

ISSN 1852-2572

**Las escuelas de élite en contextos de globalización:
una etnografía global y multilocal**

Dr. Fazal Rizvi

Fazal Rizvi - Doctor en Filosofía y Educación por el Kings College
University of London

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 46

**Las escuelas de élite en contextos de globalización:
una etnografía global y multilocal**

Dr. Fazal Rizavi

Fazal Rizvi - Doctor en Filosofía y Educación por el Kings College
University of London



DOCUMENTO DE TRABAJO N° 46

Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 31 de agosto de 2013 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Septiembre de 2013

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Septiembre de 2013



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

Quisiera agradecer a la Universidad, a la Escuela de Educación y, por supuesto, al Director, mi amigo Jason Beech.

Trabajo en la Universidad de Melbourne y también en la Universidad de Illinois, en los Estados Unidos. Tengo un doble empleo, uno requiere que esté en Melbourne y otro requiere que esté en Illinois. Y es de eso de lo que quiero hablar hoy, de las muchas formas de expresión de la globalización, y del surgimiento de un nuevo tipo de académico que pasa más tiempo en los aeropuertos que en su oficina, o en las aulas, consultando o hablando con estudiantes. Nosotros nos llamamos “académicos móviles” o “académicos parapéticos” -un término que algunos de ustedes conocerán-, y que utilizamos para burlarnos de los intelectuales parapéticos.

Me gratifica que haya tantos estudiantes aquí un sábado por la mañana. Es muy difícil que yo logre que un australiano venga a mis clases un sábado a la mañana. Es fantástico ver que ustedes están tan dispuestos, tan interesados en el tema.

Voy a hablarles de un proyecto en el que he trabajado con colegas de universidades de todo el mundo: con un colega de la Universidad de Cardiff en Inglaterra, con una persona de la Universidad de Singapur, otra de la Universidad de Australia y con un académico de Hong Kong.

Antes de hablar del proyecto y de sus inicios, quisiera presentarles algunos conceptos teóricos que han guiado nuestro pensamiento. Lo que hacemos es una etnografía global. Conocerán el término etnografía porque está en la literatura desde hace algún tiempo. Es un concepto central en el trabajo de los antropólogos y lo es cada vez más para la gente que trabaja en la tradición cualitativa en Educación, en Sociología, en Política, en los Estudios Culturales, entre otros. Pero el concepto de “etnografía global” puede no resultarles familiar. Esto implica que estamos tratando de observar la etnografía no sólo dentro de un lugar en particular

sino también tratando de comprender cómo ese lugar se conecta con otros lugares y procesos en el mundo. En otras palabras, nos interesa comprender la producción de un espacio que es muy local pero que tiene conexiones por todo el mundo. Estamos interesados en comprender los procesos que producen esa conectividad y las consecuencias de esa conectividad. Eso es lo que llamamos “etnografía global”. El término proviene de mis colegas Zsuzsa Gille y Seán Ó Riain.¹

La idea de la etnografía global, que es una extensión de la idea tradicional de etnografía, o una globalización del término, se basa en la toma de conciencia de que la globalización presenta un desafío importante para los métodos científicos de investigación y las unidades de análisis existentes y que desestabiliza la incorporación de las relaciones sociales en comunidades y lugares particulares.

Permítanme que les dé un ejemplo. Estoy aquí, he llegado a Buenos Aires ayer desde Australia. Viajé de Australia, a Nueva Zelanda, luego a Chile y finalmente llegué aquí. De muchas maneras, mientras estoy aquí parado frente a ustedes, en Buenos Aires, mis conexiones están por todos lados, incluyendo esas conexiones de las que he hablado en la Universidad de Illinois y la conexión con la Universidad de Melbourne. No hablo desde una posición local sino desde otra posición. Pero, ¿cuál es esa posición? Eso es algo que me interesa teorizar y comprender para saber cómo afecta a la gente que está ubicada y hace cosas en un lugar particular pero desde la perspectiva de la conectividad que existe alrededor del mundo. Eso es lo que me interesa y les daré una variedad de ejemplos.

