



Tras las huellas de la etnografía educativa: aportes para un reflexión teórica metodológica.

Autor:
Pallma, Sara

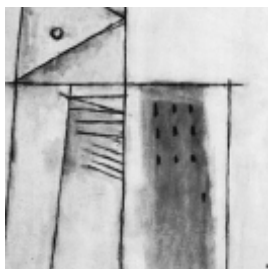
Revista
Cuadernos de Antropología Social

2004, N°19, pp. 121-138



Artículo





Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica

Sara Pallma* y Liliana Sinisi**

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en presentar algunas cuestiones basadas en nuestra experiencia en investigación, gran parte de la cual se desarrolla en el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Rescatando algunas de nuestras reflexiones, queremos promover la discusión sobre las posibilidades y dificultades de orden teórico-metodológico que se presentan al hacer etnografía educativa en las condiciones y contextos actuales. En este sentido, apartándonos de algunos rasgos que la etnografía tuvo en sus orígenes, intentamos utilizar un enfoque etnográfico o enfoque antropológico que recupera la dimensión subjetiva del investigador, partiendo de la reflexión sobre nuestros propios supuestos y sobre las categorías teóricas con las cuales interpretamos la realidad en un proceso espiralado y dialéctico entre el campo, la teoría y la interpretación.

Palabras claves: Etnografía, Teoría, Escuela, Diversidad, Desigualdad.

ABSTRACT

The aim of this article consists in presenting some matters based on our research experience, most of which has been developed in the Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

* Profesora en Ciencias de la Educación. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: spallma@ciudad.com.ar.

** Licenciada en Ciencias Antropológicas. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: lilianasinisi@speedy.com.ar. Fecha de realización: marzo de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

By rescuing some of our reflections, we want to promote the discussion about the theoretical-methodological possibilities and difficulties that appear when doing educational ethnography in the current conditions and contexts. In this sense, moving away from some characteristics that the ethnography had in its origins, we attempt to use the ethnographic approach or anthropological approach that recovers the subjective dimension of the investigator starting from the reflection about our own assumptions, about the theoretical categories with which we interpret the reality in a spiraled and dialectic process between the field, the theory and the interpretation.

Key words: Ethnography, Theory, School, Diversity, Inequality.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es hacerlos partícipes de algunas cuestiones que nos planteamos acerca de nuestra experiencia en un equipo de investigación en el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como también en trabajos de investigación que, anteriores a la formación del equipo o en forma paralela al mismo, hemos encarado individualmente.

Desde la experiencia de hacer etnografía en educación, nos parece pertinente plantear las dificultades y posibilidades que encontramos, teniendo en cuenta la difusión del uso de la etnografía en este campo, a veces con desconocimiento de su historia dentro de la disciplina antropológica y de sus marcas de nacimiento. Queremos detenernos un poco en esa tradición y en la adecuación del enfoque etnográfico a las condiciones actuales del trabajo de campo que nos apartarían de algunos de sus rasgos originarios.

DE LA ETNOGRAFÍA DE LOS PUEBLOS LEJANOS A LA ETNOGRAFÍA DE NUESTRA PROPIA SOCIEDAD

“Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana de un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado” (Malinowski, 1995: 22).

Así inicia Malinowski su clásica etnografía *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. En sus palabras se adivina el espacio lejano, exótico, la soledad, la distancia con “su mundo”, características necesarias para realizar trabajo de campo e instaurar las bases metodológicas de la etnografía moderna, con el objetivo de lograr una verdadera ciencia antropológica. Esas características fueron distintivas de la forma de investigar de la antropología social; como bien lo sintetiza Menéndez: la dimensión holística; desarrollar un trabajo de campo de larga duración que implica una aproximación personalizada por parte del investigador; realizar el trabajo de investigación sobre el “otro” en el campo del “otro”; asumir que el analista debe ser el mismo que obtiene la información de forma directa; centrar su trabajo en lo local, en unidades micro o mesosociales; mantener una fuerte creencia en la objetividad (Menéndez, 2002).

Tal objetividad, en términos malinowskianos, hacía referencia al “*estar ahí*”, permanecer en el campo el tiempo suficiente como para lograr comprender la mente del nativo y su forma de vida, pero también esa objetividad se aseguraba en la selección de un objeto/sujeto de estudio perteneciente a sociedades espacial y culturalmente distantes.

