

LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Historia y cultura
en los procesos educativos

Elsie Rockwell

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN

Agradecemos a las siguientes instituciones su autorización para el empleo del material previamente publicado: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (México), a El Colegio Mexiquense A.C. (México) y a la Editorial Germania.

Rockwell, Elsie

La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos . - 1ª ed. -
Buenos Aires : Paidós, 2009.

224 p. ; 22x15 cm. - (Voces de la Educación; 13509 / Rosa Rottemberg)

ISBN 978-950-12-1519-9

1. Antropología Cultural. I. Título
CDD 306

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2009

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2009 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase, California 1231,
ciudad de Buenos Aires, en marzo de 2009

Tirada: 3,000 ejemplares

ISBN: 978-950-12-1519-9

ÍNDICE



PRESENTACIÓN	13
1. LA RELEVANCIA DE LA ETNOGRAFÍA	17
El sentido de la etnografía	18
La pertinencia de la etnografía	26
Etnografía y transformación	30
El destino del conocimiento	38
2. REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO ETNOGRÁFICO.....	41
Polémicas epistemológicas	44
El trabajo de campo	48
El proceso de análisis	64
El trabajo conceptual	91
Etnografía y otras prácticas.....	96
3. ETNOGRAFÍA Y TEORÍA	101
La herencia histórica	104
Diversos enfoques teóricos	107

Más allá de lo cultural y lo comunitario.....	115
Hacia nuevas teorías.....	121
4. CÓMO OBSERVAR LA REPRODUCCIÓN	125
Preguntas para orientar la mirada.....	127
La reproducción entre otros procesos	140
5. EL DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA	143
Búsquedas opuestas.....	146
Acercamientos posibles.....	149
Hacia una antropología histórica.....	155
6. LA ETNOGRAFÍA EN EL ARCHIVO	157
De los documentos a las prácticas culturales.....	159
Indicios de una historia sin huellas.....	166
Imaginar lo no-documentado	178
Huellas del pasado en el presente	180
7. NARRAR LA EXPERIENCIA.....	183
Dilemas éticos.....	185
De la complicidad a la conversación	191
Transformar la mirada.....	196
La responsabilidad de narrar	198
BIBLIOGRAFÍA.....	205

5. EL DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA*

La antropología y la historia tienen trayectorias convergentes. Durante varias décadas, investigadores de ambas disciplinas han intentado conjugar sus fuerzas complementarias.¹ Los acercamientos han sido significativos, a pesar de que muchas prácticas institucionales siguen separando a uno y otro gremio. En algunos países, la convivencia institucional de ambas disciplinas y la fuerza de la presencia indígena en la formación histórica obligaron a una colaboración temprana, y actualmente muchos antropólogos y etnólogos

* Una primera versión de algunas partes que integran este capítulo fue publicada en el año 1996 con el título "Historia y antropología. ¿Es posible un acercamiento metodológico?", ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México, Guadalajara.

1. De la antropología, la lista incluye a investigadores como Bonfil, Evans Pritchard, Fabian, Friedrich, Roseberry, Sahlins, Sider, Wolf, entre otros. En el campo de la historia, Braudel, Burke, Darnton, Davis, de Certeau, Ginzburg, Leroy Ladurie, Levi, Lüdkte, Mignolo y Sewell, entre otros, han abordado la dimensión cultural o antropológica.

realizan estudios sobre épocas pasadas. Ubicada en medio de ambas tradiciones, la etnohistoria ha desarrollado sus propias maneras de integrar la dimensión temporal al trabajo antropológico. Los historiadores, a su vez, buscan orientación en los textos teóricos de la antropología, para potenciar una nueva lectura de los documentos de archivo y una interpretación de otras fuentes que den cuenta de la dimensión cultural.

