

Formación etnográfica para docentes en ejercicio

Carlos M. García G¹.

¿Porqué quieres explicar siempre?
¿Porqué siempre quieres llegar a lo que hay detrás...?
¿Cómo sería una vida en la superficie?
¿Feliz?
¿Y habría que despreciarla sólo por eso?
Quizá haya mucho más en la superficie...
quizá sea falso todo lo que no es superficie,
quizá vivas así en espejismos incesantemente cambiantes,
no tan bellos como los dioses,
pero vacíos como los de los filósofos.

Aforismos
ELIAS CANETTI²

El texto presenta una base conceptual para discutir el carácter “científico” de los conocimientos producidos por los docentes practicantes del, así llamado, enfoque cualitativo, mediante una presentación de los “controles” explícitos en los métodos de las ciencias sociales y humanidades, para otorgarle un estatus de validez a ese conocimiento. En la primera parte se detallan las características generales y particulares del conocimiento científico para contrastarlos con el enfoque cualitativo, o propiamente interpretativo, con el propósito de prevenir al lector, específicamente si su trabajo es el magisterio, de las imposturas formativas que en nombre de una metodología interpretativa, pretenden hacer pasar la auto observación o registro anecdótico personal por una investigación etnográfica. Este escrito, en realidad es la transcripción de una conferencia dictada en tres sesiones como parte de un taller en etnografía; y en tanto que en la conferencia prescindí de hablar con pies de página, para no cortar la secuencia de la palabra hablada, la bibliografía empleada en sus notas, se encuentra al final de presente texto.

La mirada, el camino y el sentido de caminarlo

En lo general se han planteado características que diferencian la investigación científica de otras actividades humanas: interrogar lo concreto, lo material, lo físico de los mundos natural y social más allá de la percepción aparente; y tratar

¹ Profesor del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. Coordinador del Cuerpo Académico Configuraciones Formativas: significaciones y prácticas

² Suplemento Cultural La Jornada diciembre 21, 2005

de darle orden al caos de estos mundos, mediante las respuestas tentativas que surgen de esta actitud interrogante. El contenido de estas respuestas son los conocimientos del cosmos (o los nombres que le damos a esos mundos ordenados), y su forma habitual de comunicarlas son los conceptos, que expresan una mirada abstracta de lo concreto, lo material y lo físico. Estos conceptos expresan también el monumental trabajo realizado para trasladar lo experimentado de un mundo intuitivo, privado, subjetivo, sensorial, cualitativo, es decir interpretativo, con el propósito de comunicarlo explícitamente hacia otro mundo lógico, público, objetivo, conceptual y cuantitativo.

En lo particular se han planteado también otras características específicas para la actividad científica: que el conocimiento generado sea una creación inédita, que aporte conceptos nuevos, formas de mirar al mundo radicalmente diferentes a las anteriores –aquí no se refiere a que sean nuevas para uno como observador o estudiante, en este caso estos no son conocimientos científicos nuevos, son aprendizajes–, así como plantear desafíos reales a la manera tradicional o convencional de aceptar el mundo conocido. Finalmente, y ésta es la función esencial de la investigación científica: la desmitificación de lo establecido, la crítica a los cánones, y el planteamiento de conflictos para las creencias y las acciones del ser humano.

En resumen, si no se cumplen estas características generales y particulares y no se desarrolla esta función esencial, el “conocimiento”, no es científico. En consecuencia hay que diferenciar entre esta actividad y lo que comúnmente se “vende” como tecnología o aplicación de lo ya sabido. Recordemos que Sir Karl Popper planteó hace un cuarto de siglo que la ciencia no busca la verdad, sino demostrar la falsedad de lo que se conoce. Las interrogantes que plantea Canetti, de alguna manera, cuestionan la búsqueda obsesiva por la explicación. Supongo con él, que el trabajo antropológico es otra posibilidad de reencontrar al mundo con una intensa mirada comprensiva en la superficie.

Habrà que aclarar que el término metodología no es una expresión afortunada porque lleva a confundir el modo de recorrer el camino o método, no sólo con el campo teórico dedicado a la clasificación y caracterización de los métodos, también se confunde con el sentido mismo de la actividad de investigar como una serie de recetas que inician desde la elaboración de fichas hasta la redacción de conclusiones. (Basta con mirar esas aberraciones incluidas en algunos programas curriculares de metodología, o en los protocolos de tesis, los seminarios de tesis, de titulación o investigación para comprobar los efectos de esta confusión a la que conducen, al afirmar que: siguiendo un procedimiento formal, o un plan detallado, se garantiza la generación automática de conocimiento verdadero). Seamos honestos; una cosa es la actividad recurrente, recursiva y a veces contradictoria de la investigación y otra el formato lineal, lógico y coherente con el que se presenta un reporte. Lo que efectivamente se genera es un efecto de

“vacuna” contra el método y la investigación, que no sólo aleja al estudiantado de hacer una tesis para titularse, también trunca vocaciones y talentos. La actividad científica no emplea recetas infalibles, no hay sustituto para la inspiración, y tampoco es un trabajo individual o en donde todos tengan cabida; quién afirme lo contrario nos engaña,

En el desarrollo humano por el sendero de la ciencia, se han planteado diferentes formas de mirar (teorizar) el camino, también formas de andar (métodos) o proceder por el mismo y con diferentes sentidos (reflexionar y/o transformarlo) durante el recorrido. Este camino es una historia que no es lineal, ni progresiva, ni asintótica. En esta historia, que al humanizar los mundos naturales y sociales, procede a saltos, con retornos o bifurcaciones, caídas y estancamientos. Es la historia por hacer humano lo desconocido, lo caótico, lo terrible, o lo sagrado. Es la difícil tarea de descubrir el papel que desempeñan lo racional, lo irracional y lo no racional en el ser humano. Es reconocer que la idea de progreso, democracia o justicia se han convertido en sangrientas quimeras.

