

El uso de la etnografía en la investigación educativa: la cultura escolar como objeto

ERICK HERNÁNDEZ FERRER*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, que se inscribe en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada: Políticas, instituciones y sujetos-actores educativos la cual he venido trabajando desde distintos espacios académicos, tiene como finalidad dar a conocer cómo uso a la etnografía educativa para el acercamiento, construcción de los datos y la interpretación realizada sobre aquello que se ha denominado *cultura escolar* (Bertely, 2010); esto a partir del trabajo realizado en dentro de cinco universidad en México.

Siendo así, lo primero que debo señalar que al abordar estos trabajos etnográficos se ha implementado una indagación bajo una perspectiva –primordialmente- de corte antropológico, lo cual ha implicado colocar la mirada investigativa en los significados que los sujetos-actores educativos (docentes, estudiantes, directivos, entre los más relevantes) han construido para sustentar o dar soporte a sus acciones cotidianas dentro de sus espacios institucionales, sin perder de vista las políticas que las sustentan oficialmente.

* Profesor en el Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

En todos estos trabajos el reto ha sido evitar *exotizar* lo sucedido en las instituciones escolares, para ello la etnografía nos posibilita tratar los fenómenos como hechos sociales con historia y relacionados con la realidad social, pero aún más importante: que han participado sujetos; es decir, que al interior de las instituciones escolares hay sujetos que actúan según sus creencias, lo que a su vez le han dotado de cierta particularidad. Aquí la importancia de la etnografía es el interés por conocerlas y comprender las lógicas que los sujetos han construido y, con ello, la estructuración de una cierta cultura escolar.

Entonces, la etnografía como enfoque central en la investigación educativa, desde mi particular punto de vista, nos posibilita la conceptualización de sujetos activos (que en muchos trabajos suele olvidarse) y que no son meros efectos de la estructura, es decir, no solo llenan los espacios vacíos en las escuelas; de aquí que esta mirada trate de superar aquellas conceptualizaciones sobre las instituciones escolares que las han significado como *entes* inamovibles, estructuradas solo por las políticas, porque al considerar el orden social en su interior como resultado de una aplicación meramente pragmática y de carácter normativo, se infiere la anulación del sujeto como actor social dentro de ellas, así como de los contextos donde se ubican y con los cuales –de alguna manera- se relacionan.

Entonces, conocer los órdenes simbólicos de las instituciones como estructuras de significación, junto con los elementos que configuran, no es algo que resulte sencillo (tanto en su logro u organización, como en su análisis y explicación), pues las instituciones escolares son espacios para la conformación de sujetos¹, lo cual implica la socialización (de Azevedo, 2013) entre individuos diversos quienes las cohabitán no solo por sus trayectorias biográfico-académicas heterogéneas, sino también por los aspectos sociales y culturales (Ramírez García, 2013), situación que complejiza cualquier intento de ordenación y, más aún, de compartir sentidos y significados para el desarrollo de la acción social.

LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE CENTRAL PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Lo primero que se debe plantear respecto a la etnografía, es que ésta tiene una triple acepción, como lo plantea R. Guber (2001), como enfoque, método y texto; aquí nos enfocaremos en la primera, como enfoque, lo cual resulta en “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la

¹ Aquí se debe recordar que uno –como individuo- solo se convierte en sujeto –es decir: adquiere cierta identidad social- en la medida en la que se encuentra inmerso en un discurso, mediante la acción de interrelación, como la de en este caso mediante el discurso de la educación.

perspectiva de sus miembros (entendidos como actores, agentes o sujetos sociales)" (pág. 1). Así, la mirada se dirige hacia el interior de las escuelas para analizar, desde los distintos procesos en los cuales se ven involucrados los sujetos que habitan a las instituciones escolares, cómo se producen, reproducen, negocian, resisten o reelaboran los significados de lo se ha denominado *cultura escolar*, así como su expresión en las distintas dimensiones que la constituyen, a saber: institucional y política, curricular y social (Bertely, 2010).