A medida que el mundo se interconecta cada vez más, a medida que se vuelve más interdependiente, el arraigo social se torna problemático. Es más difícil para nosotros definir y describir las cosas sólo en términos de un lugar, de una localidad, en términos de un espacio en particular, de un país en particular porque

¹ Zsuzsa Gille y Sean Ó Riain (2002); “Global Ethnography”, en *Annual Review of Sociology*, 28(1):271. Disponible en: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.28.110601.140945>

las conexiones están por todas partes. Cómo incorporamos esas conexiones para comprender la localidad del lugar es una pregunta que me interesa bastante.

El sociólogo Michael Burawoy ha escrito bastante sobre estas ideas. Su *Etnografía global*² ha guiado mucho de nuestro pensamiento. Allí dice lo siguiente: “todos los lugares, todas las localidades se están tornando globalizadas.” Esta es una afirmación importantísima. Como científico social deberíamos sospechar de estas afirmaciones grandiosas. “Todas las localidades se están tornando globalizadas.” Yo desconfío de la palabra “todas”, podría entender si dijera “la mayoría de los lugares”, pero él realiza la afirmación más general y dice “en mayor o menor grado, todos los lugares son más o menos globalizados a partir de un rango de fuerzas globales que los afectan, a partir de las varias conexiones que cada lugar puede forjar, a partir de fronteras múltiples y controversiales y a partir de las imaginaciones que estas fuerzas y conexiones hacen surgir en forma inevitable y reflexiva.” Hay aquí tres conceptos clave: “fuerzas globales”, “conexiones globales” e “imaginaciones globales”. En términos de fuerzas globales creo que es posible decir que cada comunidad se ve ahora de una u otra manera afectada por los procesos de globalización. En otras palabras, aunque no reconozcamos o no veamos las fuerzas globales -porque las fuerzas son invisibles-, estas afectan a cada comunidad y a todos los lugares del mundo. Ya volveremos sobre este problema.

No todos los lugares tienen muchas conexiones globales. Pero aunque no todos los lugares posean conexiones, todos se ven afectados por las fuerzas globales. Todos imaginamos cosas respecto de lo global y de lo local, incluso aunque no podamos ir a otra parte, o aunque no tengamos conexiones con otras comunidades. Sin embargo uno imagina sus conexiones con otros lugares. Lo que Burawoy señala como resultado de ese proceso es que las fuerzas, conexiones e imaginaciones a menudo van de la mano, aunque de maneras variables que dependen de cada uno de los lugares. Les doy dos ejemplos, dos historias, para

² Michael Burawoy, Joseph A. Blum, Sheba George, Zsuzsa Gille y Millie Thayer (2000); *Global Ethnography. Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*. Chicago, University of Chicago Press.

ilustrar este punto tan abstracto que he mencionado con la ayuda de la etnografía global de Michael Burawoy.

Hace unos años yo estaba sentado en un barrio en la Ciudad de Manchester, en Inglaterra, tomando un café en un Starbucks, esa marca general de café en el mundo. Al lado mío había cinco chicos que no hablaban entre sí sino con una computadora. Tenían una llamada en conferencia global, estaban hablando con gente, amigos, parientes en el mundo. Cuando terminaron la conversación y disfrutaban de un café, les pregunté si podía entrevistarlos, si podíamos conversar sobre qué es lo que estaban haciendo. Porque me intrigaba cómo cinco chicos de entre dieciocho y veinte años estaban sentados allí hablando con una computadora. Quería además saber con quién hablaban, por qué estaban hablando. La primera pregunta que les hice fue: “¿con quién hablan?” Dos de los amigos que participaban de la conversación estaban en el área local de Manchester pero no habían podido ir a la reunión, otros dos estaban en Pakistán, en una zona muy remota de Pakistán donde se encuentran los talibanes, y la quinta persona estaba en Berlín, Alemania. En otras palabras, estaban sentados y hablando entre sí en un espacio transnacional. ¿De qué hablaban? Estaban hablando sobre cosas comunes. La conversación era orgánica. Hablaban sobre cómo era el clima en cada lugar, hablaban sobre los amigos que tenían en común y sobre las últimas películas. Sobre una película pakistaní que había sido lanzada en forma global y que todos habían visto. También hablaban sobre política. El 7 de julio, no sé si ustedes saben, hubo un bombardeo en Londres en el que murieron cincuenta personas. Comentaban cómo había sido tratado el bombardeo por los medios en Alemania, en Pakistán. La conversación que tenía lugar en el Starbucks de Manchester era una conversación transnacional, global, no era local. Se trataban cuestiones globales, un tema completamente global. La comunidad que tenía la conversación era completamente global y los temas eran también globales.