Un brevísimo resumen de 300 años del campo de la investigación

Según Geertz en los últimos cincuenta años algo le ha estado pasando a la manera en cómo pensamos la vida social. Pero esto no fue siempre así, en la etapa de la posguerra reinaba dominante una sola mirada y sólo un modo legítimo de recorrer el camino para obtener conocimientos válidos. Se le conoce en la “academia” (esa pretensión por la torre de marfil protouniversitaria) como empirismo o positivismo lógico. Esta filosofía de la ciencia se funda en el siguiente canon: los problemas de investigación se elaboran a partir de una teoría, a continuación se definen cuidadosamente los objetos a observar y se les mide para transformarlos en datos empíricos; estas evidencias son etiquetadas mediante un significado conceptual, dentro de la teoría de origen. La lógica seguida (*Erklären*) requiere de la definición operacional de los objetos y conductas (esto quiere decir, los procesos de observación que se seguirán para identificarlos y medirlos). La teoría delimita suposiciones temporales para poder contrastarlas racionalmente con las evidencias empíricas. Notemos que desde el siglo XVII la ciencia no utiliza el recurso chapucero de las hipótesis, el mismo Newton afirmaba en 1666: “yo no compongo hipótesis” o en latín: *hipotesis non fingo*. En 1608 Bacon funda las bases del método inductivo en donde se parte de observaciones empíricas (directas) para construir generalizaciones más abstractas o leyes y posteriormente proceder por el camino inverso, probando sus deducciones, Bacon tampoco empleó hipótesis. Las hipótesis cuantitativas o cualitativas son polvos de lodos metafísicos o resabios de la “metodología” de la pereza.

En este canon heredado, mediante la lógica deductiva se infiere si las premisas teóricas son consistentes con las conclusiones empíricas; y si este es el

caso, se construyen explicaciones tentativas en forma de proposiciones. En caso contrario, cuando no se construye tal consistencia lógica, se retransfiere la falsedad, encontrada en las conclusiones, hacia las premisas teóricas. Es decir, si se suponía que una explicación era cierta, pero en realidad no explicaba o lo hacía deficientemente, lo que cambiaba era la mirada teórica o algunas de sus premisas.

Le debemos a esta elegante construcción o canon, el haber desterrado del campo de conocimiento científico a la metafísica, que al interponer su mirada dogmática en este camino, retrasó su aceptación y difusión por casi 100 años. Como veremos, esta mentalidad cambia de apariencia, pero no es posible afirmar su destierro definitivo. (No obstante, el estudio de las mentalidades en la literatura, el arte, la arquitectura y las creencias, son un medio de formarse en la interpretación de lo simbólico tan necesaria para comprender no sólo la vida social, sino para enseñar etnografía; porque las prácticas culturales en el presente son sedimentaciones de la historia y la sociedad en su quietud y en su transformación).

Asimismo, al haber señalado que la subjetividad interpretativa del investigador son independientes de su actividad, se hace residir la objetividad en la relevancia de las consecuencias de sus hallazgos y en la capacidad de difundirlos en la comunidad científica, la cual, siguiendo procedimientos estandarizados, debe llegar a las mismas conclusiones. Pero por otro lado, esta neutralidad, plantea un problema ético en el uso de los resultados. En todo caso, debe ser claro que la objetividad no es una cualidad inherente o exclusiva del método, sino de la singularidad y audacia de los resultados, de una actividad (su función esencial) y fundamentalmente de su comunicabilidad y posibilidad de réplica. El rigor lógico de este canon se sigue aplicando en los estudios de corte “cualitativo”, con algunas modificaciones.

Vale señalar que los precursores del enfoque interpretativo se formaron en este canon y al cuestionar sus límites, abrieron un paradigma alternativo; lo importante es reconocer que la formación docente en este canon aunque dominante en su rigidez, no ha exigido la “gimnasia mental” del pensamiento hipotético deductivo; lo cual ha servido para disfrazar la ignorancia de dicha gimnasia bajo el estigma de ser un positivismo rebasado.

¿Qué sucede cuando el objeto de estudio es el propio ser humano?

Este modo de hacer ciencia en el mundo natural, fue aceptado, con adaptaciones fundamentales para el estudio del mundo social. En primer lugar, la acción genocida que tecnificó la muerte en la segunda guerra mundial, dejó claro para la

comunidad científica que detrás de todo dogmatismo -fascismo alemán, bolchevismo soviético, nacionalismo nipón o mexicano- hay una vocación totalitaria, por lo tanto, tratándose de cuestiones sociales no puede existir una sola mirada dominante, ni era posible realizar observaciones éticamente neutrales. En segundo lugar, que para entender la acción humana destructiva había que aceptar que cada cultura tiene un marco diferente, por lo tanto no es posible plantear una sola racionalidad para determinar la certeza de un conocimiento y, en tercer lugar, en consecuencia, las leyes deductivas no tienen aplicación universal, única y uniforme sino que son, en consecuencia, relativas a cada marco cultural. Por todo lo anterior fue necesario rescatar del mundo privado a la intuición y la subjetividad, entendida como la capacidad de interpretar (*Verstehen*), y hacer de esta capacidad una nueva herramienta lógica,

No obstante este cambio fundamental, la filosofía positivista se reformó con la introducción del método crítico, que heredó la potencia lógica del modo de caminar empirista, en el neopositivismo del Círculo de Viena. A diferencia del modelo anterior, se acepta la no neutralidad de la actividad científica, es decir se reconoce el carácter sociopolítico de esta actividad. En segundo lugar acepta que en el mundo social, la observación (y no el problema teórico) podría ser el punto de partida siempre y cuando ésta generara un problema de investigación susceptible de ser trabajado con los operadores lógicos que habían resultado tan eficientes para el positivismo. Sólo en este caso la observación es punto de partida. Y es sólo eso, ya que no hay ciencia posible con la observación pura, ni el empirismo procede así (esta es una cuestión que muchos aprendices e incluso profesionales de la etnografía olvidan). Bajo este velo florecieron la psicología conductual y la sociología cuantitativa, que se dio en llamar comprensiva. Incluso la economía política encontró abrigo e impulso ya que sus frías leyes se enriquecieron con la puesta en consideración de los deseos, motivos o recuerdos como informaciones indispensables para analizar y comprender las situaciones humanas en el mundo material. En consecuencia se abrieron los campos para el estudio científico de las instituciones cuyo análisis estaría regulado por el “órgano crítico” de la lógica deductiva.