Las críticas que se instalan sobre los principios de la etnografía clásica, junto con el cuestionamiento del positivismo en las ciencias sociales, derrumban los presupuestos de objetividad con los que Malinowski construyó su etnografía. Se plantea críticamente la relación con el otro y la incorporación de la subjetividad del investigador como parte constitutiva del trabajo de campo, subjetividad que se trasciende en una continua reflexión sobre los propios supuestos, sobre las categorías de quien investiga para interpretar la realidad, sobre todo cuando esa realidad se impone en su vertiginosa crudeza y nos interpela no sólo como investigadores/as sino también como sujetos que comparten con “*los otros*” los mismos espacios de cotidianidad.

A diferencia de Malinowski, nosotros no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tomamos un colectivo o cruzamos con el bote el Riachuelo para, en poco tiempo, acercarnos al barrio o a las escuelas donde haremos nuestros estudios. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio y la escuela. De eso se trata, descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, en términos de Rockwell (1985) documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas.

En muchos casos, los temas que abordamos surgen de nuestra propia experiencia, de nuestro mundo cotidiano, a veces en el ámbito mismo donde se trabaja. Existen antecedentes en algunas investigaciones en las que se analiza este punto; por ejemplo, Lincoln Keiser (1970) en su estudio sobre pandillas negras de Chicago, plantea las dificultades que se le presentaron al elegir como objeto de estudio a los grupos de pandilleros que habitaban los ghettos negros de la ciudad. Estas dificultades estaban referidas a que en el momento de inicio de su investigación, estaba trabajando en el Servicio Social de la Municipalidad de Chicago, específicamente en la Corte de Menores, adonde eran enviados muchos de los jóvenes pandilleros, los cuales eran entrevistados por él en su rol de consejero. Esto le planteaba ciertas contradicciones:

“...mi rol de trabajador social entraba en conflicto con mi rol de investigador y de antropólogo, dado que como consejero debía ayudar a esos jóvenes a cambiar de conducta y como antropólogo me interesaba conocer esas conductas. (...) Además como yo estaba vinculado a la Corte muchos chicos eran reticentes a darme información” (Keiser, 1970: 7)

La manera que Keiser encontró para solucionar el conflicto que le planteaba su situación laboral fue la de irse a vivir al ghetto y entablar una relación de extrema cotidianidad con un pandillero de los Vice Lords, ya que prácticamente vivían juntos. Para el autor, esta cotidianidad le permitiría conocer en profundidad al grupo a pesar de que, como él mismo afirma, sus “reacciones emocionales” y sus prejuicios entorpecieran sus relaciones con el grupo y con el tipo de observaciones que realizara.

Como vemos, el compartir con los sujetos sus espacios y su vida cotidiana, si bien nos permite lograr mayor conocimiento en relación al problema, también puede dificultar el proceso si no se reflexiona al respecto. Por ello nos preguntamos ¿cuáles son los obstáculos y las posibilidades si la realidad objeto de estudio es tan próxima? Menéndez aclara, en relación a este interrogante:

“...el estudio de lo inmediato implica seguir utilizando una metodología antropológica de la alteridad que asegure la descripción de lo obvio más allá de la cercanía espacial y cultural del grupo estudiado. En los hechos se va pasando del estudio del otro al estudio donde el otro está entre nosotros, o incluso como hemos señalado somos nosotros. (...) No cabe duda que el trabajo con la propia sociedad reduce la posibilidad de que lo obvio surja

como evidencia inmediata, pero para nosotros esta pérdida es compensada por la posibilidad de describir los procesos desde dentro de dicha sociedad. No obstante, si reconocemos la necesidad de acceder a lo obvio, debemos desarrollar una metodología que simultáneamente posibilite dicho acceso desde un investigador caracterizado por compartir por lo menos una parte de las significaciones de los grupos que estudia” (Menéndez, 2002: 122).

Creemos que esta “extrema” familiaridad en torno a lo cotidiano se puede tensionar a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y el alerta epistemológico. Ejercer la duda radical, en términos de Bourdieu (1995), implica romper con el sentido común: el cientista social nunca debe abandonar la reflexión sobre su propio pensamiento ya que sino sería sólo un instrumento de lo que pretende conceptualizar.

NUESTRO ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

Es posible que, por la fuerte influencia que tuvo el modelo hipotético-deductivo en el campo de las investigaciones educativas, se tienda a incorporar, cuando se busca una aproximación cualitativa al fenómeno, el uso confuso de la etnografía como una técnica en un momento de la investigación, generalmente en la fase exploratoria, aquella donde se busca una primera información empírica para poder plantear hipótesis y orientar la lectura y elaboración del marco teórico. En otras utilizaciones de la etnografía, ésta aparece como herramienta que permite conocer la realidad sin mediaciones y que puede ser utilizada con autonomía del enfoque teórico.

