

La etnografía crítica y los relatos de vida: un estudio de caso de alumnos indígenas en la escuela secundaria

María del Rosario Soto Méndez

Resumen

La presente ponencia da cuenta de la metodología trabajada en una investigación que desarrollé durante mis estudios de doctorado en la UNAM, en que articulé dos perspectivas metodológicas que se inscriben dentro de la investigación cualitativa (la etnografía crítica y los relatos de vida). La citada articulación dejó ver el lado fecundo y pertinente en el momento de documentar el complejo fenómeno de las identidades étnicas de alumnos indígenas en la escuela secundaria. A través dicho enlace metodológico fue posible documentar los latentes procesos de desigualdad, marginación y exclusión que encarnan dichos actores escolares a falta, no sólo de una pedagogía para atender a la diversidad étnica, sino además, debido a la ausencia de políticas pertinentes de desarrollo social en el actual escenario global que impide a dicho sector de la población nacional salir de esta condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Globalización, alumno indígena, relato de vida, etnografía crítica, escuela secundaria, identidad étnica y cultura.

Summary

This paper gives an account of the methodology worked in an investigation that I developed during my doctoral studies at the UNAM, in which link two methodological perspectives that are registered within the qualitative research (the critical ethnography and Life stories). The aforementioned articulation allowed to see the fruitful and pertinent side at the time of documenting the complex phenomenon of the ethnic identities of indigenous students in the secondary school. Through this methodological link, it was possible to document the latent processes of inequality, marginalization and exclusion that embody school actors to lack, not only of a pedagogy to attend to the ethnic diversity, but also, due to the absence of policies of social development in the current global scenario that impedes this sector of the national population from leaving this condition of vulnerability.

Key words: Globalization, indigenous student, life story, critical ethnography, high school, ethnic identity, culture.

Introducción

Un breve recuento cronológico

¿Por qué enlazar a la etnografía con los relatos de vida en el desarrollo de la investigación? Esta pregunta resultó ser obligada en el presente trabajo que está centrado mostrar el lado fecundo y enriquecedor de trabajar de manera paralela y articulada con las citadas perspectivas metodológicas: la etnografía y los relatos de vida. Dichas tradiciones metodológicas se encuentran inscritas en la investigación cualitativa, situación que dio la pauta para realizar una breve revisión en relación a los orígenes de dicha investigación, con el propósito de identificar el impacto que ha provocado en cuanto al posicionamiento teórico-metodológico en ambas perspectivas. En este recorrido encontré que la investigación cualitativa tuvo su origen en el contexto norteamericano, guiados por el interés de dar testimonio de los problemas que enfrentaban las crecientes sociedades urbanizadas e inmigradas en términos de salud, asistencia social y educación (Bodgan y Biklen, 1982, en Rodríguez, *et al*, 1996).

Se planteó además como una propuesta alternativa centrada en contrarrestar la fuerza hegemónica de la investigación positivista que dominó el campo de las Ciencias Sociales durante el siglo XIX. Con el paso del tiempo dicho paradigma cualitativo se convirtió en un tipo de una matriz de convergencia en donde encontraron cabida toda una serie de tendencias teórico-metodológicas, la cuales se han fraguando en relación a un importante proceso evolutivo fuertemente permeado por dos corrientes de pensamiento: la antropología y la sociología, prioritariamente. Cabe recordar que la investigación cualitativa de principios del siglo XIX se nutrió de los planteamientos de la antropología funcionalista, misma que presentó como rasgo distintivo, el negar el carácter histórico a los hechos de confrontación que se desarrollaron entre europeos y pueblos colonizados.

Esta negación llevó implícita la intención de ocultar, no sólo la tradición de los pueblos estudiados, sino también la historia de los cambios estructurales provocados por la expansión del capitalismo (Rockwell, 2009). En dicho período el investigador se introducía en la vida de los otros desde una posición distanciada en que este sujeto era

ajeno al campo¹. A partir de esta postura metodológica, la mayor parte de los investigaciones cualitativos estructuraban sus trabajos en relación a cuatro acuerdos: a) Un compromiso con la objetividad, b) cierta complicidad con el imperialismo, c) una perspectiva monumentalista, y d) una tendencia de intemporalidad, es decir, lo que se investigaba no cambiaba (Rosaldo, 1989, en Rodríguez, *et al*, 1996).

El citado posicionamiento provocó con el tiempo importantes críticas que llevaron a la investigación antropológica a experimentar algunas reorientaciones, dentro de ellas: 1) el rompimiento del funcionalismo con el evolucionismo lineal que distinguió a la citada antropología decimonónica, y 2) El desprendimiento de la etnografía como disciplina autónoma. Los iniciadores de la investigación antropológica, como Malinowski (1972), Radcliffe-Brown (1976) Boas y Stocking (1989) y Mauss (1971), cuestionaron los planteamientos que apuntaban a analizar la evolución de las sociedades independientemente de las diferentes instituciones, así como el hecho de comparar fenómenos aislados sin haber establecido su significado o posicionarlo dentro de una estructura.