No obstante, si comparamos las formas de trabajar del historiador y del etnógrafo, encontramos serias diferencias. La antropología social nació con una fuerte ruptura epistémica con el estudio de la evolución temporal de los fenómenos sociales. Los fundadores descartaron la documentación existente sobre los pueblos indios, como los informes elaborados por burócratas y misioneros, e insistieron en la obligada estancia prolongada en el campo para la obtención de descripciones y apreciaciones válidas. El etnógrafo tenía, así, la excepcional oportunidad y responsabilidad, como afirmaba Malinowski (1972), de ser "cronista" de los procesos que estudiaba. Esta ventaja se tradujo en una necesaria reducción de la escala temporal y espacial. En efecto, el etnógrafo sólo puede documentar lo que observa y escucha durante su permanencia en el campo. Las descripciones que elabora se limitan a lo que transcurre durante su estancia allí o, a lo sumo, a lo que le cuentan o muestran del pasado en ese contexto. Desde la antropología, se considera que nada puede sustituir la experiencia personal del investigador en el campo. El etnógrafo tiene la ventaja de construir una documentación propia, pero la manera de trabajar sobre esos documentos en la etapa de análisis lo acerca al oficio del historiador.

El historiador, en cambio, desconfía de las fuentes documentales únicas, como el texto de un cronista, y finca su reconstrucción de los hechos en la comparación cuidadosa de múltiples fuentes documentales distintas. El carácter mismo de su información amplía su mirada más allá de la circunscripción espaciotemporal de un estudio etnográfico. Aun así, las limitaciones en la documentación existente son considerables (Guha, 1999). Lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico (de Certeau, 1996). Sin embargo, existen novedosos campos de la historiografía –la historia social, la historia oral,

los estudios subalternos, la historia de las mentalidades y la historia cultural, entre otras– que se acercan a maneras de investigar de los antropólogos. Los historiadores también examinan los registros etnográficos hechos por antropólogos en distintas épocas, atendiendo a las continuidades históricas. A partir de estas formas de entender el trabajo historiográfico, ha sido posible avanzar en el acercamiento entre las disciplinas.

Las herramientas metodológicas y conceptuales de la historia han dado una mayor dimensión temporal y comparativa al estudio de los procesos sociales actuales. No obstante, para el etnógrafo, hacerse historiador plantea ya desde el comienzo cierta decepción ante los miles de documentos producidos por prácticas de escritura y de conservación sesgadas por la burocracia, el periodismo y la política. Difícilmente encontrará en ellos las sutilezas cotidianas que suelen ser la materia prima de la antropología. Para llegar a estos niveles, tanto la antropología como la historia se han provisto de una amplia gama de fuentes –los diarios, las cartas, las actas de procesos judiciales, las autobiografías, las obras artísticas y el registro fotográfico– que dan idea de la vida cotidiana en épocas pasadas. Cierta historiografía ha desarrollado formas de aproximarse a estos documentos buscando evidencia de procesos y prácticas culturales, de manera novedosa y cuidadosa (Darnton, 1984; Davis, 1975; Ginzburg, 1980). Por otra parte, los antropólogos han empezado a examinar materiales rutinarios de los archivos, buscando detalles e indicios que normalmente no notan los historiadores y que cobran sentido a la luz de los estudios sobre las culturas actuales.

Claude Lévi-Strauss, como muchos de ambas disciplinas, ha contribuido al largo debate. Hace años planteó que la diferencia entre la historia y la antropología no radicaba en el objeto, el propósito ni el método. Más bien, argumentó, la historia atiende a las “altas expresiones conscientes” de los fenómenos sociales; la etnología, en cambio, pretende “la eliminación de todo lo que se debe al acontecimiento y a la reflexión”, para buscar “una arquitectura lógica a los desarrollos históricos”. Al mismo tiempo, Lévi-Strauss notó que ambos caminos son indisociables: “Nada puede una sin la otra [...] Todo buen libro de historia está así impregnado también de

etnología” (1977:24, 26). Aun así, la búsqueda de una convergencia real entre historia y etnografía no siempre se ha dado sin contradicciones.

BÚSQUEDAS OPUESTAS

Dadas sus trayectorias, la antropología y la historia parecían caminar en direcciones opuestas. La antropología social tendía a ser ahistórica desde un principio. Buscaba estructuras universales y cuestionaba el esquema evolucionista decimonónico, afirmando que no era posible determinar cuál de dos estructuras culturales actuales era la más “primitiva”. La historia, por su parte, tendía a ser “acultural”, antes de que la revista de los *Annales* propusiera percibir, bajo el devenir y los acontecimientos políticos, las estructuras permanentes, la cotidianidad y las mentalidades. No obstante, ambas disciplinas compartían numerosos vínculos teóricos y temáticos, e incluso metodológicos, lo cual ha hecho inevitable el acercamiento. Así, la búsqueda de los nexos entre la historia y la etnografía se ha enriquecido en años recientes.