Los hechos sociales no son datos

Frente a esta filosofía neopositivista se desarrolló otra tradición en el campo de las ciencias sociales: la postulada por la Escuela de Frankfurt y denominada crítica teórica (o teoría crítica, como prefieren nombrarla algunos de mis colegas). Como su nombre lo indica partió de una crítica de los fundamentos del modelo anterior, en el cual se supone que la tensión entre la ignorancia y el conocimiento es el motor de la ciencia. Frente a este supuesto marcadamente reflexivo, T.W. Adorno añadió a esta tensión, que son las contradicciones de la cosa (*res*) social

lo que constituye el generador del conocimiento. Es decir, los objetos de estudio no son naturales, ni sencillos, unánimes o neutrales, por lo tanto existe contradicción entre la estructura social y los objetos. En consecuencia los problemas de investigación no son sólo lógicos sino de carácter práctico y la búsqueda por solucionar estos problemas no es sólo el motor de la ciencia sino el de la historia, es decir se puso el acento en el cambio social; y el interés se trasladó, del estudio de las contradicciones sociales hacia la investigación que condujera a su transformación. Otra aportación fundamental de esta escuela es que, a diferencia del anterior, niega la existencia de un método único para estudiar todos los objetos sociales. En consecuencia cada objeto determina el método (y esto es también olvidado o ignorado en la formación de docentes, i.e., la tecnología educativa como una didáctica general útil para todo nivel, contenido o propósito de enseñanza, algo similar puede estar pasando con la etnografía, la epistemología genética y el constructivismo cognitivo). Para investigar el mundo social habrá que introducir las determinaciones objetivas y las subjetivas para poder cualificar a los datos en su contexto social.

Una aportación adicional es que por vez primera se considera la posibilidad de que la sociedad humana se resiste a los cánones racionales, dado que existen creencias y prácticas no racionales que son sostenidas por gente aparentemente sana, culta e inteligente. El ritual, la religión, la tradición en tanto actos de fe, son fundamentalmente ideología, pero son indispensables para comprender e interpretar el pensamiento y la práctica humanas.

Este modelo, sin embargo no se deshace de los operadores lógicos y , en vez de premisas, utiliza “redes categoriales” en el análisis de los hechos, preservando la lógica de las proposiciones del modelo anterior. (Es curioso que esta forma de proceder en la búsqueda de orden y ley, de objetividad y ciencia en la civilización, se corresponde en el mundo occidental judeo-cristiano, a una mentalidad masculina). Otra de sus aportaciones fue que permitió el acceso de diversas disciplinas al reino de la ciencia, en particular, para el caso que nos ocupa, abrió la puerta a las humanidades y entre ellas a la Antropología, aunque éstas recién llegadas eran vistas como ciencias naturales subdesarrolladas.

Las miradas y el caminar se diversifican

Una constante general de estas miradas y de estas formas de recorrer el camino es la suposición universalista de que el ser humano es fundamentalmente racional. Esto supone que sus acciones y creencias están orientadas por los cánones de la lógica deductiva, el razonamiento hipotético, la inferencia estadística, la conexión de regularidades y la determinación de leyes contingentes. Este conjunto de supuestos pasó de las ciencias naturales a las sociales y de ellas a las humanidades, e influyó a la Antropología Social y por consecuencia a la etnografía. Esto era

necesario para que el trabajo antropológico tuviera una forma científicamente legítima para representar las significaciones culturales y las comprensiones que compartían los agentes de la vida social en común –aquí, dependiendo de sus preferencias se le puede denominar: individuo, sujeto, actor, participante, o persona; sin embargo usar un término u otro no es indistinto teóricamente–. La idea unitaria, es que estos significados y comprensiones “operan” en un mundo real básicamente racional. A la pregunta fundamental de toda investigación humana: ¿Qué es lo que mantiene unida a una sociedad?, la antropología contestaba: la uniformidad de la convivencia social y la unidad que da el respeto humano por la razón. Aquí es donde se recupera la interpretación como concepto-herramienta. Por difícil que sea de entender o aceptar, la Antropología Social afirma que la vida social no sólo está organizada en torno a objetos materiales sino fundamentalmente en torno de significaciones imaginarias: símbolos, instituciones (en su forma adverbial), imágenes, representaciones, costumbres o expresiones. Éstas son los medios que sostienen los vínculos de la vida social. El antropólogo quiere interpretar (*Verstehen*) en ellas: a) la forma en que una cultura organiza y le da orden a su sociedad, b) el modo que construye para comprender el cambio histórico y el funcionamiento de la psique, con el propósito de c) identificar el sentido con que una cultura se instituye una idea de sí misma y de, o para, las otras. Por ejemplo, la idea de estudiante sobresaliente, de docente comprometido, de sindicato espurio, de carrera magisterial, o de la globalización, del sida, el pecado, el escalafón o la homosexualidad, son construcciones o más precisamente significaciones imaginarias que cada sociedad instituye en cada época. Sin embargo, este giro interpretativo, centrado en la forma en que cada agente se representa al mundo social, cambia el interés del observador atento. Ya no se trata de aislar una causa, determinar una variable o definir una función, sino de analizar la forma en que los agentes siguen una regla, construyen una representación, expresan una actitud o forman una intención.

Es decir, la necesidad de comprensión de la vida social, cambia el supuesto de unidad por el de relatividad y el de uniformidad por el de arbitrariedad. (Y curiosamente también esta perspectiva diversificada, esta cualidad sensual de documentar la voz del otro, es característicamente femenina). Por estas mismas razones, ni los humanistas de gabinete ni los antropólogos formados en el canon del iluminismo racionalista estaban preparados para este giro o refiguración. Como veremos más adelante, tampoco lo están los sedicentes especialistas educativos, sean de la tribu de los transformadores o los de la reflexiva. Entrenar en el profesor el ejercicio de la interpretación, no es sencillo, pero es crucial en su formación etnográfica.

La antropología aplicada a la investigación

Al arribar la antropología en México, a finales de los años treinta (Gamio, Sáenz, de la Fuente, Aguirre Beltrán, De la Peña y Greaves), se recogía, con una mirada iluminista, basada en los cánones racionalistas, que a pesar de la riqueza cultural de las etnias investigadas, éstas se comportaban como: científicos imperfectos, lógicos deficientes o estadísticos erróneos. La política indigenista basada en esta mirada se hizo trizas en 1994; incluso la actual forma instituida de hacer política partidista recela de “*la otra campaña*”.