Es muy importante lo que vemos ocurrir aquí. Cuando terminó la conversación les pregunté cuánto tiempo dedicaba cada uno por día a *Skype* o a *Twitter* o a *Facebook* o al E-mail. En otras palabras, cuánto tiempo dedicaban a estas conexiones globales. El promedio de los cinco era de 1,3 horas diarias. Asumiendo que estos jóvenes necesitan dormir bastante y que duermen al menos

entre ocho y diez horas por día 1,3 horas es casi el 10% de su tiempo, del tiempo que están despiertos. Pasan ese tiempo conectados no a la comunidad local sino a la global. Están constantemente hablando con gente fuera de sus fronteras. Por supuesto que en una comunidad migratoria uno espera eso. Pero yo hice un estudio similar con los anglo-australianos que hablan con muchachos que no poseen otras conexiones étnicas, que sólo tienen conexiones con su propia comunidad y encontré que el patrón era bastante similar. Mucha gente dedica bastante tiempo a estas conexiones con comunidades alrededor del mundo. Esto, creo, es a lo que se refiere Michael Burawoy. Él habla de cómo la gente se conecta y de cómo las fuerzas globales y las imaginaciones globales se ven afectadas como resultado de estas conexiones.

Les daré otro ejemplo de una visita que realicé a Dubai, seguramente una de las ciudades más globales del mundo que está creciendo muy rápidamente. Es una ciudad muy rica de Medio Oriente como resultado de la extracción de petróleo y también como resultado de las muchas migraciones. Fui a un sitio en donde había algunos trabajadores de la construcción, todos provenientes del mismo pueblo, que disfrutaban del poco tiempo que tenían de descanso en la semana. Trabajaban seis días y medio por semana y la tarde del domingo tenían tres horas libres. Todo el resto del tiempo trabajaban muy duro. Y el dinero que ganaban no lo gastaban en sí mismos sino que lo enviaban a su pueblo, era lo que se llama "remesa", el dinero que los trabajadores migrantes envían a sus familias. Los temas sobre los que discutían tenían que ver su lugar de residencia permanente. Las ideas que les interesaban provenían de su pueblo. Lo que me parece interesante sobre esta gente es que estaban trabajando en Dubai pero su vida estaba conectada con el pueblo del que provenían. De hecho eran pueblos globales. Me tomé el tiempo de averiguar de qué pueblo provenían. Era un pueblo muy cercano a Nueva Delhi. Fui al pueblo y hallé que estaba totalmente afectado por el dinero que provenía de Dubai. Es decir, por el dinero de las remesas. Lo que me pareció muy interesante es que los chicos de ese pueblo estaban muy interesados por una sola carrera: la cultura de la juventud se imaginaba trabajando en Dubai. Si uno les preguntaba qué harían cuando fueran grandes, ellos respondían que irían a trabajar a Dubai.

Los muchachos de ese pueblo, que nunca habían ido a Dubai, escuchaban las historias que llegaban al pueblo y veían cómo se había enriquecido esa gente y los medios que gracias a ellos habían ingresado al pueblo. Sus aspiraciones, sus esperanzas, se estructuraban alrededor de eso, no querían ir a la universidad o a la secundaria, querían ir a un país extranjero y trabajar en Dubai. El dinero que ingresaba desde Dubai hacía que ese pueblo estuviera más conectado con Dubai que con Nueva Delhi, su propia capital nacional. El flujo de capital entre este pueblo y Dubai reemplazaba al flujo entre ese pueblo y Nueva Delhi. El pueblo, en vez de conectarse a la economía nacional, se conectaba a través de ese flujo de dinero destinado especialmente a los gastos. A las personas de allí no les interesaba la economía nacional sino la economía de Dubai, porque de allí provenía su dinero. Esa era una forma de desarraigo.