Ahora bien, desde este enfoque nos permite un acercamiento a lo que muchos denominan como *caja negra* de los sistemas educativos (Ramírez García, 2013), lo cual resulta de suma importancia en términos generales, pues como lo menciona Clark (1983):

Las principales entidades sociales [como lo son las universidades] tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos [mitos] y creencias compartidas [una mística] que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen (...), [y aunque siempre están presentes estos aspectos] la cara simbólica de las organizaciones modernas han sido vastamente subestimadas por la investigación" (págs. 113-114).

Lo anterior es muy importante para el caso particular que aquí nos ocupa, el uso de la etnografía para el análisis de la cultura escolar de las instituciones, pues implica dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos-actores educativos que la habitan respecto de sus actividades cotidianas (Guber, 2001), en tanto que ha sido un tema hasta ahora muy poco abordado en la esfera de la educación. Por ejemplo, los estudios realizados al respecto han abordado, en su mayoría, el ámbito del análisis de las políticas y sus distintos enfoques, pero pocos dan cuenta de la acción del sujeto (asunto que aquí se resaltará más adelante).

Es en este sentido que el ángulo al que se apunta va más allá de una mera significación o resignificación de las normas y políticas escolares que operan oficialmente en su interior (Rockwell & González Apodaca, 2016) –aunque, como se verá más adelante, sí se tomarán en cuenta para el análisis–; para enfocarse más en la descripción analítica del conjunto de *reglas* –formales o informales– que dan forma –consciente o inconscientemente– a las relaciones que mantienen entre sí los sujetos en su vida social y dan sustento a su acción, institucional (Díaz de Rada, 2010).

Esto implica hacer una indagación de corte antropológico, donde la etnografía, "entendida (...) como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los

sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder" (Rockwell & González Apodaca, 2016), resulta central en tanto "que permite dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo" (Restrepo, 2016, pág. 16).

Con lo anterior se pretende resaltar la acción del sujeto, muchas veces olvidada u oculta tras el *poder estructural* de las políticas o por la propia dinámica que imprime la vida cotidiana; pues si bien las instituciones se encuentran reguladas por políticas, en este caso educativas, éstas no lo son todo al existir siempre un espacio para que los sujetos que las habitan coloquen sus deseos personales y desarrollar estrategias para alcanzarlos, y que no siempre concuerdan con lo señalado por las políticas.

Así, esto se hace como un intento que radica en dar a conocer "el conocimiento que no se reconoce a sí mismo [es decir el Inconsciente en el sujeto, que para Lacan –siguiendo a Žižek–] no es un espacio de instintos prelógicos –irracionales–, sino un conocimiento articulado simbólicamente ignorado" (Žižek, 2014, pág. 22); es decir, señalar aquello que el sujeto-actor (en este caso educativo) muchas veces ignora: que las políticas se cumplen también por una voluntad de ser o alcanzar deseos personales y no tanto por la indicación en sí misma; pues estas –las políticas– conforman lo que se denomina como *pantalla ideológica* (Žižek, 2012), la cual impide al sujeto ver su propia acción o pensar que está estructurada por tales políticas.

Con lo que aquí se presenta no solo se intenta superar el punto de vista normativo, sino también la falacia racionalista y funcionalista (Majone, 2014) con la que tradicionalmente se han abordado los estudios de las políticas en las cuales se asume la tarea como un asunto meramente pragmático, y que en palabras de Fuentes Amaya:

Parecen estar ausentes los sujetos educativos (...); o, en todo caso, éstos son concebidos como entes predominantemente racionales cuyo resultado es producto de un cálculo que evalúa costos y beneficios y deja de lado aristas fundamentales como las construcciones simbólicas e imaginarias" (Fuentes Amaya, 2010).