A pesar de ello, al leer textos de diversos autores que han hecho explícita esta convergencia, nos encontramos con un fenómeno curioso: los caminos que parecían acercar unos a otros desembocaron en posiciones opuestas. Cada disciplina ha buscado en la otra lo que no encontraba en su propia historia. Siguiendo la tradición de los *Annales*, muchos historiadores han mirado hacia la etnografía en busca de estructuras subyacentes para contrarrestar su tendencia hacia lo *événementielle* (el acontecer). Historiadores como Braudel (1966, 1986), Le Roy Ladurie (1979) y Le Goff (1996) buscaron en lo cotidiano y en la vida material aquello que perdura, un sustrato casi inmutable, de larga duración, bajo el acontecer histórico. Esta noción de cultura es cercana a la concepción que expresó Lévi-Strauss. Hay ejemplos evidentes de tal continuidad: en México se han estudiado circuitos de mercados entre pueblos que han funcionado casi de la misma manera desde antes de la conquista, así como rituales que amalgaman sentidos prehispánicos con formas españolas.

Los antropólogos, en cambio, tienden a buscar en la historia herramientas para recuperar el acontecer y el cambio. Durante las últimas décadas han modificado el concepto estático y sistémico de cultura que dominaba la disciplina para descubrir cómo las configuraciones culturales aparentemente inmutables han sido producidas, reproducidas y transformadas bajo condiciones históricas particulares, por actos históricos fechables. Buscan devolverles la historia a los “pueblos sin historia” (Wolf, 1987). Lo paradójico es que justo cuando los antropólogos reelaboran su concepto básico, el de cultura, en términos más dinámicos e históricos, los historiadores buscan integrar a su disciplina un concepto de cultura que enfatiza estructuras continuas y duraderas. En esta mirada de una disciplina hacia la otra, la antropología procura distinguir discontinuidades históricas, mientras que la historia espera encontrar estructuras que expliquen continuidades fundamentales. Mientras la historia camina hacia un concepto que los antropólogos ya desecharon, los antropólogos buscan conceptos, como el acontecer, que algunos historiadores han cuestionado. Esto explica una de las tensiones en el diálogo entre antropólogos e historiadores.

Este contraste se puede observar en dos libros sobre México: *Los Príncipes de Naranja*, de Paul Friedrich (1986), y *Ambivalent Conquests*, de Inga Clendinnen (1987). Ambos autores hacen uso explícito de enfoques y métodos tanto historiográficos como etnográficos. En el caso de Friedrich, el análisis documental y las entrevistas con protagonistas del pueblo michoacano muestran los profundos cambios que se generaron en la cultura indígena de la región a partir de la construcción del estado posrevolucionario. En cambio Clendinnen, al buscar la perspectiva maya sobre la conquista española de la península de Yucatán, apoyó su lectura de los documentos antiguos en descripciones etnográficas recientes de la región maya. Ambos autores lograron interpretaciones novedosas y sugerentes de los períodos analizados. Uno agrega el movimiento histórico al estudio antropológico; la otra agrega una dimensión antropológica casi atemporal al estudio de un período histórico. No obstante, sus miradas tienen consecuencias distintas para representar la cultura indígena, ya que el antropólogo encontró cambios profundos, mientras que la historiadora esperaba mostrar, no sin

admitir “los riesgos de remar río arriba”, una continuidad cultural de cinco siglos.