En contraposición a esto, seguimos la línea desarrollada por autoras como Elsie Rockwell o Elena Achilli, quienes consideran a la etnografía —o enfoque antropológico, en términos de la última— como una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio.

Rockwell (1987) señala que conserva la palabra etnografía para referirse al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad. De esta manera rescata el trabajo etnográfico para la investigación sobre otros objetos de estudio distintos a los que clásicamente tuvo la antropología. Menciona la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad como una de las condiciones mínimas que se debe reunir (como quiera que se definan los

parámetros de tiempo y espacio para ello) para lograr producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (Rockwell, 1985). Tanto en los trabajos que citamos como en sus investigaciones se destaca la no separación entre teoría y construcción de los datos, entre conceptualización y observación.

Elena Achilli (1987) prefiere el concepto de “enfoque antropológico” revalorizando el trabajo original del antropólogo —hacer etnografía— para el análisis y estudio de problemáticas correspondientes a su propia sociedad. Destaca como específico de la misma el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimiento, el hacerlo a escala de lo particular, como un modo casi artesanal de acceso al conocimiento de distintos fenómenos sociales, que es más que una técnica y se vincula con supuestos metodológicos y teóricos. Discute las posiciones positivistas, estructuralistas y los enfoques fenomenológicos —que coinciden en asignar un carácter empírico y a-teórico a la etnografía—, para recuperar una tradición antropológica, la boasiana y especialmente la malinowskiana, en la que se afirma la necesidad de tener una teoría que oriente el trabajo de campo, y que sea lo suficientemente flexible como para ser problematizada a partir de la concreta experiencia de la observación.

Queda claro que en este enfoque no hay separaciones rígidas entre momentos de trabajo teórico y trabajo empírico, etapas diferenciadas de elaboración del marco teórico, deducción de hipótesis a comprobar, recolección de datos para contrastarlas, análisis e interpretación de datos para elaborar conclusiones.

En contraposición con la concepción popperiana sobre el papel de las hipótesis en la investigación —consideradas como proposiciones a contrastar—, el enfoque que venimos analizando las piensa como “anticipaciones de sentido” que orientan la investigación, que pueden reformularse y adquirir mayores precisiones en la elaboración conceptual que se desarrolla simultáneamente al trabajo de campo y a partir de los indicios que se van logrando. Con un sentido próximo a la idea de Menéndez (2001: 27):

“...este tipo de trabajo de larga duración no niega principistamente la utilización de hipótesis, sino que posibilita reformular las hipótesis —explicitadas o no— iniciales a través de la continua producción de nueva información y de análisis”.

RECUPERANDO LAS HUELLAS DE NUESTRA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Una diferencia entre nuestro trabajo y las etnografías clásicas es que no estamos estudiando todos los aspectos de la cultura del otro, sino que realizamos un recorte de un problema factible de ser estudiado. El recorte obedece a justificaciones prácticas, pero también a consideraciones teóricas. ¿Se pierde esa característica distintiva de la perspectiva holística que tuvo la etnografía en sus orígenes?

En nuestra experiencia, haber sostenido —con continuidad a lo largo de más de diez años— como problema de investigación la diversidad/desigualdad, nos permitió ir profundizando el análisis, buscando las articulaciones con los procesos sociales en su complejidad y en sus múltiples dimensiones, en ese continuo movimiento de interacción entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, como “proceso espiralado de conocimiento” (Achilli, 1990: 7).

Vamos a rescatar, sintéticamente, algunos de los recorridos etnográficos que fuimos haciendo y que explicitan nuestras propias búsquedas al trabajar estos años sobre el problema de la diversidad/desigualdad.

La segmentación del sistema educativo había sido un tema tratado en varios trabajos (Braslavsky, 1985; Krawszyck, Malajovich y Vior, 1985) cuando empezamos, hacia finales de la década del 80, un estudio etnográfico en una escuela de villa de un distrito del Conurbano Bonaerense (Pallma, 1994).