Por ello, aquí al sujeto lo entendemos no se conceptualiza como mero efecto de la estructura o un ente que reacciona mecánicamente a las indicaciones o estímulos exteriores a él, sino que es "una criatura de emociones, por lo menos tanto como de razón" –palabras que James Frazer dirigió a Malinowski respecto de cómo este último describía a los nativos que estudiaba- (Jacorzyński, 2004, pág. 75).

POSICIONAMIENTO ANALÍTICO PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA ESCOLAR

Si bien la tarea de desentrañar el significado de la cultura escolar (en los términos que aquí se han planteado) es compleja, permitirá identificar las particularidades dentro de una generalidad desde la comprensión de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana de los propios actores (Elías, 2015); recurriendo por ello a la construcción de un emplazamiento analítico particular, es decir: una mirada de indagación que permita la comprensión –mediante una labor hermenéutica- de los distintos elementos que la estructuran como tal.

Por tanto, al tener a la cultura escolar como objeto de estudio, esto se hace desde la perspectiva interpretativa² de Geertz (2003), quien la conceptualiza como “estructuras de significación socialmente compartidas en virtud de las cuales la gente hace cosas...” (pág. 26); es decir, como un sistema simbólico o red de significados que generalmente conforma lo que la gente piensa (dimensión cognitiva) y la forma en la que actúa (dimensión expresiva) dentro de un contexto determinado (Elías, 2015).

El análisis interpretativo se ha de realizar mediante una *lectura deconstrutiva*³ con la intención de lograr de poder dar cuenta de esa *estructura de significación* de los actores de las instituciones educativas; para ello se ha retomado el planteamiento de Bertely (2010) respecto a que en “México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social” (pág. 45); para que en un préstamo y paráfrasis establecer ciertas distinciones analíticas donde se expresa la cultura escolar, a saber:

- Política e institucional: con esta dimensión nos interesa resaltar la forma en que las políticas y la normatividad se gestionan en su interior y se establece un marco de acción para los sujetos-actores involucrados, asimismo se reflexiona sobre las formas de establecer consensos y el manejo de los

² Aquí habría que distinguir, solo con fines explicativos, que en la teoría antropológica existen dos posturas teóricas de conceptualizar a las culturas. La primera de ellas proviene de contemplar a las culturas desde una perspectiva evolucionista y más biológico, denominándolas sistemas adaptivos; la segunda deviene en relación de conceptualizarlas desde lo que se ha denominado teorías ideacionales, aquí encontramos tres posiciones, a saber: las culturas sistemas cognitivos, como sistemas estructurales y, por último, como sistemas simbólicos (Keesing, 2010).

³ Se ha elegido la deconstrucción, pues como herramienta analítica permite el descubrimiento de significados, privilegiando una perspectiva histórico-epistémica para la comprensión de los movimientos, permanencia y cambio en las producciones discursivas de los sujetos-actores involucrados (Rojas Moreno, 2002).

disensos; todos estos casi siempre resultan en aspectos que involucran a la alta dirección.

- Curricular: desde aquí la reflexión se dirige principalmente hacia las expectativas de los sujetos, los recursos, estrategias y elementos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se pone el acento en las conceptualizaciones que construyen desde sus propias experiencias cotidianas.
- Social: focalizamos en las relaciones sociales que los sujetos como actores de la institución establecen y que muchas veces traspasa la propia institución; nos interesa, de igual forma, abordar las implicaciones que el estar allí ha significado para ellos.

Lo anterior implica, metodológicamente, un acercamiento a distintos referentes empíricos para su análisis y construcción del dato analizable. Por ejemplo, se tiene la *revisión documental* de políticas, documentos institucionales y académicos relacionados con el fenómeno estudiado; las *entrevistas* dirigidas a los actores (estudiantes, docentes, directivos); *historias de vida y grupos de discusión*.

