tales criterios nos sirven de *tips*, son elementos orientadores de la práctica de campo, no son una norma rígida, ni su aplicación es fiel garantía de objetividad.

b) Una recomendación básica, central y esencial para llevar a buen fin el trabajo de campo es “escribir siempre”, “escribir todo”. La escritura de nuestra experiencia en el campo se plasma en notas de campo, un diario de campo, registros de observación, registros ampliados, y en la elaboración paulatina del texto de la investigación que se define como “el texto etnográfico”.

c) Un requisito importante para la elaboración de estos registros de campo es: incluir una versión lo más *textual* posible de los que se dijo y escuchó, y por supuesto, todo lo que se pudo observar. Es mejor hacerlo de la manera más amplia, que resumirlo de forma global.

d) Para lograr una mayor textualidad en los registros es necesario grabar las conversaciones o, por lo menos, tomar nota durante una conversación. Cuando no es posible tomar nota durante una conversación, es imprescindible reservar un largo periodo de tiempo posterior a una entrevista o charla para escribir lo que ocurrió, lo que se dijo y escuchó y, de esta manera, reconstruir de memoria la interacción.

e) Esta práctica implica la necesidad de observar a fondo, con atención y concentración, dejar que “el otro” hable, no imponer, de ninguna manera, nuestro discurso y encaminar el del otro, evitar que operen nuestros prejuicios, nuestras tipificaciones, tanto de las situaciones, como de las personas; intentar, a toda costa, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo y describir (no categorizar) la situación.

f) Una recomendación adicional es: combatir la obsesión por observar todo y registrar todo. Es mucho más importante observar bien, enfocar bien nuestras observaciones para documentarlas y, sostener la convicción de que una observación, aunque parcial, pero a fondo, es más significativa que una muy abarcadora pero superficial.

⁶ Cf. E. Rockwell “Etnografía; teoría en la investigación educativa”. *Seminario investigación etnográfica en la educación; una propuesta teórico metodológica* DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1980. R. Paradise, “Apuntes sobre técnicas de observación y primeros niveles de análisis”. *Documentos*. DIE-CINVESTAV-IPN México, 1982.

Cabe ahora plantear, por último, una importante cuestión: ¿Cómo saber si tenemos suficiente información? Si recordamos lo que anteriormente hemos dicho respecto a que “no hay una separación tajante entre la observación y el análisis”, veremos que la elaboración de registros y análisis preliminares permiten ir construyendo, en espiral, el conocimiento sobre nuestro problema de investigación. Tal proceso nos permite ir enfocando y precisando lo que requerimos conocer más y a fondo, y cerrar convencionalmente nuestro estudio. De tal manera que el “tope” depende del proceso mismo del trabajo, y éste no es previsible técnicamente. También depende de las condiciones materiales con que contemos (tiempos, recursos), pero sobre todo, depende del avance conceptual del mismo trabajo. En un buen trabajo etnográfico, el análisis conceptual lleva mucho más tiempo que el trabajo de campo.

Guadalupe Díaz Tepepa
Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco
Carretera al Ajusco No. 24
Colonia Héroes de Padierna
14.200. México DF
gpediaz@prodigy.net.mx