Esta escuela fue seleccionada para el estudio dentro de un conjunto de escuelas categorizadas por las autoridades educativas como “de alto riesgo”. Observábamos que la diferenciación social entre las instituciones se extendía también dentro de “las escuelas de pobres”; aún, entre las que están en este último segmento dentro de la estratificación, hay “otras” a partir de las cuales marcar la diferencia. Nuestras preguntas en ese momento se dirigían a entender los procesos por los que en esas escuelas se concentraban la mayor cantidad de niños expuestos al fracaso escolar (ingreso tardío, repitencias, abandonos, ausentismo prolongado, estar en la escuela sin aprender) y cuyas familias se encuentran en situaciones de extrema pobreza.

Investigando “en un caso”, entre 1988 y 1993, pudimos ir develando los complejos entrecruzamientos que se daban entre el empobrecimiento de las familias y también de los docentes, desplazamientos migratorios, deterioro de la enseñanza, desprestigio de algunas escuelas, movilidad de la matrícula. Encontramos una categoría en uso, “*escuelas basureros*”, para denominar a las escuelas que condensan los rasgos más negativos, y el fuerte peso que juegan las representaciones que tienen los padres acerca de “lo que es una buena escuela” en la elección de

aquellas a las que quieren mandar a sus hijos, y aquellas que evitan, si es posible, aunque estén muy próximas.

En otros trabajos de investigación, a lo largo de la década de los 90, con otras unidades de estudio, escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos el uso de categorías sociales semejantes: “*escuelas de villa*”, “*escuelas de negros*” para señalar estas diferenciaciones negativas. La utilización del concepto de “*circuitos de evitación*” (Neufeld *et al.*, 1996) nos posibilitó a nivel teórico dar cuenta de estos procesos de selección negativa, productos de la combinación de prácticas y representaciones o “saberes” de múltiples actores, por los cuales las instituciones son evaluadas socialmente, rotuladas y rechazadas.

A partir de este análisis, pasamos a trabajar más las relaciones entre escuelas y barrios, para entender las articulaciones entre los distintos circuitos escolares y la fragmentación social que se expresaba también en las tramas urbanas. Esto nos llevó a complejizar el planteo, tratando de hacer una lectura del mapa social de la Ciudad de Buenos Aires utilizando indicadores socio-económicos, demográficos y de distribución de la matrícula escolar entre los distintos distritos. Buscábamos las relaciones entre las formas de apropiación de los espacios urbanos, la localización de grupos sociales estigmatizados, el pobre nativo o extranjero, y los distintos circuitos escolares que se producían en esos distritos.

En el espacio urbano encontramos marcas de la diferenciación/desigualdad social, conformando tramas socio-territoriales que relacionan pobreza, migración y estigmatización. Una herramienta útil para entender esta segregación espacial fue trabajar con las demarcaciones en “cordones poblacionales” (López, 1996 y 1997).

Los trabajos de campo en escuelas del cordón suroeste de la ciudad, que se realizaron entre 1999 y 2001, permitieron estudiar los vínculos complejos y cambiantes que las instituciones educativas mantienen con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. En estos distritos se concentra la mayor proporción de familias con necesidades básicas insatisfechas (NBI), población infantil con mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar; pero a la vez, en muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa. Asociado a estos fenómenos se destaca fuertemente la movilidad de la población infantil, conformando definidos “itinerarios” que recorren los niños para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares que producen cambios en la matrícula histórica que hacía a la identidad de la “escuela del barrio”.

En este cruce de desigualdad y diversidad fuimos analizando cómo opera la discriminación social y económica, a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas; pero comprendiendo que también estos procesos discriminatorios los sufren los padres que no pueden elegir otra escuela para sus hijos y los docentes que sienten que trabajan en escuelas desvalorizadas socialmente (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1997; Montesinos y Pallma, 1997; Montesinos y Pallma, 1999; Montesinos, Neufeld y Sinisi, 2001).

Nuestros interrogantes acerca de estos procesos nos llevaron a rastrear las marcas que la historia fue dejando en los distintos ámbitos (ciudad, distritos, escuelas) y sujetos, entendiendo que estamos tratando con un presente historizado: “hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido de esas huellas” (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Además, las transformaciones que se estaban produciendo en estos años en el país se evidenciaban en la realidad cambiante que encontrábamos en nuestro “estar ahí” en distintos periodos. Los tremendos efectos de la aplicación de políticas neoliberales se manifestaron en la década 90 en el crecimiento de la pobreza y fragmentación social, en la agudización de los conflictos y enfrentamientos discriminatorios, en las peleas de las escuelas y docentes para conservar las instituciones, la matrícula y el trabajo.