Estos ejemplos demuestran que las fuerzas globales, las conectividades globales y las imaginaciones se constituyen por un mayor flujo de lo que se mueve, esto es: el dinero, el capital, una gran cantidad de dinero se traslada de un país a otro. Si observamos el suplemento de negocios de los diarios de hoy en cualquier lugar del mundo, vemos una descripción de cómo las corporaciones mueven grandes cantidades de dinero de un país a otro. Lo que uno no ve es que hay una gran cantidad de dinero que se moviliza en el nivel más bajo, entre los más pobres. Los pueblos también movilizan dinero, el dinero para los gastos, etcétera. Las mucamas filipinas que trabajan en Hong Kong, en Suecia, en Londres, en Chicago también movilizan grandes cantidades de dinero, que se destina a los gastos. Hace quince años, el dinero de remesas que se giraba en el mundo era de alrededor de 200.000 millones de dólares. Hoy se acerca a los tres trillones de dólares. Esto tiene que ver con la parte no sólo superior de la economía sino también con la inferior.

Cuando hablamos de globalización, siempre pensamos en el nivel superior, pero la parte inferior de la economía también es importante.

Los medios y las imágenes también se trasladan. La gente del pueblo indio que iba a Dubai y que después volvía a su pueblo traían consigo todo tipo de medios novedosos, nuevos DVDs, nuevos aparatos, *iPhones* y, como resultado, se mediatizaban. Los grupos de gente se movilizan, las culturas se movilizan: hay migrantes, pueblos migratorios, trabajadores, estudiantes, académicos como yo,

gente de negocios y los turistas que se movilizan en grandes cantidades. En Australia el turismo representa el mayor ingreso luego de las minas y de los minerales. Es la mayor parte de la economía australiana: el 70% depende del turismo. Y ha crecido mucho en los últimos 25 años. Hay mucha inversión extranjera de las corporaciones pero, sobre todo, hay muchos dólares que provienen de los turistas. Mucha gente que se traslada, se moviliza y también las culturas se trasladan con ellos. Porque estas culturas se abastecen con nuevos restaurantes, con nuevos espectáculos, con obras, e ideologías. Las ideas se trasladan. Jason Beech trabaja estas cuestiones en sus artículos.

Quiero enfatizar que, además del dinero, de los medios y de las ideas, también se movilizan las esperanzas, las imaginaciones y los deseos, lo afectivo o lo emocional se moviliza como se movilizan nuestros pensamientos, nuestras sensibilidades. Este es el tipo de cosas que para mí son interesantes desde el punto de vista de los educadores, porque los niños o los jóvenes que tenemos en las aulas de hecho imaginan cosas y cada vez imaginan más en términos globales pero en lugares locales. Lo local se ha reconfigurado en términos globales y esto es algo que he observado: todas las localidades se ven afectadas por las movilidades o por la globalización pero de formas desequilibradas. Algunas personas se ven afectadas positivamente, otras negativamente, algunos en gran medida, otros en menor medida pero todos nos vemos afectados por las fuerzas globales.

La etnografía global en función del análisis de las movilidades de diferentes elementos, ideas, esperanzas y deseos, es una metodología apropiada para investigar las estructuras sociales constituidas a través de múltiples lugares y escalas. Puede localizarse en forma estratégica en puntos críticos de percepción de escalas y de unidades de análisis. Cuando trato de comprender a esos jóvenes de Manchester que hablan con sus amigos en forma global, estoy realizando una etnografía de tipo global, de estilo global. Observo las prácticas locales de estas personas y cómo se vinculan a procesos, fuerzas y actores globales. Este es el punto fundamental. Porque si esto es así realmente debemos repensar la idea de etnografía de forma sustantiva. Debemos focalizarnos en movilidades, en lugar de en algo estático. En lugar de ver las cosas como estables, fijas, como lo hemos hecho en el pasado en la sociología empírica, debemos comenzar a centrarnos en

la movilidad, en cómo las cosas se movilizan de un lugar a otro. Y no sólo las cosas, sino las culturas, las personas, el dinero y las esperanzas y deseos. Todo se moviliza, se traslada. El énfasis no debe ponerse en lo que es estático sino en lo que es móvil.