Una discusión de fondo, entonces, para entablar una relación entre la antropología y la historia, parece darse en torno del concepto de *cultura*. Tanto dentro de la antropología como en el campo de los historiadores, los últimos treinta años han visto debates intensos. Muchos de ellos partieron de la posición inicial de Geertz, quien entró en polémica con todas las definiciones anteriores del concepto de cultura y propuso delimitarlo a una noción interpretativa, heredera de Weber y Ricoeur. Su texto *La interpretación de la cultura* (1973a) fue de los que mayor influencia tuvo sobre la historiografía (Darnton, 1984; Levi, 1992; Sewell, 2005). No obstante, el debate continuó desde muchas perspectivas y las posiciones actuales cuestionan, justamente, el carácter ahistórico y poco dinámico del concepto que Geertz había propuesto. Varios autores han criticado el concepto de cultura considerado como sistema simbólico estático. Muchos han retomado la cultura material, incluyendo la materialidad de lo simbólico, que es uno de los recursos más importantes para la historia. Otros han cuestionando los cotos culturales aislados, analizando las fronteras entre culturas, las intersecciones, el sincretismo y los flujos globales, entre otras facetas de las culturas realmente vividas en una época dada.² Finalmente, se ha llegado a una concepción de cultura *historizada*, en la cual ninguna cultura puede considerarse “pura” y, por lo tanto, incluso nociones como la *hibridación*, que presuponen dos culturas separadas anteriores que se “mezclan”, dejan de tener sentido, pues se considera que toda cultura es “híbrida” de origen (Ohnuki-Tierney, 2001).

A partir de estas reflexiones, ha crecido la corriente de la antropología histórica, un esfuerzo complementario al de los historiadores que buscaban documentar las continuidades culturales en diversas regiones. Los antropólogos tienden más bien a encontrar

2. Para conocer otras definiciones de cultura, y debates con Geertz, son útiles las siguientes obras: Williams (1981), Rosaldo (1989), Roseberry (1989), Bonfil (1991), Reynoso (1991), Hannerz (1992), Ohnuki-Tierney (2001), Ortner (1984, 1997), Abu-Lughod, (1997), de Certeau (1999), Sewell (2005), entre otros.

evidencia de los orígenes y las transformaciones de configuraciones culturales actuales con lecturas novedosas de la documentación de archivo, así como con diversas fuentes orales y gráficas. Entre los autores que han contribuido a este esfuerzo están: Sahlins (1985), Sider (1986), Ohnuki-Tierney (1990), Comaroff y Comaroff (1992), Trouillot (1995), Dube (2001), Chakrabarty (2000), Fabian (2001), Asad (2003). La lectura de sus obras, si bien nos lleva a campos muy diversos, resulta ser sugerente para encontrar nuevas maneras de estudiar la dinámica educativa.

La discusión acerca de las continuidades y discontinuidades está presente en muchos campos de investigación, incluyendo el que nos interesa, la cultura escolar. Algunos historiadores tienden a proponer que las culturas escolares han sido resistentes a las reformas generadas desde esa esfera privilegiada del acontecer, lo político, por lo menos durante los últimos dos siglos (Tyack y Cuban, 1996; Chervel, 1998; Viñao Frago, 2002). Los antropólogos que se acercan a la historia, en cambio, buscan hacer más dinámico el análisis de las culturas, incluyendo las escolares, juveniles y magisteriales (Levinson, Foley y Holland, 1996; Reed-Danahay, 1996; Boyarin, 1993; Holland y Lave, 2000). La intención es enfatizar el carácter heterogéneo, cambiante y construido de las relaciones y prácticas cotidianas y de las múltiples culturas escolares en el mundo educativo.

ACERCAMIENTOS POSIBLES

En el campo educativo, aún son escasos los estudios histórico-antropológicos.³ Esta ausencia ha sido un obstáculo real a nuestra comprensión de la educación tanto del pasado como del presente. Muchos estudios cualitativos sobre la interacción en el aula, por ejemplo, omiten la ubicación histórica de la escuela y su contexto inmediato. Por otra parte, pocas historias de la educación se aproxi-

3. En América Latina, los trabajos de Alicia Civera, Elisa Cragnolino, Graciela Battallán, María Bertely, María Rosa Neufeld, Oresta López, Josefina Granja, Diana Vidal, Virginia Zavala, entre otros, han aprovechado herramientas de ambas disciplinas.

man a la práctica cotidiana en las aulas del pasado.⁴ Sin duda comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica a nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnográfica en el estudio del pasado.