El paternalismo de estado sobre estos “casi niños” legitimaba su incorporación obligatoria al pulso nacional moderno. La idea de que estos pueblos tenían una mentalidad atrasada también justificó esa rara mezcla mexicana, tan común en las clases medias, de desprecio, discriminación y racismo frente a todo lo que huele a indio o a pueblo (los auténticos coletos y los tintes rubios para el pelo son sólo la punta de este iceberg de ignorancia intolerante). La mirada así desarrollada traiciona el planteamiento fundamental de la Antropología dictada por Levy-Bruhl al inicio del siglo XX: no transformar el pensamiento de los otros en una copia desdibujada de nuestro pensamiento. Sin embargo, subsisten las miradas ilustradas en antropólogos que afirman que el ser humano es universalmente racional, por lo cual, estas etnias representan la mentalidad primitiva, o bien en la forma de una antropología evolucionista que afirma que este estadio civilizado de desarrollo intelectual es cuestión de niveles de progreso cognitivo, al estilo de Piaget. En ambas versiones, en realidad no interesan demasiado las prácticas y creencias comunes sino la presencia en, o la distancia de ellas y el canon racional. Un caso particular de esto es la mirada que despliega un docente observador sobre su colega en el aula, el registro, normalmente, marcará la distancia entre las prácticas y un deber ser mítico-iluminista de buen profesor.

Los conceptos que emplea esta nueva mirada define modos diferentes de recorrer el camino. El cambio de terminología no es simple sustitución de la mirada anterior, son modos radicalmente distintos de caminar. El uso de marcos (*frames*), y premisas constructivas, no sustituye la formulación de hipótesis. Cada vez que se relea un registro etnográfico se crea una nueva experiencia, sea por que cambia de significado o porque se reinserta en lo histórico que lo ha generado e incluso porque en la construcción de su sentido, dicho proceso cambia al observador que lo interpreta.

Las afirmaciones analíticas *a posteriori* (son expresiones del lenguaje que tienen validez si y sólo si se sostienen en la documentación de una experiencia) no sustituyen a las relaciones causales. Los registros etnográficos no son, pues, datos empíricos convencionales. Los supuestos y procedimientos con que se realizan los trabajos antropológicos, son los siguientes:

La realidad social es externa y más o menos estable. El observador entre-

nado es estable y científico. La realidad acepta diversas interpretaciones. Las motivaciones del observador son más o menos concientes. Todo lo cual asegura la posibilidad de generar comprensiones conclusivas.

El procedimiento seguido, que emplea una tecnología para la representación (fotografía, grabación en audio y video, registros escritos, transcripción de entrevistas etc.), es el siguiente: con una documentación de las voces originales escuchadas se obtienen “indicadores”. El observador reflexiona sobre el significado de estas voces o indicadores, y realiza una construcción estable (coherente) de los significados de esta realidad social. Los ensambla con la forma de argumentos en un texto. Y reordena esta realidad (texto resultante) según una lógica interpretativa particular.

En general estos supuestos y procedimientos se desarrollan con una mirada iluminista. Esto también quiere decir que se subordinan los sentidos posibles a su visión. En este punto habrá que reconocer que el texto etnográfico resultante, en tanto forma cultural aceptada, tiene algunas complicaciones adicionales (más allá de la laboriosidad que implica). ¿Qué inferir de prácticas y creencias profundamente arraigadas pero irracionales? ¿Es válido para todos, el conocimiento racional? ¿Es igual de evidente para todos? O en otras palabras, ¿por qué a pesar de toda la corrupción, deterioro ecológico, migración o pobreza la gente sigue votando por un partido político?, ¿por qué se cree, con una fe parecida, que si uno reprueba un examen, o si alguien muere, es la voluntad de alguien sobrenatural y no de una incapacidad intelectual o insuficiencia física? En la última parte del texto, supongo que se esclarecerán estos problemas.

La refiguración de la investigación educativa

Para la educación, en tanto campo dominado del conocimiento, el cambio de mirada fue posterior, y con reservas. Hasta finales de los años setenta, tenían más aceptación los modelos de investigación tipo “proceso-producto” y sólo progresivamente se fue aceptando el modelo de investigación denominado “ecológico”. Éste tomaba como unidad de análisis, no ya el proceso para modificar el comportamiento en términos cuantificables, sino la perspectiva y voz de los participantes; en otras palabras, la interpretación de su realidad. El primer trabajo de investigación educativa publicado en México bajo los supuestos antropológicos en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV es de Paradise en 1979. El primer programa de formación docente utilizando registros etnográficos en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos fue en 1983, el primer programa de postgrado en el que los docentes desarrollaron las habilidades para el registro de tipo etnográfico, fue en la Universidad Pedagógica Nacional en 1984. El primer encuentro latinoamericano de “etnógrafos educativos” fue en 1986 (DIE-CINVESTAV).

Sin embargo el cambio de modelos en la investigación educativa ha tenido que acompañarse con la legitimidad que le otorga el discurso errático de la política educativa nacional. De hecho, la posibilidad de desarrollar extensivamente el nuevo modelo fue en el plan de estudios para las licenciaturas en normales en 1984. Pero al carecer del personal calificado para hacerlo, se conservaron los modos tradicionales de hacer “observación” en aula, los cuales están pautados por una mirada “fiscalizadora”, vigilante de la norma y en consecuencia, lo observado, al remitirse a la distancia del deber ser magisterial (que por su origen mítico, edificante y cerrado), imposibilitaba la nueva mirada. Habrá que coincidir con una prevención que no es novedosa: cuando la propuesta curricular etnográfica es elaborada por expertos, pero la planta docente que la impartirá, no tiene experiencia en la formación y/o su ejercicio, o no hay base financiera y los resultados no son halagadores. La masificación de la propuesta no se ha hecho con procesos sistematizados ni ha generado una comunidad formada ni cohesionada. Esta propuesta del profesor investigador fue desechada en la reforma posterior en las Escuelas Normales en las que, dentro de una tónica neoliberal, se realizó un retorno a las competencias básicas de la profesión enseñante.

En México, han tenido que pasar 50 años desde los primeros trabajos antropológicos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, 30 años desde el inicio de investigación participativa o de la investigación acción Centro Regional de Educación para América Latina, 25 desde los primeros trabajos etnográficos en educación (DIE). Para que esta mirada sea legítima, se ha hecho extensiva como sabemos, a la mexicana: improvisando, desvirtuando, simulando, imponiendo. Es decir algo que parece no racional o irracional, pero ¿qué se quiere decir?