Para que mis estudiantes entiendan estas cuestiones, les pido que piensen en la diferencia entre una fotografía y un formato video. Al hacer un video, por ejemplo, nos centramos en el viaje, en lugar de en la permanencia, en un viajante en lugar de en una persona que habita permanentemente, en el movimiento, en la fluidez en lugar de en algo fijo, en algo fluido, en el desarraigo en lugar de en el arraigo, en el cambio en lugar de en la estabilidad, en cómo se vinculan las cosas en lugar de en las características. Estos son los atributos fundamentales de una etnografía global: observar los modos en que las cosas cambian y cómo se tornan móviles, cómo viajan, cómo fluyen, cómo se desarraigan y se relacionan.

Sobre la base de esta comprensión teórica se construye este proyecto, que es una etnografía global de escuelas de élite. Observamos las escuelas que están en el 1% superior del país. Son las escuelas más ricas, cuyos alumnos, en su mayoría, provienen de un trasfondo adinerado. Hay algunos estudiantes de menor poder adquisitivo que llegan a través de becas. La escuela que yo observo, por ejemplo, en India, está localizada en un terreno de 130 hectáreas cuadradas, tiene veinte caballos para los alumnos, un área ecuestre, dos galerías para practicar tiro, una gran biblioteca, está en un lugar maravilloso, tiene cinco canchas de fútbol y tres de cricket. La pueden visualizar, ¿no?

Estamos investigando nueve escuelas de este tipo y tratamos de comprender cómo estas escuelas negocian los desafíos y oportunidades vinculados a la globalización. La globalización, en nuestra perspectiva, crea tanto desafíos como oportunidades. Y lo que investigamos es cómo negocian estos aspectos, cómo se reposicionan a sí mismos no sólo dentro del espacio nacional sino en el espacio global transnacional. Estamos interesados en hallar cómo se ubican a sí mismos en un terreno globalmente competitivo en el que operan estas escuelas y cómo esto altera las formas en que las relaciones de clase en y a través de la educación deberían considerarse. Estas son las tres preguntas clave con las que comenzamos porque queremos comprender cómo cambian los países, cómo los espacios en particular se alteran como resultado de que la élite

tiene conexiones globales tanto en términos de movimiento de dinero, de sí mismos, y también a través del traslado de ideas y de deseos y esperanzas.

Estamos convencidos de que si podemos captar lo que realizan estas escuelas, podemos comenzar a captar lo que está ocurriendo también en otras escuelas. Lo que queríamos comenzar a comprender son los cambios en el modo en que la clase socioeconómica se piensa, se configura, en estos lugares.

La clase se ha visto siempre en términos de Nación. Lo que queremos hacer es globalizar nuestra comprensión de las relaciones de clase, queremos comprender estas relaciones en términos globales porque hemos hallado -y muchos han hablado de ello- que como resultado de la movilidad de dinero, de producción, y de ideas, vemos surgir en cada país una clase que se decide en forma horizontal en lugar de en forma vertical dentro de su propio espacio nacional.

Vemos surgir una clase que se traslada a través de estos diferentes países: los ricos en Bombay o en Calcuta o en Nueva Delhi tienen mucho más en común con los ricos en Chicago, en Washington, en Los Ángeles, en Londres, que lo que tienen en común con las ciudades más pobres de sus países. Los ricos de Shanghai tienen mucho más en común con los ricos de Buenos Aires que con los pobres en lugares aislados de su propio país. Así es como estamos comenzando a pensar sobre clases. La clase como algo que atraviesa las fronteras nacionales y se define en forma horizontal en lugar de vertical dentro de los espacios culturales.

Esta es la tarea del equipo que trabaja en este proyecto que está conformado, además de por mí, por Jane Kenway, Johannah Fahey, Cameron McCarthy - de quien quizás hayan visto algún trabajo-, Debbie Epstein y Aaron Koh. Hay dos personas más que también están trabajando en esto, que son Howard Prosser, a quien tal vez hayan conocido porque estuvo aquí durante seis meses, y un estudiante de doctorado.