A este principio opusieron el planteamiento de comparar las estructuras o sistemas sociales y culturales, y poner en el centro del análisis el concepto de cultura (aunque en la actualidad aún no haya consenso en torno a su teorización). Los nuevos planteamientos realizados por los citados autores llevaron a la antropología a centrar sus investigaciones en las sociedades de origen, lo cual demandó un giro conceptual de las entonces llamadas sociedades primitivas, al contexto de las llamadas sociedades complejas. Este hecho condujo a la antropología al encuentro con otras disciplinas y al diseño de estudios integrales u holísticos, mismos que antepusieron un nuevo enfoque: el relativismo etnográfico (Rockwell, 2009).

Esta renovada manera de analizar los hechos sociales provocó el gradual desplazamiento de las prácticas evaluativas que por mucho tiempo dieron sustento a la antropología del siglo XIX, mismas que mantuvieron instalados a los diferentes grupos sociales en un supuesto primitivismo (Geertz, 1991). En torno a este nuevo giro

¹ Los antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX, tuvieron como principal fuente para el acopio de datos de sus investigaciones, los informes de viaje proporcionados por personas ajenas a la investigación, como los misioneros y los maestros (Rodríguez, *et al*, 1996).

metodológico, empezaron a proliferar distintas orientaciones teóricas que en la actualidad coexisten² en que, para el caso de la etnografía educativa, el mismo carácter diversificado y abierto que fue adquiriendo ha dado cabida a una articulación conflictiva entre la multiplicidad de perspectivas y orientaciones teóricas que giran en torno a esta disciplina, lo cual la ha proyectado como una práctica fisurada y llena de contradicciones (Bertely, 2002: 20-107).

Un similar proceso evolutivo ha experimentado la investigación biográfica narrativa en que se inscriben los relatos de vida. Dicha perspectiva también forma parte del abanico de propuestas metodológicas que se han ido conformando en relación a la investigación cualitativa. Los relatos de vida están inscritos en la tradición etnográfica, de ahí los puntos de coincidencia (Bolívar, 2002) así como el rasgo de complementariedad. Al igual que la etnografía, la perspectiva biográfica-narrativa muestra distintas orientaciones, por lo cual en este trabajo centraré mi atención en la perspectiva etnosociológica, que es la que apliqué en la investigación señalada, en que el prefijo “etno” no remite al fenómeno de etnicidad, sino a la existencia de diversos mundos sociales en una misma sociedad, en donde cada mundo desarrolla su propia sub-cultura (Laplantine, 1996, en Bertaux, 2005).

Se trata de una estrategia biográfico- narrativa muy compleja, la cual se ha posicionado en un estatus epistemológico gracias a la contribución de Bruner. Dicho autor por su parte ubica a Ricoeur como “...el más profundo e infatigable de los modernos investigadores de la narración” (Bolívar, 2002: 90). Ricoeur sostiene que “...el relato constituye la identidad del personaje, que podemos llamar, su identidad narrativa...” (Ricoeur, 1996). Es precisamente contando nuestras propias historias como vamos definiendo nuestra identidad. El relato de vida “proporciona una conciencia parcial y selectiva desde la perspectiva en la construcción del Yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular” (Bolívar, 2002). Más aún, en el

² **1.** *Las guías de campo de orientación antropológica*, (Parson, 1973 y Klukhohn, 1962). **2.** *La nueva etnografía o etnosemántica* (Spradley y McCurdy, 1972). **3.** *la sociolingüística norteamericana* (Lavob, 1979, Gumperz y Hymes, 1972; Gumperz, 1982) **4.** *La microetnografía* derivaron estudios realizados por George y Louise Splinder (1967 a 1974, 1987), y **5.** La etnografía crítica tuvo como exponentes a Anderson, 1989, Carspecken y Walford, así como los estudios realizados por Paul Willis (1977) quien generó las condiciones para que diversos investigadores conjugaran, en el marco de dicha perspectiva, las teorías de la reproducción cultural y social con la Nueva Sociología de la Educación, para luego aplicarla al estudio de la contracultura escolar de jóvenes de clase obrera en Inglaterra (Bertely, 2002, Rockwell, 2009).

contexto posmoderno en que se ha visto agudizada la fuerte escisión entre el Yo y los papeles sociales que desarrolla entre la vida privada, la vida familiar y la experiencia escolar, para este caso particular.

Teniendo como marco los citados antecedentes de las metodologías señaladas, en este trabajo doy cuenta de la manera en que articulé ambas perspectivas. Se trató de un proceso de largo aliento, complejo y lleno de reflexiones solitarias que experimenté en campo y en la mesa de trabajo. Para ello fue necesario además realizar reiteradas revisiones bibliográficas en función a las acciones y hallazgos encontrados en el contexto de estudio. El resultado fue un trabajo enriquecido con los aportes metodológicos de ambas metodologías, de las cuales abordaré con más detalle en los apartados que forman la estructura básica de este trabajo.