Reflexionar, transformar o interpretar la cultura

Las teorías que han pautado los trabajos en el campo etnográfico en México, incluyen la mirada sociológica de Heller y la vida cotidiana, Weber y la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago; la mirada filosófica de Ricoeur, Gadamer y la hermenéutica -con el sustituto de las “hipótesis” ahora llamadas- categorías *a priori*, a Shutz y la fenomenología. Aunque la discusión siguiente es bizantina, se consigna por su carácter de indicador de la situación contemporánea de este modelo de investigación. Por un lado la tendencia reflexiva plantea a la etnografía como espacio legitimado de la Antropología Social y está interesada en el papel del docente como mediador entre la política educativa del estado y el contexto local –digamos el modelo antropológico-gramsciano. Para realizar sus estudios recupera la narrativa, las historias de vida, la literatura, la ficción, la biografía o el periodismo y prefieren utilizar el concepto de trabajo docente. El sentido de esta tendencia es generar una documentación detallada de situaciones culturales para ser empleadas por

diversos usuarios: comunidad estudiada, la escuela, consejos estatales de educación, comunidad académica, debates y congresos. Pero al introducir un sesgo militante sobre el docente en tanto intelectual orgánico al servicio de las clases populares, generan un obstáculo ético para una mayor claridad de sus conclusiones y reflexiones.

Por otro lado la tendencia transformadora busca retornar la iniciativa a los participantes (*empowerment*), inscribiendo a la etnografía en la investigación cualitativa- el modelo intelectual-freiriano. Se prefiere referir al docente a una práctica educativa, o práctica docente (referente cuestionado por los anteriores por ser “reproduccionista”) y, como es de esperarse, acuden a la pedagogía crítica de Freire y a un híbrido denominado etnografía crítica, que recupera: al marxismo de manual, a la lectura predigerida de la reproducción de Bourdieu y, ocasionado por lo anterior, evidentemente al equívoco de la “teoría” de la resistencia de Giroux. Su sentido lo encuentra en una tendencia a la transformación de la práctica educativa o docente, para continuar, supongo por adición, a la de procesos sociales más generales, en ese orden. Por fortuna los procesos sociales nunca han dependido de los modelos de formación docente, ha sido más bien a la inversa.

La especificidad de lo que acontece en el aula requiere de interpretaciones de primera mano, no de segunda o de tercera mano, y esto sólo puede ser realizado por un profesorado entrenado. Ellos tienen la familiaridad con el universo de significados dentro del cual los actores pueden leerse y ser leídos como signos, el entrenamiento específico debe trabajar para tomar distancia del efecto que las estructuras previas (la observación como supervisión) y el esquematismo de un orden formal (el deber ser edificante, o la mirada iluminista, por ejemplo), no encasillen lo observado. Para el estudio etnográfico de la educación, en tanto interpretación de la cultura, es fundamental el abordaje del dominio histórico-social de esta actividad. No es posible disociar ambos dominios, tampoco es posible diferenciar, por la centralidad del etnógrafo, ¿qué proviene de él y qué de lo observado?, tampoco separar el objeto de su método, ni éste de los conceptos. Es decir, cada lenguaje teórico determina el significado de los términos y enunciados de y desde un lenguaje observacional que traduzca la anécdota en construcción de sentido. Se podrá objetar que la fuerza de lo cotidiano, la costumbre, la inercia, la prohibición tabicará las posibilidades de esta empresa; precisamente ésta es la cuestión de tomar en serio la formación docente. Si los espacios de formación no le permiten tomar una distancia prudencial de las condiciones que determinan su hacer, las posibilidades efectivas de transformar una práctica están clausuradas, y si esto es así, ¿qué sentido tiene formarse para que todo siga igual? Aquí, la objetividad de posible resulta más relevante que la objetividad deseable dictada por el canon metodológico. Si se asienta en una correlación compartida entre palabras y hechos observables al interior de una comunidad docente, que a un

hecho particular que se le denominaba enseñar, explicar, o decir algún contenido escolar podría tener un nuevo nombre construido desde esta comunidad y que no sería la imposición de una etiqueta recitada desde alguna lectura apresurada de fotocopias sabatinas mal digeridas.

Aunque esto se hace, inicialmente, a partir del conjunto de elementos comunes inducidos por la educación. La correlación no está determinada mas que inicialmente por lo ya sabido. A partir de este punto, las formas que se puedan desprender de una mirada de primera mano por docentes entrenados, puede llegar a determinar, de manera inédita, la forma en que un entrenamiento observacional y su aplicación desde la práctica misma será percibido y significado por la estructura psicológica de los miembros de ese grupo. En tanto no se puede separar la relación entre el sujeto observador y el objeto observado, ni la mirada teórica de la forma metódica de recorrer el camino, tampoco es posible separar la interpretación de la relación anterior. Por ejemplo, sabemos, como ha señalado Pierre Bourdieu que un profesor nunca llegará a exigir a los estudiantes tanta pasividad como la que ellos le ofrecen. Aquí la interpretación del observador expresa la imposibilidad de separarse de la relación observada entre profesor y estudiantes. Tendremos que recordar, en consecuencia que la ciencia la hacemos los seres humanos.

Las características generales, particulares y la función esencial del trabajo científico, anotadas al inicio de este texto, son claras. El camino que ha tenido que recorrer la investigación en ciencia social ya ha depositado en éstas un sello particular, La interpretación de la cultura escolar requiere asentamientos sólidos que sólo el re-conocimiento de esta historia le puede ofrecer. Por todo ello, la discusión es bizantina, quiero decir, propia de la participación a congresos abo(mi)nables a estímulos al desempeño, carreras magisteriales y otras productividades asociadas con esas sutiles formas de corrupción.