Los problemas del acercamiento entre la etnografía y la historiografía se pueden ilustrar con algunos comentarios acerca de mi propio trabajo sobre la transformación de la cultura escolar en la época posrevolucionaria en Tlaxcala (Rockwell, 2007a). Al iniciar la investigación, encontré numerosos documentos producidos por la burocracia educativa, tal como se archivaron en la época. Pese a lo tedioso de la revisión del material, intenté examinar estos documentos con una mirada antropológica. Una primera aproximación fue leer los documentos desde *el conocimiento local*. Abordé las reformas federales que llegaron a Tlaxcala entre 1910 y 1940 desde la lógica política y educativa que se gestaba allí. Como regla, tomé como base aquellos documentos del sistema federal que realmente se encontraban en el archivo estatal, con lo cual pude constatar que, por lo menos, llegaron a las autoridades locales. Mirar las políticas educativas desde este ángulo permitió reconstruir los caminos que transitaron las reformas hacia las escuelas, en lugar de inferir la realidad escolar a partir del discurso público federal. Por ejemplo, los ambiciosos planes de José Vasconcelos, como Secretario de Educación Pública en 1921, se transformaron, en esta entidad, en una solitaria remisión de su propuesta al gobernador, la cual fue archivada sin respuesta. En cambio, la documentación de la campaña de Educación Popular para Adultos canalizada por el Partido Mexicano Revolucionario en 1937 (casi ignorada por los historiadores) ocupaba decenas de expedientes con oficios membretados de lujo y relaciones del pago adicional cobrado por los maestros que daban clases nocturnas. Esto da idea de las repercusiones posibles de cada proyecto y muestra el tiempo y los recursos realmente destinados a las reformas generadas desde el centro.

4. Excepciones que marcan nuevas posibilidades son los libros recientes de Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (1999), Lawn y Grosvenor (2005), y A.-M. Chartier (2007).

Dada mi experiencia en el campo, solía leer de manera distinta los mismos documentos que recolecta el historiador. Una consigna importante fue entender los documentos no como fuentes de datos que se extraen de contexto, sino como evidencia material de procesos sociales. De hecho, las condiciones de circulación y conservación de estos textos escritos daban información esencial para su interpretación como evidencia de los procesos de reforma. La existencia misma de los documentos burocráticos hablaba de los intentos de control y de apropiación que buscaba esclarecer. Esto obligaba a imaginar los contextos sociales y discursivos dentro de los cuales se habían producido los documentos consultados y calibrar, así, el sesgo que esos contextos les imprimían.

En general, la etnografía privilegia lo que se hace sobre lo que se dice. Sin embargo, el análisis documental se restringe por definición a lo que se dijo, es más, a lo que se escribió. En este caso, la práctica (lo que se hizo) fue justamente producir y hacer circular los textos encontrados en los archivos. En el caso de las reformas educativas, se puede constatar si la llegada de un oficio o de un telegrama propiciaba el envío de otros documentos (respuestas, circulares, convocatorias, instructivos, informes) o encontrar otra evidencia de las primeras acciones locales frente a las iniciativas centrales. Los circuitos de la documentación rutinaria, por ejemplo, para contratar o despedir a un maestro (quién enviaba qué texto a quién, con copia a quién, quién decidía), permiten reconstruir aspectos cruciales de la formación del aparato educativo y calibrar el relativo peso de los actores involucrados en el proceso de centralización del poder estatal que siguió a la revolución. Antes de la revolución, la firma del gobernador era obligada; después, la firma de la secretaria de la Dirección de Educación en todo trámite mostraba el poder que había adquirido quien ocupaba este puesto burocrático. Hacia finales de los años treinta, las autoridades federales y los mandos sindicales se disputaban la posibilidad de nombrar a los docentes. En el proceso, fueron desapareciendo los oficios de los ayuntamientos y los agentes locales, quienes en tiempos anteriores solían proponer maestros para sus escuelas o solicitar su remoción.

Otros documentos del archivo habían sido instrumentales en las negociaciones políticas de la época y no solo informaban sobre lo

ocurrido. Así, los telegramas con peticiones a los presidentes, los ejemplares de volantes que hacía circular la Iglesia Católica en contra de la educación socialista, las sucesivas propuestas de leyes con sus tachaduras y enmiendas, daban cuenta de parte de los procesos mismos, más allá de los hechos que registraban.