No conceptualizamos estos lugares o sitios como nueve lugares separados sino que los vemos como un único lugar. Esto requiere de cierta elaboración. De forma tradicional, al realizar el trabajo de campo, hemos dicho: "esto es Argentina, este es el trabajo de campo de Argentina, este es el trabajo de campo de India, este es el de Singapur, este es el de Inglaterra..." pero nos esforzamos por pensar

en estos nueve lugares, en estas nueve escuelas, como lugares conectados entre sí y constituyendo un único sitio en lugar de nueve diferentes. Lo que hallamos sobre la escuela argentina -porque hay una escuela argentina en la que estamos trabajando- es no sólo cómo esta escuela funciona dentro de su propio contexto nacional sino cómo los alumnos, los docentes, los programas, los cursos que realizan se conectan en lo global. Estamos interesados en las relaciones horizontales, no sólo en las verticales. No estamos conceptualizando diferentes lugares como casos de estudio separados sino como una etnografía única y multilocalizada. Decimos que hay nueve lugares, pero nos interesan las conexiones entre estos lugares en lugar de lo que ocurre en cada lugar en particular. ¿Ven la diferencia?

Trabajamos a través de estos lugares a lo largo y a lo ancho y como un equipo, y no como diferentes personas que realizan diferentes trabajos. Cada uno tiene la responsabilidad de ser el investigador principal en uno de estos sitios o lugares, pero vemos a esa persona como el que lidera y comprende este lugar en particular, aunque ese sitio también incorpora a otras personas para que lo comprendan, para entender las conectividades, las conexiones. Esto ha presentado un gran desafío. Hemos completado el trabajo de campo en todos los lugares y ahora llega la tarea difícil que nos plantea esa meta enorme y demasiado ambiciosa. Debemos descifrar qué está ocurriendo, cómo realizamos esta etnografía global de estos nueve lugares.

Recabar los datos no fue tan difícil, lo logramos, pero ahora tratar de posicionar, ubicar los datos dentro de un marco global es realmente difícil. En esto quiero detenerme. Pero antes quiero mencionar cinco o seis generalizaciones sobre nuestros hallazgos. Uno de los hallazgos es que estas escuelas no ven a las universidades locales como el destino para muchos de sus graduados. En otras palabras, entre el 70 y el 80% de los alumnos expresan un deseo de asistir a una universidad de *high élite* de los Estados Unidos, de Canadá o de Inglaterra. Su trayectoria, su aspiración es asistir a una universidad o escuela inglesa, o norteamericana lo que sugiere que en esta narrativa o relato en particular realizar un estudio universitario en inglés se percibe como algo privilegiado por estas escuelas. No importa dónde se encuentren, todas tienen la misma característica.

Además, todas estas escuelas están comprometidas con lo que se llama el aprendizaje en servicio, están comprometidas a realizar algo para su comunidad global. Si bien las aspiraciones son globales, también quieren ayudar o contribuir con la comunidad local. Otra cuestión en común es que estas escuelas trabajan en red. Tienen redes muy interesantes a través de escuelas globales alrededor del mundo. Y, por último, vimos que los estudios en el extranjero son muy comunes en estas escuelas. De hecho encontramos que, en promedio, el 90% de los alumnos que asisten a esas escuelas han visitado otro país. El 90% es un gran número. Están muy conectados en lo global. Su imaginación se dirige hacia el consumo de educación superior en inglés en escuelas de *Ivy League* de los Estados Unidos, pero además se ven afectados por fuerzas de diferente tipo que las escuelas tratan de comprender y quieren participar en la comunidad de la que forman parte.

Hay muchas cuestiones que han surgido dentro de este estudio en particular. Hay una preocupación por poner a prueba los límites de la etnografía. Estamos tratando de comprender cómo la etnografía de una clase global puede definir lo relevante y lo irrelevante porque, en forma potencial, en un estudio tan amplio como este, todo es relevante. ¿Cómo decidimos qué es significativo y qué no lo es? ¿Cuál es el límite de lo significativo? ¿Dónde ponemos el límite? ¿Cómo distinguimos hasta dónde llega la etnografía? Tenemos el temor de que al resaltar en términos positivos algo acentuemos su poder, su estatus, de que al realizar un estudio de las escuelas de élite ya hayamos definido que estas escuelas son más importantes que las escuelas de menores recursos. Recibimos algunas indicaciones de esto cuando asistimos a estas escuelas, no en todos lados, pero en muchas escuelas se nos utiliza como una forma de publicidad, para promocionar la escuela. El director de la escuela llama al diario local y les dice: “vengan a entrevistar a estos investigadores”. Eso crea un problema, porque se nos utiliza con fines promocionales. Y por supuesto que hay una preocupación acerca de la pérdida de los más pobres, de los más necesitados.