A partir de 1994 se llevó a cabo una reforma educativa como parte de las reestructuraciones dirigidas a adecuar las instituciones a los cambios económicos, políticos e ideológicos relacionados con el nuevo modelo de acumulación y consolidación del Estado neoliberal. Pese al discurso de la reforma que proponía una educación de calidad para todos, en el sistema educativo se profundizó la segmentación en circuitos de escuelas destinadas a diferentes grupos sociales, que funcionan con recursos, organizaciones, dinámicas y pedagogías diferentes.

En el tratamiento de la diversidad/desigualdad en las escuelas pudimos ver cómo se construyen representaciones, explicaciones y prácticas en el medio educativo en relación a los grupos desiguales/diversos, y también algunos cambios significativos en sus contenidos relacionados con las transformaciones que se operaban en los diferentes contextos en estos años.

Hemos encontrado conceptualizaciones provenientes de diferentes disciplinas que, reelaboradas, impregnan el sentido común de diversos actores sociales y son usadas cuando tienen que describir o explicar ciertas situaciones cotidianas. Conceptos, categorías, explicaciones, que han tenido su origen en producciones teóricas (algunas ya superadas) y que echadas a rodar terminan con usos imprevistos.

Los docentes elaboran representaciones sociales sobre los niños, sobre las familias de sus alumnos, sobre sí mismos como docentes,¹ que les permiten afrontar distintas tensiones: empeoramiento de sus niveles de vida, sus condiciones de trabajo, demandas del sistema, relación con grupos de alumnos. La aparición de acontecimientos o cambios provoca transformaciones de las representaciones sociales que conservan muchos de los elementos de las anteriores e incorporan otras. Debemos considerar los procesos que en los últimos años fueron atravesando a las instituciones y a los sujetos, constituyendo sedimentos de estas representaciones, las cuales se manejan en la vida cotidiana de las escuelas.

Las representaciones sobre el bajo rendimiento escolar de los niños pobres se apoyan en ideas que se han ido instalando en las escuelas, construidas con elementos muy heterogéneos, que entremezclan como causas condiciones sociales, culturas diferentes, desatención de las familias, falta de estimulación.

Así, reencontramos frecuentemente la distinción entre “*pobreza digna*” y “*pobreza indigna*”, presente en los desarrollos de los teóricos sociales a partir del siglo XVIII (Montreal, 1996), en las explicaciones con que los docentes dan cuenta de las características de las familias de los alumnos en determinadas escuelas, los cambios que se produjeron en la población que asiste a algunas de ellas, y sus efectos en las dificultades para establecer reglas de comunicación y expectativas sobre lo que puede o no puede hacer la escuela.

En las representaciones de los docentes acerca de sus alumnos, encontramos explicaciones basadas en un conocimiento vulgarizado relativas a los efectos de la desnutrición en la inteligencia de los niños. Como lo ejemplifican las investigaciones de Moscovici, Jodelet y otros, las teorías científicas no se vulgarizan íntegramente; la mayoría de las veces son los aspectos y conceptos de la ciencia, los que pueden ser fácilmente imaginados de forma icónica o metafórica, y además proyectados sobre los problemas prácticos, reciclándose en conocimiento cotidiano. En este caso, no se analizan los mecanismos y momentos en que la desnutrición puede tener efectos, simplemente se considera que la desnutrición tiene secuelas irreversibles a largo plazo, lo que puede llevar a un cierto biologismo darwiniano:

“Estos chicos ya nacen con deficiencias porque vienen de generaciones mal alimentadas” (Maestra recuperadora, 1994).

Esta asociación entre pobreza, desnutrición, deficiencia, dificultades de aprendizaje, aparece cada vez más frecuentemente en los registros a medida que

avanza la década de los 90 y las manifestaciones del empobrecimiento se hacen más notorias en las escuelas, para construir una expectativa generalizada de “con estos chicos no se puede hacer más” (Maestra de EGB, 2000).

Yuxtaponiéndose con estas representaciones que explican el fracaso escolar aparece también la vulgarización de ciertos discursos académicos sobre la influencia del capital cultural que refuerzan los estereotipos sobre estos niños, contribuyendo a marcar diferencias y a explicar el bajo rendimiento por el supuesto déficit o carencia cultural.