¿Y los profesores normalistas qué...? o esto también es violencia simbólica

Las relaciones entre universitarios y normalistas, nunca han sido afortunadas. Desde hace 30 años las orientaciones principales para la formación del profesorado han sido dictadas por los universitarios, es casi esperable que las imposiciones del profesor-tecnólogo de los años setenta hasta el profesor “etnólogo” de los noventas sean vistas como atentados contra los territorios, jerarquías e intimidad de este sector profesional, según nos previene la propuesta de la investigación-acción. Aún reconociendo el doble turno –pero también la licencia sindical–, la relación entre la teoría y la práctica, vistas desde la inmediatez, la naturalidad, la individualidad y la urgencia que caracterizan el trabajo del profesor frente a

un grupo, nunca como ahora han sido invadidas por el gremio universitario y sus apologetas, corifeos y epígonos. El profesor ha sido violentamente movilizadode: misionero de la cultura a la praxis educativa, y del trabajo docente al mediero de la cultura. El universitario ha sido incapaz de verlo así, o bien, al reproducir sus propias prácticas alienadas, ha pretendido salvarse salvando al profesor, o han preferido olvidar que no hay desarrollo curricular posible, sin desarrollo profesional.

A continuación, algunas notas para un ejercicio de etnografía sobre los etnógrafos En el cruce de caminos entre la cultura universitaria centralizada y la cultura normalista periférica, las capillas teóricas y prácticas difícilmente se articulan. Esto seguirá ocurriendo en tanto los planes y programas no sean diseñados, evaluados y transformados por el profesorado. No creo que sea necesario señalar que hay normalistas en el caballo de Troya universitario. Cuando los especialistas de ambas tendencias, reflexivos y transformadores, se congregan, es curioso en lo que sí concuerdan: por ejemplo, les hemos escuchado decir que se tiene que revalorar la importancia de la voz oral sobre el texto escrito en la formación docente o que de lo que sí sabe el docente y puede hablar, es del efecto de las prácticas normativas sobre su vida cotidiana, o que el docente teme a la teoría, no ve la aplicación de nuestras investigaciones en su práctica, e incluso se ha dicho que el docente no lee, no ven, ni escriben, tampoco recuperan su experiencia. En suma los docentes son casi analfabetos funcionales. O como los calificó hace poco su líder sindical: “son muy concretos” (los seguidores de Piaget no podrán interpretar lo anterior más que como insulto). Pero al mismo tiempo, los especialistas, reconocen que en su mirada teórica el docente utiliza paradigmas no explícitos, que aun en los espacios de formación ellos desconocen ¿para qué y a quién? van dirigidos sus trabajos, que les cuesta trabajo definir si el carácter de sus proyectos de investigación es técnico, prescriptivo y/o de intervención, ni cuáles son los efectos del texto etnográfico sobre los docentes, o ¿cuál es la teoría legítima? Para los que hasta aquí han prestado atención, será clara la contradicción entre los supuestos teóricos de los reflexivos y los transformadores. La mirada de ambos es propulsiva, llevar al profesor de un lugar de ignorancia a otro, (obviamente el suyo) del supuesto saber. Parecería una inconsecuencia entre premisas (profesores reflexivos y transformadores) y conclusiones (analfabetismo funcional del gremio). La presencia del canon iluminista les sobrevive en su mirada.

Aparentemente no es racional sostenerse en éstas contradicciones ¿Cómo resuelve la Antropología esta paradoja? Desde los trabajos pioneros de Lévy-Bruhl se perfila la diferenciación entre lo racional (el pensamiento ligado a los cánones del iluminismo), lo no racional (el pensamiento es más que razón, en la interpretación de la cultura, el pensamiento puede ser arbitrario, la aparente ineficiencia no es una falla de la razón sino un signo de otra inteligencia que

hace irrelevantes la aplicación de los cánones en algunos casos) y lo irracional (el pensamiento falla en la aplicación del estándar lógico reconocido por él). En este caso, en la mirada de los especialistas no hay mucha comprensión del mundo en términos del profesorado sino la brutal imposición del canon racionalista que le condena, como a un chivo expiatorio, por los males educativos del país.

Desde el punto de vista del profesorado, podría ser que su pensamiento calcula conciente o inconscientemente que el texto etnográfico (y en otros terrenos una reforma curricular) es una invasión en su territorio, jerarquía e intimidación. En este caso su aparente irracionalidad tiene otra función, es no racional, es un pensamiento surgido de su cultura, la cual, basada en la tradición, el ritual o el dogma produce para el observador la idea de que profesorado tiene un: “comportamiento como si...”, que simula, evade, ignora... pero más allá de la evidencia y la razón, es incapaz de mirar que el profesorado descubre la irracionalidad, por ejemplo del constructivismo, con grupos numerosos, fechas fijas para los exámenes, escaso trabajo académico colectivo, de telesecundarias sin televisión, de la imposibilidad de una comunidad docente, etc. Y su comportamiento “como si.” es la expresión no racional frente a la irracionalidad de una propuesta pedagógica aparentemente fundada en la “razón”. Estas diferenciaciones no son nuevas en el campo de la Antropología, pero en la interpretación de la cultura escolar son prácticamente inexistentes. Aun falta mucho para que se tolere, se pueda ver y se interprete a la cultura escolar, ya no desde la unidad y la uniformidad del canon iluminista, sino desde la relatividad y la arbitrariedad no racionales propias de toda cultura. Este reto mayúsculo perfila otros para la formación del profesor.

Formación del profesorado etnógrafo

Hagamos un paréntesis para decir unas palabras relativas a qué estamos entendiendo por formación en este texto. En el campo de la formación, se plantean dos principios: la activación y la diferenciación. La activación permite reconocer que la formación solo es posible mediante el sentido depositado en la actividad por el sujeto; este principio tiene una consecuencia clara: nadie puede aprender por otro, al extremo de afirmar que nadie puede enseñar realmente nada a nadie que no se active. En otras palabras, el sujeto se activa o se cancela la posibilidad de formación. En este campo se sostiene que la formación es una función evolutiva del ser humano. Toda actividad produce algo, sin embargo, diferenciando, hay dos tipos de actividad: la reflectante, que ocupando la mayor parte del tiempo, transmite lo ya informado, lo ya sabido, reproduce, conserva, acumula, consume, es normativa. Y la actividad reflexiva, que ocupando un tiempo menor, crea nuevos símbolos, percepciones, relaciones o estructuras, re-produce, modifica, trastorna, provoca, inventa, genera, es anti-normativa. Es decir, la activación formativa es un espacio de reflexión entre lo conocido y su refutación o crítica,

y en este sentido tiene una intención, que le acerca a la función esencial de la investigación científica. Si un programa de formación o postgrado carece de esta cualidad, no es formativo, es, en el mejor de los casos, informativo. Una vez más, no se trata que algo sea nuevo o como se dice “interesante”, para el que aprende, esto es actividad reflectante. Uno se forma realmente cuando se engendran formas inéditas de representar o significar al mundo y se entrena en un encuentro emocional con la cultura, la sociedad y la historia. Formarse es experimentar la emoción de hacerlo, por esto es una función evolutiva.