Pero nos encontramos también con otras cuestiones clave. Tenemos el tema de los requisitos IRB (*Institutional Review Board*), que surgen de la falta de distinción entre el interior y el exterior de la escuela. En Australia y en muchos países occidentales es muy importante contar con una aprobación para realizar

una investigación y el proceso de aplicar para poder realizar una investigación es bastante extenso: hay que prometer qué se va a hacer y qué no se va a hacer, hay que comprometerse y, en Ciencias Sociales, este proceso es particularmente importante porque una de las promesas que realizamos es que todo lo que dijéramos o hiciéramos durante el proceso de investigación no dañaría a las escuelas, no las perjudicaría. Y prometimos también que las escuelas serían anónimas, que no se las nombraría. Les pusimos seudónimos.

Los formularios que hemos completado en la Universidad de Melbourne donde yo trabajo para conseguir el IRB, para recibir la aprobación de investigación, es de unas veinte páginas. Es un formulario muy extenso donde debemos proveer las preguntas que realizaremos, a quién entrevistaremos, a quién no, y cuáles son las preguntas a formular y cuáles no formularemos. Es una tecnología muy prescriptiva que se ha desarrollado y se ha extendido también.

El problema con la etnografía global que se centra en la dinámica, en el cambio, en la movilidad, en el video en lugar de en la fotografía, es que no es posible prever qué será relevante y qué no antes de ingresar en el campo. Y, sin embargo, esto es un requisito del IRB. Quiere que definamos los parámetros del estudio para poder llenar casilleros y aprobar o desaprobado. Pero nos es muy difícil hacerlo porque, potencialmente, todo lo externo a la escuela es relevante.

Otra cuestión es cómo se asume ese compromiso. Nosotros hemos asumido un compromiso y hemos debido continuamente volver atrás y decir: "acá hay una nueva cuestión que surge y necesitamos permiso nuevamente". Es un proceso muy complicado porque dentro y fuera de la escuela no se distingue en forma clara el exterior y el interior de la escuela. No se los puede separar de forma simple. Lo que uno hace dentro de la escuela y lo que ocurre fuera de la escuela no se puede separar, en especial si uno se compromete con los principios de la etnografía global que yo he destacado antes.

También existe el problema de negociar los requisitos, las demandas de las tradiciones nacionales y locales. Hay ciertas cuestiones que uno no puede preguntar o que se supone que no hay que formular porque se puede ofender a ciertos padres, a exalumnos o a docentes. Uno debe comprender las tradiciones nacionales para no ingresar de forma ofensiva o para que las escuelas no se sientan insultadas. Y es muy difícil considerar lo que se prohíbe en el ámbito local.

Les daré un ejemplo. Formulamos una pregunta sobre religión y sobre cómo a un grupo particular de estudiantes le interesaba estar conectado a una red global de un grupo religioso indio que se llama *Sikh* (son los que llevan turbante). Les preguntamos, en inglés: ¿su familia está interesada en conseguir la independencia dentro de India? Recibimos una carta al día siguiente de los padres que decía que esa pregunta era ofensiva. Hay que descifrar qué es ofensivo y qué no. A nosotros nos parecía que no era dañina, que era una pregunta simple pero resultó ser algo que creaba un problema político serio. Lo que uno pregunta y lo que no puede preguntar es importante en una etnografía global porque las tradiciones nacionales, las prohibiciones locales, no han desaparecido sino que permanecen.

Cuando uno realiza una etnografía global, cuando uno tiene nueve países diferentes involucrados, es muy difícil negociar estas cuestiones. Hay limitaciones de poder y también de recursos y de tiempo. Uno tiene cierto tiempo, hay cierto número de recursos... y hay que decidir, por ejemplo, a quién se sigue, cómo se lo sigue. Por ejemplo, hay un gran número de chicos en la escuela de Buenos Aires que tienen parientes que viven en España o en los Estados Unidos o parientes en Canadá. Y esto tiene un impacto global en los recursos. ¿Se requiere que nosotros entrevistemos a esta gente en España o en otras partes del mundo? ¿Cuáles son las fronteras de lo global? Estos son los temas de la práctica.