Estos indicios se relacionan con una recurrencia encontrada en el trabajo de campo: las diferenciaciones que los docentes tratan de establecer con la familia de los niños, la distinción en “ellos” y “nosotros”. Una de las cuestiones presente en estas escuelas es la distancia social/cultural entre las familias de los alumnos y los docentes, más fantaseada que real, que tiene que ver con posicionamientos previos a la entrada a la carrera y tiende a reforzarse en el desempeño laboral. Esto no deja de ser contradictorio dado el proceso de pauperización de los docentes y que éstos provienen, en su mayoría, de sectores muy empobrecidos.

La no correspondencia con un modelo familiar —puesta de manifiesto en expresiones tales como “habría que educar a los padres primero”—, supuesto como garantía de infancia normal, aparece como explicación de los problemas, atribuyendo las causas de la no adaptación a la escuela y sus requerimientos, al niño y la familia. Los docentes se representan a sí mismos como los modelos o ejemplos que pueden mostrar a los niños otras formas de vida: que viven del trabajo, tienen buenos hábitos:

“Tratamos que aprendan que hay otra forma que no es la violencia ni la agresión física, otras formas de vida que la que ellos ven” (Asistente social, 1991).

Mencionamos anteriormente que se producen cambios en los contenidos de las representaciones. Por ejemplo, a fines de la década del 80 encontrábamos caracterizaciones de este tipo acerca de las familias:

“Ellos se consideran felices, nosotros los vemos carenciados” (Maestra, 1988).
“Viven así porque quieren... son cómodos, tienen luz y agua gratis” (Maestra, 1989).

En la actualidad empezamos a registrar referencias a los movimientos de protestas de piqueteros,² en que participan las familias y los niños, relacionados con las disputas en la distribución de la asistencia social. Como vemos, ante la situación conflictiva de empobrecimiento que experimentan los docentes y la necesidad de diferenciación con la pobreza de los niños, se crean nuevas representaciones sobre las familias, diferentes a las que registrábamos en nuestro anterior trabajo de campo, ahora no es solamente “muy pocos son honrados y trabajan” (Maestra, 1988), sino que se agrega “viven de la plata de los planes de asistencia del estado” (Maestra, 2000), o “se juntan unos pesos con los que les pagan por ir a los piquetes” (Maestra, 2002).

En algún momento los docentes entrevistados nos “impusieron” categorías que nos permitieron reorientar nuestra investigación hacia problemas que no habían sido previstos en el inicio; así mientras estábamos indagando sobre la relación nosotros-otros en escuelas que tenían alumnos provenientes de otros países, estudiando los procesos de alterización y discriminación (Sinisi, 1999), nos encontramos que los docentes —al referirse a la situación de diversidad sociocultural en las aulas— hacían referencia automáticamente a la categoría “integración”, para referirse a la capacidad individual de un niño (migrante, pobre o con necesidades educativas especiales) de adaptarse o no a situaciones que lo preexisten (Sinisi, 1997).

“En mi clase hay un nene que llegó de China hace uno o dos meses, no hablaba casi nada, pero los chicos lo protegen y además se integra mucho en los juegos”.

“Tengo una peruana recién llegada, a ella la discriminan mucho, le dicen negra, no hables, olor a ajo, a ella no la dejan integrarse. (...) Pero ella también se excluye, no se integra, ves ahora está todo el tiempo sola, se va al baño, se aísla”.

“Este nene es boliviano, no se asea, son sucios y los chicos le dicen negro sucio, no lo quieren integrar, además como habla diferente a nosotros, los chicos lo cargan... y él no se integra porque pega, muerde... ¿será porque lo discriminan?”

“Los coreanos no se integran por la lengua, y además están siempre juntos, no se dan con los otros chicos, pero a pesar de esto los otros chicos los aceptan más, porque son muy inteligentes, ordenados”.

“Hay una nena coreana que llegó hace dos semanas a la Argentina, no habla una palabra de castellano y nos plantea un serio problema de integración

porque no se puede comunicar con nadie y eso que otra coreana a veces le hace de intérprete... nosotros tenemos la obligación de anotarla, en la escuela primaria se la anota..., por la ley 1.420 se debe aceptar a cualquier niño hable o no castellano, ahora si fuera la escuela media si no habla castellano no entra”.

“Ese nene vive en una casa tomada, es cartonero pero los chicos lo integraron a pesar de esto, lo respetan porque vive en la calle, él busca hacerse el piola y lo idealizan”.

[Todos estos registros corresponden a una secuencia de entrevistas realizadas a docentes entre los años 1995-98].