La relatividad y su relación con los supuestos y los procedimientos

Ya se reconocía para la ciencia social, desde la segunda mitad de este siglo (en Física el principio de incertidumbre de Heisenberg databa de 1927), que no existía algo así como “la inmaculada percepción” y que cualquier mirada, está oscurecida por las estructuras del lenguaje. Por otro lado se sabe que es imposible —no importa la tecnología de la representación que se utilice— capturar la plenitud del presente. Y finalmente se sabe que la percepción es cambiante e indeterminada. De estas consideraciones se desprende una fundamental para la formación de docentes en este campo: para comprender las representaciones visuales es necesario comprender las construcciones textuales.

Y este es otro campo de desarrollo para la formación docente: ¿Qué es la representación, cuál es su función en tanto mediadora de la conciencia, cómo se inscribe lo representado en un sistema y, en tanto forma de saber, cuál es el lugar que ocupa en las ciencias humanas? En otras palabras, el acceso a la comprensión y a la interpretación de la vida social dependerá del volumen total de capital cultural del observador, éste es su posibilidad y también su límite. Ejercitar la interpretación de la cultura requiere un doble desplazamiento formativo: por un lado, desprenderse de la copia textual para redactar trabajos escolares, recurrir al parafraseo de las comprensiones personales de lo ya informado y, por otro lado reconocer en uno, en lo que uno escribe, lo reflejo del deber ser, su carácter conservador, normativo e instituido, también reflexionar en la clase de trayectoria personal y en la trayectoria personal de clase. Enfrentar cognitiva y emocionalmente la colisión entre ambos discursos (interreflexión) para generar, engendrar, descubrir la densidad de lo superficial “...transfórmate en lo que eres” nos aconseja Bourdieu. Sólo así, creo, es posible construir un deseo o tener una intención y un proyecto de vida familiar, laboral y profesional formativo individual y colectivo, desde donde, tal vez a futuro, se refleje en la innovación curricular un desarrollo profesoral de primera mano. Como se ve en esto de la investigación científica y la formación, muchos podrán ser los llamados y pocos los escogidos.

Pero como hemos anotado más arriba, la interpretación de la cultura, en nuestro caso, la escolar, tendrá que recurrir a la relatividad y a la arbitrariedad —que no quiere decir caos, sino esencialmente comprender también la circunstancia no racional de esa cultura—, otros desarrollos modernos la consignan como un Teatro, Drama o como Juego. Estoy planteando una relación entre comprensión de lectura y lectura de la realidad, es decir la interpretación de la vida escolar como si ésta fuera un Texto. Esta opción contemporánea, la lectura de la cultura escolar como si fuera un texto, nos ofrece pistas: En relación con los procedimientos del observador reconozcamos que:

- Lleva las formas culturales de un mundo “real” a otro.
- La recolección de discurso y pláticas ordinarias los inscribe bajo la forma de transcripción.
- Realiza una interpretación escrita basada en esas pláticas y sus inscripciones.
- El contenido resultante tiene la forma de argumentos. En otras palabras, el observador genera un discurso sobre el discurso (o sobre el lenguaje o la perspectiva), Y es aquí en dónde es necesaria una reflexión pausada :
- El mundo bajo estudio es recreado a través de los textos escritos por el observador.
- Lo que es interpretado no son experiencias vividas, sino textualidades vividas.
- Esta textualidad, transforma la experiencia vivida.
- Cada vez que se regresa a la transcripción, ésta puede analizarse de manera cambiante.
- Los argumentos son reinscritos con la voz del Otro, el Texto Social.

El Texto Social es el lugar en donde los diversos discursos se mezclan, es un diálogo en donde la voz del Otro (el uso de la mayúscula denota que esta voz corresponde a la de la socialización familiar primero y la escolar después o la del superyo normativo, o el conjunto no siempre conciente de todas las prescripciones transmitidas por la lengua materna. En consecuencia esta voz es anterior a la del observador). Esta voz, previa al contexto, interactúa con la del observador, y con la interpretación de los discursos expresados por los otros. Para comprender cabalmente este último argumento del texto social, habrá que recuperar a Dukheim, a Freud, a Elías, a Foucault, a Castoriadis, a Maffesoli, a Morin, a Blanchot y a Bourdieu para reconocer “los mecanismos” mediante los cuales las estructuras mentales se corresponden con las estructuras sociales, las segundas son materiales, objetivas, pero están anidadas en los esquemas cognitivos (es decir, las clasificaciones, los juicios, pensamientos, conductas sean racionales, no racionales, o irracionales, son transmitidas mediante la socialización y el lenguaje). En otras palabras, la visión y la interpretación de los agentes, en tanto realidades sociales o textos sociales, no son enteramente construidas por ellos, les son previas, les anteceden. Decimos que el mundo es

así, porque hemos aprendido a describirlo de esa manera, recuerdo que le decía el chaman don Juan al antropólogo Carlos Castaneda. Nuestros esquemas de pensamiento, acción y percepción tienen un origen social. De alguna manera somos la encarnación de las instituciones, somos partes-totales, fragmentos ambulantes de la institución de la sociedad particular. Todo esto dicho para desacreditar las bizantinas discusiones de los siguientes pares de conceptos: sujeto-objeto, individuo-sociedad, interno-externo, cualitativo-cuantitativo, micro-macro, y a otras formas de objetivismo que deduce las acciones y las interacciones de los agentes, desde la estructura, o del subjetivismo y que reduce la estructura objetiva a la interacción entre actores. Los agentes ejecutan, aún si lo desconocen desde su narcisismo preoperatorio una partitura no escrita que organiza las acciones de los que creen improvisar una melodía.