La articulación metodológica entre la etnografía crítica y los relatos de vida

A partir de que la etnografía se posicionó como disciplina autónoma en torno a la citada Antropología evolucionista y estaticista del siglo XIX que se mencionó en la parte introductoria, empezaron a emerger, al igual que en la investigación cualitativa, una pluralidad de enfoques y perspectivas, muchas de ellas, como se ha dicho, en términos competitivos y confrontados. Estas tendencias cobraron forma y contenido en un escenario caracterizado por diversas necesidades específicas que demandan los propios contextos de estudio, mismas que se han ido deshilvanando en función de las realidades locales investigadas. Dicha situación ha derivado en la exigencia para el investigador educativo de asumir un posicionamiento teórico en función de la versión del trabajo etnográfico que va a desarrollar (Atkinson y Hammersley, 1994).

Por principio es importante recordar que a la etnografía convencional le caracterizan ciertos rasgos en su dimensión práctica, dentro de los que destaco: la exploración sobre un fenómeno social concreto en donde los casos se investigan a profundidad (Rodríguez, *et al*, 1996). Tiene un enfoque descriptivo que se opone al prescriptivo, lo cual implica una descripción densa que exige de una interpretación en torno a la trama de significados que se construye en el espacio social en que se genera la “interpretación de sentido” (Geertz, 1991). Se trata de un proceso descriptivo que requiere del desarrollo de distintas técnicas para la obtención de la información (Inclán, 1992).

En este sentido cabe hacer la distinción en relación a las técnicas utilizadas por la etnografía tradicional respecto de la etnografía crítica. Al respecto se identifica que dichas técnicas son las mismas, sin embargo, lo que le da un rasgo particular a la perspectiva crítica, es el hecho que ésta va más allá de la descripción de una cultura. En la etnografía crítica el investigador asume además una posición de denuncia a través de sus escritos, de las situaciones sociales, políticas, educativas documentadas en el campo de estudio, que estén provocando afectaciones en dicho contexto (Thomas, 2003). Este hecho implica, en términos interpretativos, que la etnografía crítica ve a la cultura en su historicidad, en su dinamismo en que se ve envuelta en este escenario global, tratando de comprenderla en su contemporaneidad, como construcción socialmente dialéctica (Guerrero, 2002).

McLaren (2005) considera prioritario avanzar hacia el fortalecimiento y multiplicación del número de investigadores críticos que denuncien las problemáticas existentes en un contexto plagado de engaño político y grandes imperios: la estratificación de clases, de raza y de género, entre otros hechos injustos y excluyentes. De ahí que, en el marco de estos planteamientos que le dan un rasgo distintivo a la etnografía crítica, asumo un posicionamiento propio en relación a la misma, la cual considero como una perspectiva teórico-metodológica que permite construir conocimiento, no sólo a través del espacio cotidiano, sino accediendo a otras temporalidades y niveles de reconstrucción que posibilitan ampliar el horizonte interpretativo desde una mirada crítica e interdisciplinaria, en el objetivo de adentrarse en el conocimiento de los significados que los sujetos construyen en relación a las acciones que desarrollan en los distintos espacios culturales y educativos.

A partir de dicho posicionamiento me adentré al campo, en que en el momento de estar desarrollado las primeras acciones etnográficas cobré conciencia que me hacía falta una perspectiva metodológica que me permitiera documentar las situaciones específicas que envuelven a los alumnos y alumnas indígenas en presiones, lógicas de acción y trayectorias sociales, y que además posibilitara enriquecer los aportes de la observación directa. En dicho vacío metodológico fueron sustantivos los aportes de los sociólogos Strauss (1995), Bertaux (2005) y Bolívar (2002), quienes a través de sus planteamientos permitieron identificar las importantes contribuciones de los relatos de vida desde la

perspectiva etnosociológica, la cual es resultado de una forma peculiar de hacer entrevista, que es la entrevista narrativa.

En este sentido cabe hacer una breve acotación para señalar que los relatos de vida se introdujeron por primera vez en Francia, en el contexto de la fragmentación que están experimentando las sociedades contemporáneas. Surgen precisamente como estrategia biográfico-narrativa, cuyo centro de interés está en documentar un fragmento particular socio-histórico al que Bertaux denomina “objeto social” (Bertaux, 2005). Strauss, uno de los principales exponentes de esta perspectiva, plantea que debemos tener presente dicha fragmentación social que están experimentando las sociedades actuales, lo cual ha dado paso a un fenómeno de doble vía: homogeneización y diferenciación, en cuyo proceso de diferenciación en particular ha generado la multiplicación de los sectores de la actividad, a los que se les ha nombrado “mundos sociales” (Strauss, 1995, en Bertaux, 2005).

Por su parte Bertaux destaca que un mundo social se construye en relación a una actividad específica (remunerada o no remunerada), la cual presenta una estructura a escala, es decir, en relación a un marco de influencia: el macrocosmos, el mesocosmos y el microcosmos. El macrocosmos lo representa el contexto más amplio, como es el caso del escenario global en tiempos actuales. Los mesocosmos están conformados por los mundos sociales, como las panaderías, las escuelas, las fábricas, entre otros; y éstos a su vez dan lugar a numerosos microcosmos. Este hecho se explica de alguna manera porque un mundo social como la escuela y la panadería -retomando los mismos ejemplos, presentan diversas lógicas internas, lo cual genera estas derivaciones a las que dicho autor nombra “microcosmos”.