Los etnógrafos estamos acostumbrados a escudriñar incluso los datos cuantitativos oficiales en búsqueda de significados. La conciencia de que se trabaja con textos producidos mediante determinadas prácticas sociales (como cumplir con un requerimiento laboral, dar informe público de los logros de una gestión, o simplemente clasificar de alguna manera los datos) impone cierta cautela al interpretar los datos de los informes y los censos. Analizar los formatos y las preguntas utilizadas en diferentes períodos para recabar los datos permite distinguir categorías sociales que indican formas de pensamiento, lo que solía llamarse “mentalidades”. En el caso de Tlaxcala, por ejemplo, era evidente el cambio en la aplicación de las categorías “rural” o “urbana” a escuelas de diferentes pueblos. Este proceso mostró no solo la construcción de las categorías para clasificar a las escuelas, sino también las escuelas que se consideraban “de categoría”. Varios pueblos solicitaron que “su escuela rural federal fuera elevada a escuela urbana oficial” del sistema estatal. Luego, fueron apareciendo otras categorías, como las escuelas “completas”, las “económicas”, y las “tipo”, que ocupaban niveles en la jerarquía.

Los etnógrafos generalmente desconfiamos de la normatividad explícita y preferimos inferir el ordenamiento social a partir de la práctica. La producción de normas para el mundo de la educación ha dejado un registro abundante. Numerosas disposiciones y reglamentos, circulares a los directores, programas y evaluaciones, portaron el deber ser educativo hacia las escuelas y lo conservaron para los historiadores. No es posible interpretar estos documentos como evidencia válida de lo que sucedió; siempre es un reto tratar de comprender procesos detrás de toda documentación normativa. Para ello, recurrí a otras lecturas que complementarían este tipo de documentos. Los informes de inspectores, los oficios de vecinos y sobre todo las quejas y denuncias se pueden leer a la luz de pautas discursivas reconocibles y de intereses de ciertos sectores, para tra-

tar de inferir, detrás de la palabra escrita, la apropiación y propagación de cambios en la cultura escolar.

Paralelamente, el etnógrafo tiende a dar mayor peso al mundo oral que al mundo escrito. Como notaba Lévi-Strauss:

El interés del etnólogo recae sobre todo en lo que *no está* escrito, no tanto porque los pueblos que estudia sean incapaces de escribir sino porque su objeto de interés difiere de todo aquello que habitualmente los hombres piensan en fijar sobre la piedra o el papel (1977:25).

Cuando estudiamos el pasado, esto parece en principio imposible. Sin embargo, ciertos documentos son particularmente reveladores de la palabra oral que sirvió, junto con la palabra escrita, para difundir las reformas pedagógicas. En mi caso, encontraba en las minutas de reuniones, actas de conferencias y declaraciones de testigos, huellas de percepciones y expresiones arraigadas en lo oral y lo cotidiano. Por ejemplo, el documento que más revelaba acerca de la vida en la escuela normal rural fue el registro judicial de una larga denuncia hecha por unas alumnas en contra del director del plantel. Esta evidencia daba idea del horizonte local desde el cual se percibían las reformas y políticas educativas que emanaban del centro del país.

En los procesos políticos locales (y centrales) siempre hay puntos ciegos, aspectos de difícil acceso tanto para el historiador como para el etnógrafo. No es posible descifrar claramente, por ejemplo, la política tras bambalinas, dada la práctica deliberada del poder de no dejar huella escrita de ciertas negociaciones y órdenes. El investigador solo puede sospechar que detrás de algunos oficios impecables había complejos intereses y motivos en juego. No obstante, el encadenamiento de ciertos documentos que iban y venían entre autoridades, particularmente en torno de conflictos políticos, permite ir más allá de lo que se informaba de manera explícita.

A pesar de estas posibilidades, la mirada etnográfica se frustra al intentar reconstruir la práctica cotidiana de las escuelas del pasado. La práctica educativa, la razón de ser de todo el aparato educativo, deja escasas huellas en los documentos archivados. Se encuentran pistas de esa práctica en algunos cuadernos escolares,

informes de inspectores cifrados en el discurso de la época y quejas de vecinos. Sin embargo, el proceso de enseñanza como tal casi no deja marca escrita. Las voces de maestros y de niños, el ruido diario del aula y del patio, rara vez se observan o se oyen en los archivos. No deja de ser extraño que la vida cotidiana de una institución ligada esencialmente a la disseminación de la lengua escrita esté tan sistemáticamente excluida del registro documental.