Aprendiendo a trabajar racionalmente lo no racional de la cultura

Debo anotar que, la presencia del canon racionalista, aunque imperceptible, está presente en el trabajo antropológico. Cuando el observador “inscribe” una transcripción, lo hace en el contexto de lo que el Texto Social del Otro, permite. Cuando se reordenan los “indicadores” para buscar coherencia, se hace en referencia a una mirada teórica. La construcción de “argumentos”, o premisas para interpretarlos, se realiza al amparo de una lógica interpretativa particular, ¿cuál?, normalmente la heredada por el racionalismo. Asimismo, la suposición de que el observador entrenado tiene conciencia de sus motivaciones, no es “cura” para que en lo representado no aflore su inconsciente; con lo anterior habrá que reconocer que no todo lo representado es consciente. Y esto adquiere un significado particular cuando el trabajo etnográfico busca su sentido. Para ser consecuente con lo anterior se podría afirmar que su sentido está cifrado en una reflexión para la transformación.

Una reflexión entrenada se expresa en las activaciones formativas (que son diferentes de la actividad refleja de cursos que se agotan en lo informativo) y en la transformación que implica la creación de un mundo o en la construcción de nuevos sentidos. Pero mucho me temo que en nuestro país de heteronomía instituida la indagación del sentido está cancelada. Hasta muy recientemente los hechos nos han llevado a preguntar, por ejemplo, ¿por qué tenemos éstas instituciones y no otras? Sin embargo ha resultado ser un peligro formular dicha interrogante, porque esa formación es más característica de una sociedad de autonomía instituyente que por el momento no es la nuestra y que, en un sistema educativo caracterizado por las relaciones de dominación jerárquica, plagado de palabrería impersonal y juicios culpabilizantes, en donde las relaciones están pre-reguladas, los niveles

de ejecución y productividad están orientados por una competencia técnica, las actividades de los agentes están regidas por el deber ser y éste arroja todo esto de principio a fin, está vedada la reflexión para la transformación.

El proceso de escritura y análisis etnográfico tiene una cualidad constructivista que no separa, ni aísla el anteproyecto del trabajo de campo, ni éste de la redacción. Los elementos de forma y contenido para la interpretación y la redacción, no es una cuestión de formatos. En realidad, en el texto etnográfico están integrados los procesos seguidos con los resultados obtenidos. Las consecuencias de este proceso se reflejan en la “delimitación progresiva” del tema, en las comprensiones abstractas que dan forma a la construcción conceptual inspirada en conceptos “sensibilizadores” (provenientes del folclore, de la literatura), o “definitivos” tomados de alguna teoría. Demanda una elasticidad de pensamiento para realizar comparaciones constantes entre lo registrado y las comprensiones tentativas, reconociendo que no existe tal simetría entre concepto teórico y argumento construido, ni entre éste y lo registrado.

En una observación, por ejemplo, no todo es reproducción, ni todo es resistencia, es posible que sea una combinación contradictoria de los dos conceptos o que no sea ninguno de ambos sino algo no racional para lo cual no hay un concepto. Cuando trata uno de desbrozar la lógica o su ausencia implícita, se recurre a la “triangulación”. Ésta puede darse entre teoría-método-argumento o entre argumento-registro-entrevista, o entre registro 1, registro 2 y registro 3, o entre pensamiento racional, no racional e irracional; la cuestión es aceptar que en la cultura no hay una sola y cierta conclusión, cada una es sólo una aproximación, cada una es alternativa de otras plausibles y que lo apasionante de este proceso es su construcción. Pero si uno está preocupado por transformar al mundo, sin reflexionar, tendrá que aprender a hacer fila frente a las capillas, o citar muchas veces a su etnógrafo nativo de “cabecera” y sólo entonces tendrá aceptación en las tribus de especialistas. Pero no creo que eso transforma gran cosa al mundo, más bien, lo conserva.

Finalmente, lo comprensivo de las conclusiones etnográficas, está determinado por la capacidad de su audiencia. Así, hay trabajos etnográficos que por exceder los límites de interpretación de su audiencia, deben esperar años para ser “legitimados” por esta comunidad no exenta de intereses políticos, mezquindad cupular o simple ignorancia. Bourdieu comenta que el poder liberador que tiene el conocimiento de los esquemas implícitos del pensamiento y la acción serán percibidos como una amenaza contra las mismas estructuras de la conciencia,... que no pueden dejar de percibir la violencia que este conocimiento ejerce contra su integridad mental. O ¿por qué los sedicentes especialistas estarían al margen de esta cuestión de la naturaleza humana?

He aprendido en este campo que la estética de la mirada cambia, la estructura cognitiva se desarrolla, la ética del trabajo formativo es otra. He aprendido a ser

intolerante con la autocomplacencia y con la ignorancia que se desea ignorar; pero muy tolerante con la no racionalidad de nuestra cultura y sus marcos. De la sorpresa y la fascinación he procedido a un intento por dar cuenta y razón de esa mínima parte de la realidad que percibo. Pero sería incapaz de decir que éste es el único camino, que esta mirada es la mejor, o que esta alternativa de investigación sea para todos. Por ello es que también con Canetti cierro este texto: “Seguramente no es posible vivir sin objetivos. Para no resecarse con ellos hay que aprender a hacer malabarismos. Se arroja a los objetivos al aire y se hace luego lo propio para atraparlos de nuevo. Las pelotas que casi se confunden de tan parecidas, no son nada, el movimiento lo es todo”.

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston, *La Formación del espíritu científico*, traducción de José Babini, México: Siglo XXI, 1982.
- BAJTÍN, Mijail M., *Problemas de la poética de Dostoievsky*, traducción de Tatiana Bubnova, México: FCE, 2003.
- BOURDIEU, Pierre, *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993.
La noblesse d'état, Paris. Les Editions de Minuit, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. II, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona: Tusquets Editores, 1983.
Los dominios del hombre; las encrucijadas del laberinto, traducción de Alberto L. Bixio, Barcelona: Gedisa 1988.
Sujet et verité dans le monde social-historique, Seminaires 1986-1987 Paris: Seuil, 2002.
- HONORE, Bernard, *Para una teoría de la Formación* traducción de Ma. Teresa Palacios, Madrid: Narcea, 1980.
- GEERTZ, Clifford, *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Traducción Carlos Reynoso, México: Gedisa, 1991.
La interpretación de la cultura, traducción Gustavo Macri, Barcelona: Gedisa, 1988.