Teniendo como referente la citada escala, el macrocosmos en la investigación que realicé lo representó el escenario global, por posicionarse como un fenómeno social y cultural de nuestro tiempo. Los mesocosmos los delimité en relación a los contextos en los que el alumno indígena se mantuvo itinerante: escuela secundaria general y la familia indígena de dicho actor escolar. El microcosmos se identificó gradualmente en relación a las especificidades que fueron emergiendo en ambos mundos sociales. Recordemos que en los relatos de vida es el propio sujeto el que suele estructurar su

vida siempre en relación con otras vidas, o con otras personas, así como en relación al contexto social e histórico del que forman parte (Bolívar, 2002: 125).

En relación a dicho planteamiento Bertaux sintetiza que debemos resituar las palabras del entrevistado en el contexto socio-cultural del que forman parte: el “Yo” en relación al contexto; los demás y su entorno; el “Yo” y otras vidas (Bertaux, 2005). Bolívar (2002) por su parte destaca que no es la exactitud del recuerdo lo que interesa a la investigación narrativa, sino lo que pesa en el presente de cada sujeto y las consecuencias que anticipan para su vida futura. De igual manera se tuvo como premisa para la construcción de los relatos de vida, el “fenómeno de múltiples percepciones y de prácticas múltiples de una misma realidad...” (Bertaux, 2005). A este fenómeno dicho autor lo nombra “diferenciabilidad, el cual pondera el hecho que varias personas situadas exactamente en el mismo nivel o “escalafón”, ejerzan su actividad de manera distinta, dado que son muchos los factores que contribuyen a generar esta situación.

En relación a este planteamiento tuve presente que cada persona tiene sus lugares, sus temporalidades y su propia lógica de desarrollo, inscritos en grandes líneas de su historia colectiva, en que los procesos colectivos de cambio social permean los itinerarios individuales y viceversa, lo cual da lugar a intercambios recíprocos. Así también el hecho de que el primer grupo en que cada sujeto inscribe la identidad es el grupo familiar, el cual permite comprender grandes tramas de la experiencia de cada sujeto:

“No sería posible comprender las acciones de un sujeto, ni la “producción” de los sujetos si se desconoce todo acerca de los grupos de los que él o ella han formado parte en tal o cual momento de su existencia” (Bertaux, 2005: 42).

Teniendo como referentes los citados planteamientos, me propuse construir un relato de vida con un rasgo de polifónico, en donde además de la voz del sujeto de estudio, en él estuvieron presentes las voces de diversos actores que fueron importantes en la vida del sujeto de estudio, quien aportó su propia subjetividad y experiencia humana (Bolívar, 2002). Por lo anteriormente dicho en relación a la metodología narrativa, sintetizo que los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica se inscriben en la epistemología

de la complejidad, porque en ellos se entretajan eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares que entran en el mundo de lo fenoménico (Merino, 2009: 26). Dicha complejidad le imprime un principio de incompletud e incertidumbre en que emergen numerosas incapacidades, como la de alcanzar certezas, de formular leyes y de evitar contradicciones, entre otros.

De ahí que se reconozca que la tarea de analizar e interpretar una biografía sea una tarea compleja que reclama de los investigadores una importante dedicación, pero también un capital cultural abierto a la trasdisciplina.

El objeto de estudio y las estrategias metodológicas

El alumno indígena en torno a quien se construyó el relato de vida³ fue elegido en relación a cuatro criterios fuertemente enlazados con el planteamiento y el objetivo de la investigación: primero, que fuera un alumno de origen étnico (hablante o no hablante de la lengua indígena), considerando que este rasgo ya no constituye necesariamente un rasgo definitorio en los distintos grupos étnicos (Bartolomé, 2006). Segundo, que tuviera como antecedente inmediato haber estudiado en una escuela primaria intercultural bilingüe, tercero, que fuera alumno de nuevo ingreso en la escuela secundaria y cuarto, que dicho alumno fuera originario de la misma comunidad del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla⁴.

Todo ello para estar en posibilidad de realizar el cruce de los relatos a partir de realidades comunes. Ingresé al contexto local-global previa delimitación de las categorías de análisis. Mi entrada al campo la llevé a efecto desde de un posicionamiento teórico intermedio, es decir, no con un vacío teórico, pero tampoco con

³ Al principio de la investigación había identificado a tres alumnos en función a los resultados de su aprovechamiento escolar: alto, medio y bajo. Sin embargo, estando en los lugares de estudio constaté que se trata de comunidades con asentamientos dispersos lo cual me implicaba realizar importantes desplazamientos que no estaba en posibilidad de realizar por cuestión de tiempo. Este hecho me llevó a optar por quedarme sólo con dos alumnos: la alumna de promedio alto y el alumno con promedio bajo, sin embargo para este trabajo sólo doy cuenta del proceso de construcción del relato del alumno con bajo nivel de aprovechamiento escolar.