De esta manera se realiza un recorrido que va desde las elaboraciones simbólico-imaginarias construidas por los sujetos-actores educativos y su comprensión a partir de la figura simbólica que representan dentro la institución (por ejemplo: estudiante, docente, directivo), en torno al desarrollo de sus acciones cotidianas (es decir, su observación); pasando por el análisis del *ethos* institucional (su historia y mito fundacional), así como por la indagación de las políticas y marcos normativos de la institución.

Por tanto, el acercamiento se realiza siguiendo la postura de Geertz (2003) quien señala que el modo más efectivo para abordar el estudio de la cultura es “aislando sus elementos, especificando las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos y luego caracterizando todo el sistema de alguna manera general” (pág. 29), logrando con ello un complejo análisis, primero, en función de cada una de las dimensiones (el *qué*) que configuran a la cultura escolar mencionadas arriba (política e institucional, curricular y social); para posteriormente establecer el entramado categorial entre cada una de ellas (el *por qué*) y así conocer la cultura escolar.

PROCEDIMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS ANALÍTICAS

La construcción de las categorías analíticas es, por así decirlo, el trabajo que el investigador educativo debe realizar con mucha profundidad, concentración y disciplina, ya que esto implica un tratamiento riguroso y sistemático de un amplio conjunto de materiales (lingüísticos y extra-lingüísticos) representativos del fenómeno estudiado. Es por lo anterior que aquí seguimos los planteamientos de Bertely (2010), quien refiere que las categorías analíticas emergen de la interacción o fusión de insumos teóricos, sociales y del propio interprete.

En este sentido, los insumos teóricos se retoman de la perspectiva conceptual arriba presentada (la Antropología Crítica de la Acción, la Antropología Simbólica y el Análisis Institucional), que en otro caso se deberán tomar desde la propia perspectiva que el investigador asuma/construya en su trabajo; conceptos teóricos con los que cada investigador concuerde.

Respecto a los insumos sociales, son todos aquellos que se construyen desde los referentes empíricos seleccionados; en un ejercicio de codificación abierta o axial cada uno de los referentes empíricos se analizan para posteriormente concentrarlos en una matriz de información por tipo de referente en relación con las dimensiones (política e institucional, curricular y/o social, según los intereses de la investigación). Aquí mi recomendación es tener, primero un concentrado por documento o elemento analizable (esto quiere decir que tendrán varias matrices, por lo que la sistematización y organización será fundamental), para después agruparlos en otra matriz (la matriz de concentración final) que concentre la información de todos los referentes.

Así esta información concentrada en la matriz de todas aquellas referencias que los sujetos señalaron respecto al fenómeno -por ejemplo, en este caso, a su acción en la configuración de una cultura escolar- en algunas de las dimensiones de análisis; esto permitirá ir acomodando la información tanto por dimensión (social, curricular o política e institución) como por referente empírico (política, estudiante...).

Teniendo lo anterior es posible ya entrar al plano de la interpretación, con las categorías que el propio investigador vaya construyendo en este arduo ejercicio de sistematización; esto desde la perspectiva de la antropología simbólica de Geertz, como bien se mencionó arriba, permitirá separar los elementos que configuran el fenómeno estudiado, para que en un ejercicio de desconstructivo iniciar su interpretación con todo el conjunto de referentes empíricos.

Como se vio, no es posible realizar la construcción de las categorías del interprete, sin tomar en cuenta a la teoría y los referentes empíricos; esta forma de categorización se requiere disciplina y conforme se avanza y se obtiene experiencia en el campo dicho proceso se pule, es más un proceso artesanal que mecánico, en donde el investigador se va encontrando y profundizando en sí mismo y su objeto de estudio.