Como dijimos arriba, esto nos llevó a plantear el problema de la *integración* como un nuevo objeto de estudio.³ ¿Qué significa “integración” para el imaginario cotidiano escolar? ¿Qué sentidos se construyen y que significatividad adquiere la práctica integradora: aceptar, asimilar, incluir, adaptar...? ¿Es la integración un proceso armónico, libre de conflictos?

El ejemplo nos muestra la postura abierta de este enfoque etnográfico, que nos permite entrar en las nuevas problemáticas que puedan ir surgiendo, sin por ello pensar, como sucedería desde algunas posturas más empiristas, que es el campo el que nos revela los problemas; el tema se construyó en directa relación con nuestros presupuestos teóricos y la problematización de los indicios.

A partir de esta línea de indagación, pudimos rastrear también la penetración de conceptos y teorías con usos imprevistos en, por ejemplo, la influencia del “psicologismo” en las escuelas, convalidando en muchos casos desde el lugar de la “ciencia” las representaciones que los docentes se formulan sobre diferencia/deficiencia/discapacidad (Sinisi, 2003).

También cruzando el campo de las representaciones y prácticas encontramos lo que llamamos “culturalización de lo social”. A partir del concepto de cultura, desarrollado principalmente por el culturalismo norteamericano, se explican las diferencias “insalvables” entre un boliviano y un argentino, entre un niño pobre y un niño de “buena familia”, asumiendo un concepto de cultura como algo estático, ahistórico y homogéneo, lo que en casos extremos lleva a lo que Balibar ha denominado “racismo cultural”: o se pertenece a la cultura dominante, a través de un proceso de integracionismo asimilacionista, o se está afuera (Balibar y Wallerstein, 1988). Algunas prácticas en las escuelas, con los niños que proceden de otros países o de provincias del interior, responden a estas representaciones;

por ejemplo, recurrir a la categoría “deficiencias lingüísticas” para justificar por qué se hace repetir a los niños bolivianos el primer grado (Sinisi, 1999 y 2000).

Hemos querido mostrar una forma de hacer etnografía, trabajando problemas en una complejización creciente, reformulándolos, abriendo interrogantes a nuevas dimensiones del mismo, buscando cómo abordarlos. Compensamos las dificultades de una permanencia prolongada con visitas al campo en distintos momentos: observando clases, reuniones, recreos, entradas y salidas de los niños de la escuela, entrevistando a docentes, a padres, triangulando con otras fuentes, armando cuadros estadísticos, haciendo mapas, analizando documentos.

Como dijimos anteriormente, en la medida que la temporalidad atravesó la realidad que estábamos estudiando, también atravesó la investigación misma y a quienes la hacemos. Revisamos muchas de nuestras ideas a la luz de los procesos en el transcurso de su desarrollo. Volver a las escuelas y al barrio en distintos momentos nos permite registrar y entender esos cambios y escapar a simplificaciones o generalizaciones apresuradas.

LA ETNOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE CRISIS

Los cambios afectaron también las condiciones de accesibilidad y de permanencia en las instituciones educativas. Las turbulencias en el quehacer cotidiano de los docentes y las escuelas, muy “mirados” por las autoridades y las familias, la implementación de la reforma, y el contexto de crisis de las instituciones potenciado por la crisis general, fueron creando condiciones poco favorables para la presencia de los investigadores en las escuelas.

Por otra parte, compartimos con los sujetos que investigamos, no sólo las concepciones del mundo social, sino también la contemporaneidad y cotidianidad, tal como dijimos al principio. Aunque las dificultades laborales y la inseguridad económica, no permitan periodos de permanencia extensos en terreno, afirmamos la posibilidad de llevar a cabo este enfoque etnográfico —como un enfoque teórico metodológico, con continuidad en el problema—, sin caer en una simulación de etnografía con apariciones esporádicas en el campo.

Quisimos acercarnos a la discusión, desde nuestra experiencia haciendo etnografía educativa, cuáles son los obstáculos pero también las posibilidades de construir conocimientos sobre la educación y los procesos sociales actuales. Sin tomar un barco que nos aleje de esta realidad y en situaciones de cambios profundos, y sin llegar a perder el contacto con los acontecimientos, podemos, parafraseando a

Geertz (1996), dar cuenta de cómo han cambiado las cosas y cómo se van desarrollando.