⁴ El municipio de Cuetzalan del Progreso se ubica en el estado de Puebla, México, en una zona de transición entre la Sierra Madre Oriental y la planicie costera de la región de Veracruz. Se localiza entre las estribaciones de la Sierra Madre Oriental y los declives de la planicie costera del Golfo de México. Ocupa el lugar 36 en cuanto a marginalidad en relación a los 217 municipios que conforman el estado de Puebla

la rigidez que aporta la tradición racionalista, que pondera lo preciso y lo explícito. Se trató de una perspectiva flexible que posibilitó la incorporación de nuevos referentes teóricos que demandó la propia investigación durante el desarrollo de la misma. El engranaje teórico inicial que articulé para dicha investigación fue interdisciplinario, en donde cobraron relevancia los conceptos de: identidad étnica (Bartolomé, Dietz, 2003) Globalización (Robinson, 2007); formación (Ferry, 1990) y cultura (Giménez, 2002, Bartolomé, 2006⁵).

Dicho referente conceptual estuvo enmarcado en la perspectiva posestructuralista, la cual, a decir por Gibson, *et al* (2002) está pensada para generar y promover formas alternas de práctica y poder, en donde los esquemas binarios y jerarquizantes quedan excluidos en la percepción y/o construcción de las diferencias, así como la frontera del “nosotros” y “los otros”. En esta perspectiva la construcción del significado se asume como “un proceso inacabado carente de rasgos esenciales que anclen la palabra, lo cual da lugar a múltiples contextualizaciones y a múltiples lecturas en torno a un mismo hecho” (Gibson, *et al* 2002).

Me posicioné desde lo pedagógico, porque fue a partir de la inscripción de los alumnos indígenas en la escuela secundaria que me propuse dar cabida a nuevas sensibilidades, nuevas experiencias, nuevos procesos formativos que el sujeto de estudio fue construyendo en el proceso mismo de su configuración identitaria. En función al aprovechamiento escolar que mostró el citado alumno, opté por posicionarlo en la categoría de “desertor presente” (Pagani, *et al*, 2007: 7). Esta categoría lleva implícita y deliberadamente una paradoja fáctica con el propósito de llamar la atención respecto a

⁵ Desde un posicionamiento posestructuralista y de la vertiente crítica, retomé de distintos autores los planteamientos en relación a dichos referentes conceptuales. Para Robinson (2007) la globalización representa una nueva época del capitalismo, -la cuarta para ser exactos- la cual está orientada a maximizar utilidades a través de procesos de producción flexibles que desplazan los modos de acumulación fordista que le antecedió. En relación al concepto identidad seguí los planteamientos de Bartolomé (2006) quien plantea que éste representa un complejo “fenómeno procesual y cambiante ligado históricamente a conceptos específicos, que se manifiesta a través de discontinuidades, que hacen a las sociedades reelaborar su propia imagen” (Bartolomé, 2006). El concepto de formación, lo retomé de Ferry, quien plantea que se trata de un amplio proceso que se realiza sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura, en que es posible identificar las experiencias sociales o intelectuales, de manera individual o colectiva, de un campo profesional o fuera de éste, con sus esfuerzos y sus fatigas, sus inconvenientes y descubrimientos (Ferry, 1990). En cuanto a la cultura, me apropié de dicho concepto en un escenario saturado de producción teórica, muchos de ellos en términos competitivos. Bartolomé (2006) y Dietz (2003) la asumen a partir de un criterio organizacional, que ve a la cultura como un constructo humano, histórico y por consiguiente, sujeta a procesos de cambio.

una problemática escolar que está presente en la cotidianidad de la vida institucional de las escuelas secundarias (para el caso particular de la investigación que desarrollé).

Se trata de alumnos y alumnas indígenas, -para este caso particular- que desertan aun estando en el aula; es decir, de sujetos escolares que pasan largas horas de su vida en la escuela sin que tengan una experiencia positiva hacia su propio aprendizaje. A través de dicha categoría fue posible documentar las situaciones que anticipan la problemática de la deserción escolar⁶, así como las distintas experiencias escolares que llevan a los alumnos a desarrollar estrategias para “estar sin estar” en el aula. Desde dicha categoría teórica y con la articulación de ambas perspectivas metodológicas fue posible dar cuenta de lo que los alumnos de origen étnico “aprenden cuando no aprenden”⁷. De igual manera me propuse establecer enlaces con otras problemáticas y horizontes interpretativos que se vinculan de alguna manera a esta categoría. En el marco de los citados referentes teórico-metodológicos desarrollé las siguientes estrategias etnográficas:

- Primera entrevista semi-estructurada con el director de la escuela secundaria
- Una entrevistas semi-estructurada con la trabajadora social y una a profundidad con la misma
- Aplicación, revisión y análisis de la encuesta socioeconómica aplicada a los alumnos de nuevo ingreso, ciclo escolar 2010-2011
- Entrevistas a 14 alumnos de nuevo ingreso provenientes de distintas comunidades indígenas del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla
- Identificación de tres alumnos de origen étnico para profundizar en su estudio
- 30 registros de observación de clase
- 30 registros de diario de campo, incluida la fiesta patronal de la comunidad
- Entrevista a 10 docentes de distintas asignaturas
- Proceso analítico

⁶ Dicho término ha sido sustituido en los últimos años por el concepto de “abandono escolar”, por haber identificado que el término “desertar” oculta las causas estructurales que provoca dicho fenómeno, lo cual lleva a responsabilizar solo al alumno o a su familia por dejar la escuela (Aguerrondo, 2000). La propia SEP no incluye en su glosario de términos 2005 el concepto de “deserción”, de ahí la propuesta de suplirlo eufemísticamente por abandono escolar, sin embargo, las graves consecuencias de dicha problemática escolar se mantienen latentes de manera importante en las escuelas secundarias del país.