REFLEXIONES FINALES

DESDE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

La experiencia de desarrollar este tipo de trabajos la he acumulado a lo largo de trayectoria profesional como etnógrafo educativo, principalmente en cinco universidades: la Universidad Veracruzana, donde participé primero en un trabajo institucional de análisis de su modelo educativo y posteriormente en su evaluación; en la Universidad Veracruzana Intercultural, donde participe en su evaluación; en la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora (Veracruz) y en la Universidad Marista de Querétaro, donde realicé estudios sobre sus culturas escolares desde esta perspectiva; y en la Universidad Pedagógica Veracruzana, donde laboro desde el 2013 y he realizado estudios sobre su cultura escolar, análisis institucional y sobre las identidades de sus actores.

Así, en todos estos casos anteriores fue posible dar cuenta que eso que denominamos la *cultura escolar* –como objeto de estudio- es el producto contingente de un proceso de estructuración resultado de un entrelazado entre los deseos y aspiraciones personales con las regulaciones emanadas de las políticas educativas. Si bien esta conceptualización opera en el nivel teórico-conceptual es necesario saber cómo se expresa en la particularidad de cualquier institución en cuestión y, para ello, se requiere colocar la mirada en la acción de los sujetos-actores educativos que habitan a las escuelas.

Por ejemplo, en la Universidad Veracruzana se encontró que su modelo educativo desató una férrea tensión entre los grupos disciplinarios al interior de las facultades, en lugar de volverse flexibles como lo plantea el propio modelo, este ocasionó que se construyeran barreras simbólicas entre ellas, pero que bien se expresan en las prácticas como el impedimento de la participación de muchos investigadores como personal docente frente a grupo de las licenciaturas.

En este sentido encontramos una cultura escolar en tensión entre las propias culturas de las disciplinas académicas y los planteamientos del modelo educativo; donde además existía un amplio rechazo al modelo en cuestión, pero que se substancializaba en las prácticas de los actores.

En la Universidad Veracruzana Intercultural y en la Tecnológica de Gutiérrez Zamora fue muy importante como la motivación por culminar sus estudios y con ello un cambio en sus vidas (imaginario de la educación superior) de los estudiantes resultó central en la configuración de la cultura escolar de cada institución, pues a partir de ello es que había prácticas cotidianas como el apoyo y la ayuda mutua no solo entre estudiantes, sino también con los profesores.

En este caso se observó una fuerte conexión por parte de los actores con su institución, se sentían orgullos de estar, pues además de que muchos ellos en esos

momentos eran la primera persona de sus familias en estar en la educación superior, referían que estar ahí les implicaba un cambio de vida (ya no se dedicarían a lo que sus padres hacían).

En la Universidad Marista de Querétaro se presenta una cultura escolar rodeada de un ambiente religioso, aunque éste no interpele del todo al estudiante, sí lo tienen presente pero no forma parte de su identidad, aunque sí participan de sus rituales. Aquí más bien, se muestran orgullos de estar estudiando la carrera que eligieron, no se observó una barrera simbólica entre las disciplinas profesionales, esto tal vez por compartir los espacios físicos que la institución les brinda.

Por otro lado, en la Universidad Pedagógica Veracruzana, al ser una institución en la cual su formación es más específica -la formación de formadores- y en la cual muchos de sus estudiantes de alguna manera ya tienen un sitio en el ámbito laboral, donde la mayoría de su personal docente frente a grupo no es propiamente de la institución y al no contar con instalaciones propia (como en los casos anteriores), se percibe una cultura escolar un tanto difuminada, no del todo fuerte.

REFERENCIAS

- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, D.F., México: Patria.
- Bertely, M. (2010). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- de Azevedo, F. (2013). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, España: Trotta.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 285-301.
- Fuentes Amaya, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (págs. 13-38). México, D.F.: UPN.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Jacorzyński, W. (2004). *Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México D.F., México: CIESAS.
- Majone, G. (2014). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Ramírez García, R. G. (2013). *Cambiar, interrumpir o cambiar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México, D.F., México: ANUIES.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envión Editores.
- Rockwell, E., & González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.
- Žižek, S. (2012). *El sublime objeto de la ideología*. México, D.F., México: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. México, D.F., México: Sexto Piso.