Por ello, para aproximarse al pasado reciente es necesario recurrir a algunos de los conocimientos del etnógrafo sobre las escuelas contemporáneas. A menudo interpreté los documentos de archivo a la luz de lo que sabía de las escuelas y del magisterio tlaxcalteca entre los años 1980-1990, período en el que realizaba, junto con varios colegas y estudiantes, un trabajo de campo intensivo en la región central del estado. La experiencia etnográfica da bases para interpretar los documentos del pasado. Por ejemplo, haber presenciado conflictos en torno de las llaves de las escuelas me alertó ante varios oficios de vecinos y de maestros que hablaban del destino de las llaves en sus escuelas del pasado (Rockwell, 1996 y 2005).

Por otra parte, fue valiosa la ayuda de algunos maestros y habitantes que habían iniciado su formación o trabajo durante el período. Las entrevistas formales y las conversaciones informales con estas personas me dieron pistas para reconstruir los hechos y ambientes de la época. Aunque conlleva mayor riesgo de anacronismo, es posible, también, inferir elementos del pasado a partir de la diversidad que se observa en el presente, por ejemplo, los diferentes edificios escolares, cuya fecha de construcción se conoce, o las prácticas de diferentes generaciones de maestros. Así, pude regresar a mis registros de clase hechos en la misma zona durante los años ochenta y noventa. En estos registros encontraba fragmentos de discursos y prácticas sedimentadas cuyo origen se remontaba a las sucesivas oleadas pedagógicas y reformas educativas del siglo xx (Rockwell, 2007a y 2007b). Historizar el análisis de la cultura escolar actual permite comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación. Con cualquiera de estos procedimientos, es necesario no presuponer una evolución lineal de la historia educativa; los procesos, sin duda, fueron complejos y múltiples, ya que los sujetos de cualquier época

recurren a herramientas y elementos de muy diferente origen para construir sus prácticas.

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA HISTÓRICA

El diálogo entre la antropología y la historia no es sencillo. En este recuento, la lectura antropológica de los documentos de archivo permite destacar los procesos de producción de los textos y sus posibles apropiaciones en los contextos locales. La materialidad de los documentos hallados, así como los detalles de sus contenidos, apuntan hacia dimensiones que Lévi-Strauss consideró “inconscientes”, a menudo soslayadas por los historiadores de la política educativa. Sin duda habrá otras maneras de leer los documentos y las evidencias del pasado, para dar cuenta de la dimensión cultural. Por otra parte, la producción de textos etnográficos ganaría mucho con un esfuerzo deliberado de integrar la dimensión temporal a las realidades descritas.

Sea uno historiador o etnógrafo, o bien algún híbrido entre ambos, es importante recordar que en la historia, y sobre todo en el mundo escolar, *las cosas suelen hacerse de un modo, decirse de otro modo, y escribirse de aun otro* (Thompson, 1979, citado en Clendinnen, 1987). Esta verdad se renueva continuamente en la tensión que existe siempre entre la formación de historiador y el oficio de antropólogo. Aunque trabajemos con textos para producir más textos, el interés es apuntar hacia lo que se hizo y lo que se dijo, en un tiempo o un espacio de alguna manera ajenos a la nuestra. La doble traducción que esta tarea implica nos debe hacer conscientes de la enorme distancia que existe entre nuestros textos y las realidades descritas.

No obstante, siempre es posible captar una variedad de voces en los distintos documentos que estudiamos o elaboramos, como lo planteó tan lúcidamente Bajtín (1982). Algunas voces se complementan, otras se contraponen, pero logran entre todas develar algo, sea en ese mundo no-documentado del pasado o en los intersticios de nuestros propios entornos culturales. Todo ello plantea retos al investigador, particularmente a la hora de redactar un texto que

pueda integrar algunos de los múltiples significados generados en el habla y en la práctica. Estos textos encontrarán su sentido si vuelven a insertarse en el diálogo, un diálogo a largo plazo en el que se borren las fronteras entre la historia y la antropología, para iluminar mejor algunos de los procesos educativos que hemos vivido y que faltan por vivir.