⁷ Los tres conceptos entrecomillados, aluden a los propuestos por la autora y grupos de investigadoras que acuñaron el concepto de “desertor presente”.

En cuanto al proceso analítico, hay quienes consideran que dicho momento representa la última etapa en la investigación etnográfica, sin embargo, desde mi propia convicción y siguiendo los planteamientos de etnógrafos e investigadores cualitativos como Rockwell, 2009; Coffey, *et al*, 2005, Bertely, 2002, Knobel & Lankshear, 2001; Díaz de Rada, *et al*, 1997, me apropié de dicho momento como un trabajo cíclico que se genera desde el inicio de la investigación. Además de ser un proceso cíclico, es una actividad reflexiva, amplia, sistemática y flexible. Se trata de una actividad inductiva guiada por los datos, la cual exige una alta competencia metodológica e intelectual, así como la diversificación de las estrategias etnográficas que posibiliten enriquecer el análisis. Al respecto Coffey & Atkinson plantean:

”Es posible ganar mucho cuando se ensayan diferentes ángulos de análisis en los datos. Se generan nuevas luces y a veces uno se puede escapar de perspectivas analíticas que se han vuelto estereotipadas y estériles” (Coffey, Atkinson, 2005).

En el momento de empezar las primeras acciones etnográficas, identifiqué que hacía falta una estrategia metodológica que documentara los momentos de gran envergadura que envuelven a los alumnos indígenas en distintas presiones y lógicas de acción. Las estrategias etnográficas que había realizado como: los registros de observación de clase, el diario de campo y las entrevistas semi-estructuradas, estructuradas y a profundidad, habían dejado algunos vacíos. Por lo que, después de una amplia revisión teórico-metodológica decidí trabajar con los relatos de vida, los cuales me llevaron a identificar los aportes teórico-metodológicos de dicha perspectiva, en que cobraron interés los momentos de inflexión que experimentaron los citados actores escolares en sus espacios cotidianos, con el propósito de establecer causalidades y concatenaciones en relación a los mismos.

Las entrevistas narrativas las estructuré en torno a campos temáticos previamente definidos, atendiendo la dimensión temporal, es decir, los tiempos en que sucedieron los momentos de gran envergadura en la vida de cada alumno. Siguiendo dichos planteamientos desarrollé las siguientes estrategias biográfico-narrativas:

- 3 entrevistas biográfico-narrativas con el alumno
- 3 entrevistas con la familia de dicho actor escolar
- Identificación de momentos de inflexión en la narrativa del alumno
- Identificación de causalidades y concatenaciones
- Construcción de dos relatos de vida
- El cruce de ambos relatos de vida
- Proceso analítico

El proceso de construcción de cada relato implicó un trabajo complejo dado que resulta común en la narrativa de cada sujeto, que éste no fluya en un orden lineal. El relato de vida vagabundea, salta hacia adelante para luego volver hacia atrás en donde pueden presentarse ocultamientos voluntarios o condensaciones (Bertaux, 2005). El reto fue estructurar dicho relato desde la diacronía de los hechos, la cual como se ha dicho, privilegia una mirada retrospectiva que conduce a cada sujeto a significar su experiencia pasada en relación a su presente. En relación a dicha temporalidad había que identificar detenidamente la citada causalidad secuencial, la cual asumí como un proceso necesario en el momento de documentar encadenamientos y relaciones de situaciones, acontecimientos y acciones importantes en la vida del sujeto de estudio.

Al igual que en el trabajo etnográfico, la perspectiva biográfico-narrativa representó un trabajo paciente y cuidadoso, en que, como he mencionado, no es la exactitud del recuerdo lo que interesó recuperar del sujeto de estudio, sino lo que pesó en su presente y las consecuencias que anticipó para su vida futura. Se trató de un momento sumamente complejo porque en él entraron en juego mis propios supuestos e intuiciones, las cuales debía someter a un proceso de discernimiento a través de lecturas reiteradas de las transcripciones realizadas, así como implicar entrevistas a profundidad con otros actores que fueron importantes en la vida del sujeto investigado.

Este hecho me llevó a tener como estrategia metodológica, el acudir a una variedad de testimonios que dieron lugar, como se ha dicho, a relatos de vida polifónicos. De igual manera me propuse establecer procesos comparativos de relatos de vida cruzados entre las producciones narrativas que fluyeron de los dos alumnos en torno a quienes construí los relatos de vida. Para la interpretación de los mismos me apoyé en una perspectiva inter y trasdisciplinaria, inscritas, como se ha dicho, en la perspectiva

posestructuralista, con el propósito de estar en posibilidad de desentrañar en ambos relatos las explicaciones que me acercaran a la comprensión de las realidades documentadas. Hay quienes dicen que en la reconstrucción de un relato de vida se debe ver el campo, pero también al investigador, a través de su propia interpretación del mismo, siempre con la mira puesta en mantener un equilibrio entre ambos.