NOTAS

¹ El concepto de representaciones sociales permite designar fenómenos múltiples que se presentan bajo formas variadas. Es representación de algo (objeto) y de alguien (individuo, grupo, clase.). Su carácter psicológico, social y cultural está dado en cuanto es una construcción que se produce a través de la interacción entre sujetos, marcada por los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas de éstos; en que las categorías que las estructuran y expresan son tomadas del bagaje cultural del grupo y su construcción supone la actividad mental desplegada por individuos y grupos frente a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Conforman una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, espontáneo, ingenuo, formado a partir de las experiencias, de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

² El término piquete se aplica a una modalidad de lucha que se fue intensificando en los últimos años; grupos de desocupados, habitantes de asentamientos o villas, cortan rutas o calles, impidiendo el paso, por horas, días o semanas, reclamando por trabajo y recientemente por la distribución de los planes sociales.

³ El tema sobre integración escolar de minorías étnicas se está desarrollando en el proyecto de tesis de doctorado (Sinisi, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (1987). "Notas para una antropología de la vida cotidiana". En: *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N° 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.

——— (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

- Balibar, Etienne e Imanuel Wallerstein (1988). *Raza, Nación y Clase*. Iepala, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1995). “Una duda radical”. En: Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1985). “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases populares en América Latina*. IPN-DIE, México.
- Geertz, Clifford (1996). *Tras los hechos*. Paidós, Barcelona.
- Jodelet, Denise (1989). *Les Representations sociales*. PUF, París.
- (1991). “Representation sociale”. En: *Grand Dictionnaire de la psychologie*. Larousse, París.
- (2002). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”; “A alteridade como produto e processo psicossocial”; “Presentación. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”. En: *Seminario “El estado actual de las Representaciones Sociales”*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Psicología, Maestría en Psicología Social, Puebla.
- Keiser, Lincoln (1970). “Fieldwork among the Vice Lords of Chicago”. En: George Spindler (ed.). *Being an anthropologist. Fieldwork in eleven cultures*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Krawszyk, Nora; Ana María Malajovich y Susana Vior (1985). “Aportes para la desmitificación”. En: *Revista Argentina de Educación*, Año 4, N° 6, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 7-16.
- López, Artemio (1996). *El mapa de la pobreza porteña I y II*. Cuadernos 41 y 42, ATE/IDEP, Buenos Aires.
- (1997). *El nuevo mapa de la pobreza porteña III*. Cuaderno 52. CTA/IDEP, Buenos Aires.
- Malinowski, Bronislaw (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Península, Barcelona.
- Menéndez, Eduardo (2001). “Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 9-51.

- (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra, Barcelona.
- Montesinos, María Paula y Sara Pallma (1997). “Las marcas de la diferencia en la ciudad: los sospechosos de siempre”. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino de Antropología social, La Plata.
- (1999). “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”. En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1997). “Repensando la relación ciudad-escuela en la trama de desigualdades sociales y culturales”. Ponencia presentada en el II Congreso de Antropología del Mercosur, Piriápolis.
- (1999). “La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación”. En: *Revista Publicar en Antropología*, Año VII, N° VIII, Buenos Aires, 149-169.
- (1998). “Ilegales..., Explotadores..., Invasores..., Sumisos..., ¿los otros quiénes son?”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 10, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 191-198.
- Montesinos, María Paula; María Rosa Neufeld y Liliana Sinisi (2001). “Réquiem por la ‘escuelita de barrio’. Itinerarios, escuelas y trama urbana”. Ponencia presentada en las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Montesinos, María Paula *et al.* (2003). “Apuntes para una historia de las políticas educativas en la Argentina: análisis comparativo de dos períodos disímiles: 1880-1990, 1990-2002”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas “Experiencias de la Diversidad”, Rosario.
- Montreal, Pilar (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Editorial Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Moscovici, Serge (1978). “A Representação social: um conceito perdido”; “As ideias que se convertem em objetos do senso comum”; “A psicanálise da vida cotidiana”. En: *A Representação social da Psicanálise*. Zahar, Rio de Janeiro.

- Moscovici, Serge e Ivana Marková (2003). “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”. En: José Antonio Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, Barcelona
- Neufeld, María Rosa *et al.* (1996) “Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía”. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales Estado y Sociedad: nuevas reglas del juego, Buenos Aires, mimeo.
- Pallma, Sara (1994). “La escuela de villa: un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza”. Buenos Aires (mimeo).
- Rockwell, Elsie (1985). “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, mimeo.
- (1987). “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México.
- Sinisi, Liliana (1997). “Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica”. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino de Antropología social, La Plata.
- (1999). “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- (2000). “Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo”. En: *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 6, N° 32, Novedades Educativas, Buenos Aires, 50-60.
- (2003). “Las escuelas y la integración”. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).