A partir de la perspectiva narrativa y del análisis de la misma, ganó centralidad el problema de la desigualdad. Se trata de un fenómeno multidimensional que involucra actos de discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de capacidad física, entre otros. Este hecho muestra que ser mujer, ser pobre, ser indígena, migrante, trabajador informal, entre otros grupos categóricos, significa tener una posición de desventaja por el hecho mismo de ubicar a estos grupos en una posición vulnerable ante el abuso, la exclusión y la discriminación (Insulza, 2015). En función a estos planteamientos es posible afirmar que la desigualdad es un fenómeno que va más allá del ámbito económico, dado que tiene implicaciones en lo político y lo legal. En el discurso dado por el Fondo Monetario Internacional, dicho organismo reconoció que el tema de la desigualdad ha dejado de ser sólo un tema de justicia social, desde el momento en que se le considera como un obstáculo para el crecimiento (FMI, 2011, en: Insulza, 2015).

En ese sentido, el mismo autor identifica un conjunto de desigualdades que también se consideran categóricas y durables; entre ellas: el desigual acceso a servicios públicos, el derecho a la educación; las condiciones insuficientes en el ejercicio de los derechos humanos, como el acceso a la justicia y a la libertad de expresión (Insulza, 2011). En dicha realidad desigual y marginal que los alumnos indígenas experimentaron en su trayecto por la escuela secundaria, atravesada por su condición étnica, cobró fuerza la categoría de “desertor presente” antes mencionada, dado que fue a través de la misma establecí enlaces con otras problemáticas y horizontes interpretativos.

En relación a lo que los citados actores escolares “aprenden cuando no aprenden” el saber enciclopédico que promueve la escuela secundaria, documenté que lo que más aprenden los alumnos y alumnas indígenas en un contexto escolar que está hecho para excluir pertenencias culturales e identitarias, es a asumir que son personas sin estatus,

desprovistas de valor, que los llevan a desarrollar una actitud sumisa ante los citados procesos de marginación y exclusión que dichos actores escolares experimentan en su trayecto por dicha institución. Estas actitudes van desde seguir la lógica de cada maestro así como a aprender a memorizar contenidos en tiempos cortopolasistas sólo para pasar exámenes; a “portarse bien⁸” para no tener malas notas en su expediente, o para no afectar sus calificaciones.

Algunos más aprenden a tratar de pasar inadvertidos en el salón de clases para no ser cuestionados por los maestros y avergonzados por no responder; aprenden a agruparse con sus compañeros de mismo origen étnico para formar alianzas que les permitan sobrevivir a los procesos de segregación étnica que la escuela promueve. Para dichos alumnos, “portarse bien” implica estar callado durante la clase, es levantarse en el momento que el maestro entra al salón de clase y a volver a sentarse hasta que el maestro lo indica. Es esperar calladamente el pase de lista para levantarse y decir “presente”, es levantarse sólo cuando se le llama o para entregar tareas, a levantar la mano para pedir permiso de ir al baño y a esperar ansiosamente cada toque de timbre para platicar unos minutos con sus compañeros y compañeras provenientes de las comunidades indígenas.

Para lograr dicha actitud sumisa y obediente, el docente concentra una parte importante de su tiempo en reprimir las actividades corporales de sus alumnos, olvidando que el alumno desde sus primeros años de vida aprendió con sus manos, con sus ojos, con sus oídos, dado que dichos órganos son también puertas y avenidas del conocimiento (Dewey, 2004: 25). Se premia la quietud física y el silencio porque la actividad corporal la han divorciado de la percepción de sentido y, como consecuencia, se construye en el aula un ambiente de tensión y fatiga, tanto para el maestro como para los alumnos. En cuanto a su espacio intrafamiliar, de igual manera atravesado por la desigualdad, la pobreza y la marginación, el alumno indígena aprendió a cumplir con responsabilidades anticipadas para su edad; a cuidar de sus hermanitos cuando la madre está ausente, a atenderse a sí mismo; aprendió a aguantar el hambre cuando no hay suficiente para comer.

⁸ Estas comillas son propias.

También aprendió a rebelarse cuando la situación les resultaba insostenible en cuanto a violencia que el padre ejerce en dicho espacio, así como en relación a su condición de pobreza multidimensional⁹ que experimentó dicho actor escolar en su espacio intrafamiliar. Aprendió a seguir el ejemplo de quienes buscaron pareja a temprana edad para compartir su situación de pobreza y desesperanza. Cuando se incorporó al mercado laboral, aprendió a tratar de buscar su autonomía, a administrar el dinero que ganaba, a apoyar a sus padres, a tener sus propios planes y a tratar de distribuir su tiempo de acuerdo a sus intereses. Con los amigos aprendió a construir alianzas, a guardar secretos, a apoyarse mutuamente y a construir expectativas desde su realidad marginal. En síntesis, a través de la narrativa del alumno fue posible documentar que dicho actor escolar aprendió a experimentar una vida apresurada, aprendió a buscar salidas a su marcada situación de desigualdad, de pobreza, de marginación y de exclusión que experimentó en su corto paso por la escuela secundaria.

Consideraciones finales

La experiencia de trabajar paralelamente la etnografía crítica con los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica, resultó enriquecedora, viable y pertinente en el momento de adentrarme en el complejo mundo de las identidades étnicas. Desde la perspectiva etnográfica identifiqué que el macrocosmos, representado por el contexto global, está provocando drásticas transformaciones en los espacios tradicionales socializadores para los alumnos y alumnas indígenas (para este caso particular) como la familia desde la crianza familiar. En los mesocosmos¹⁰, se documentó, por un lado, que la escuela secundaria, quien además de no haber resuelto sus retos del pasado, ahora enfrenta nuevas y complejas problemáticas debido al creciente debilitamiento que experimenta en su capacidad de actuar, ante demandas formativas que mutan constantemente en este contexto global, en un mercado flexibilizado y con un creciente desarrollo socializador virtual que la desplaza gradualmente (Zaccagnini, M. 2002).

Desde otro ángulo, los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica

⁹ El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) define a la Pobreza Multidimensional como el sector de la población que presenta carencias en los seis criterios establecidos por dicho Consejo (servicio educativo, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos de vivienda y acceso a la alimentación) (CONEVAL, 2011).

¹⁰ Recordemos que los mesocosmos que identificamos en relación al alumno indígena fueron: la escuela secundaria general a la que se adscribió dicho sujeto de estudio y su espacio intrafamiliar.

contribuyeron a documentar las presiones y lógicas de acción que involucraron al alumno indígena en los dos mundos sociales en que se mantuvo itinerante, así como recuperar del citado actor escolar, los momentos de gran envergadura que sobrellevó desde su condición étnica, en que experimentó la desigualdad, la pobreza y la marginación. Dichas problemáticas afectaron de manera importante su proceso formativo de constitución de sujeto, y éstas resultaron ser además, un obstáculo para el desarrollo y crecimiento de dicho sector de la población, dado que les impide salir de la citada condición de vulnerabilidad.

A manera de cierre concluyo este trabajo poniendo en la mira el hecho de que a través de la articulación metodológica entre la etnografía crítica y los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica, fue posible documentar las complejas problemáticas que enfrentan los alumnos indígenas en la escuela secundaria, a falta, no sólo de una pedagogía para la diversidad, sino a falta de políticas de desarrollo social para atender las necesidades específicas de los grupos étnicos de la región de estudio. De igual manera dejó abierta la posibilidad de documentar experiencias exitosas tanto a nivel escolar como a nivel comunitario, todo ello con el propósito de avanzar hacia el cumplimiento del derecho de la población indígena a tener una educación y desarrollo pleno, sin fundamentalismos ni esencialismos, pero sí para el disfrute de una educación justa y pertinente para la diversidad escolar.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *Escuela, fracaso y pobreza*. Biblioteca uahurtado.cl/uajah/reduc/.
- Atkinson, P. Hammersley, M. (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España. Paidós (Edición castellana).
- Bartolomé, M. (2006) *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI, Editores, México, D.F.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bertely, M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bolívar, A. et al. (2002) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial Muralla. España.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, S.L. Sexta edición. Madrid
- Díaz de Rada, A (1997). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Siglo XXI editores. México-España.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Coeditan Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós Mexicana, S.A. México. D.F.

- Geertz, C. (1991) *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa.
- Gibson, J.K. et al. (2002) *Intervenciones posestructuralistas*. Revista Colombiana de Antropología. Rev. Colomb. Antropol. Vol. 38, Bogotá Jan./ Dec. 2002.
- Giménez, G. (2000) *Identidades étnicas: el estado en cuestión*. En Reina, L. (Coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, México, D.F.
- Guerrero, P. (2002) *Guía etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Inclán, C. (1992). *Diagnósticos y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988*. En: Cuadernos del CESU/UNAM.
- Insulza, M. (2015). *Desigualdad, democracia e inclusión social*, en: Organización de los Estados Americanos (OEA). *Desigualdad en inclusión social en las Américas*. Documentos Oficiales OEA, Ser, D/XV/11.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: análisis de los datos en investigación educativa*. Instituto Michoacano de Ciencias en la Educación. Cuadernos del IMCED. Serie, Pedagogía.
- Merino, C. (2009) *Investigación narrativa y subjetividad en las ciencias sociales*. En: La historia de vida. El encuentro con la subjetividad. Anita Barabtarlo (Compiladora). Colección: Escuela Subjetividad. Castellanos editores. Impreso en México.
- McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Edit. Siglo XXI.
- Pagani, L. (2007) “*Desertores presentes*”. *Qué aprende el alumno cuando no aprende*. En cursiva. Revista temática de fundación Arcor.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Robinson, I (2007) *Una teoría sobre el capitalismo global*. Producción, clases y Estado en un mundo transnacional. Ediciones “desde abajo”. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, G. et al (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Edit. Aljibe, Málaga.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos*

Thomas, J. (2003) *Musings on critical ethnography, meanings and symbolic violence*.

En: Clair R. (editor) *Expressions of Ethnography* (pp. 45-54) USA: State University of New York Press, Albany.

Zaccagnini, M. (2006) *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo*.

Intersecciones, tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades. Entre la epistemología de las prácticas escolares y la realidad social. Grupo GISEA.

Universidad Nacional del Mar de Plata. República Argentina.