Decidir qué conectividades y qué redes ameritan investigación o examen y cuáles no también presenta dificultades. ¿Cómo decidimos qué red es relevante y cuál no lo es dentro de una escuela en Australia, por ejemplo? La escuela tiene redes en Asia o en los Estados Unidos o en el Reino Unido, redes con otras escuelas de élite dentro de Australia. ¿Cuáles investigamos? ¿A cuáles seguimos y a cuáles no? ¿Cuál será más relevante o más significativa? Eso es un problema. Como también lo es evaluar la política de las fronteras a través de múltiples escalas espaciales. Esto se ve en especial en las escuelas de élite. A menudo estas escuelas están muy involucradas en movimientos políticos, en prácticas políticas a través de diferentes fronteras. Por ejemplo vimos que las escuelas de la India estaban muy conectadas a la política de otra región de la India de donde provenían un gran número de estudiantes. Cuánto uno quiere dedicarle a esta cuestión política esa es una cuestión para nosotros. Al haber ampliado nuestras preguntas, las formas en las que observamos lo que queremos hacer es bastante

difícil. La próxima cuestión es encontrar el punto histórico de la localidad y sus relaciones extralocales. Muchos tienen una historia colonial. Hasta qué punto esta historia colonial es importante para comprender la escuela es una cuestión a tratar. Cuánto, por ejemplo, nos retrotraemos hacia el colonialismo británico para comprender la historia de una escuela en Barbados o cómo comprendemos las cuestiones que ocurren en Barbados en términos del poder imperial norteamericano que afecta el turismo, la industria del turismo en el Caribe. Esto ha resultado ser un gran problema.

Otra cuestión que hemos hallado es que muchas de estas escuelas son un terreno de reclutamiento por parte de las universidades importantes como Yale, Harvard, Stanford, Oxford. Son los estudiantes más inteligentes del país. El interés de Harvard, de Yale, de Stanford o de Oxford es claro, pero ¿hasta qué punto debemos tratar de comprender las formas en que estas preocupaciones extralocales tienen un efecto en cómo se organiza la escuela?

Lo próximo que quisiera destacar es la cuestión de la reflexibilidad en torno al hecho de formar parte de un sitio o de un lugar de investigación cuyas fronteras no están definidas. ¿Dónde se encuentran las fronteras de una etnografía, en especial cuando la conectividad y el dinamismo de las redes son una cuestión fundamental? ¿Cuáles son los bordes? No es posible realizar una investigación sin saber cuáles son las fronteras. Hemos asumido la tarea de no predefinir las fronteras sino que permitimos que las políticas de las fronteras se definan a sí mismas. Esto ha resultado ser un gran problema, un gran inconveniente, porque las fronteras están en todas partes. Podemos definir las fronteras aquí, allá, en cualquier parte, pero ¿qué fronteras son relevantes o significativas y cuáles no? y ¿cómo se definen estas fronteras? ¿Quiénes las definen? Esto es una cuestión importante. ¿Quién define las fronteras de la escuela de Barbados?

Voy a darles un ejemplo. Una escuela en Singapur tiene un gran número de exalumnos que viven en Australia, y un gran número de redes que viven en los Estados Unidos. Esta escuela realmente cree que sus fronteras no terminan en Asia sino que se extienden a Inglaterra, a los Estados Unidos... Como etnógrafo uno debe respetar estos vínculos. Los tiempos y los recursos que poseemos nos llevan a centrarnos sólo en lo que ocurre en Singapur, pero si hacemos eso la idea de la etnografía global pierde sentido.

Voy a contarles entonces nuestras propias preferencias a la hora de establecer cierta línea de fronteras o de relaciones y redes en función de cómo la escuela quiere relacionarse. La escuela constantemente nos dice qué es relevante y qué no lo es. ¿Hasta qué punto tomamos la voz de la escuela, que obviamente se ve contaminada por intereses comerciales y de otra índole? ¿Hasta qué punto consideramos voces como privilegiadas y cómo determinamos si una escuela está interesada en sí misma o si trata de dirigir nuestra atención hacia un lugar en vez de otro? Este es un problema importante y nos obliga a reconciliar diferentes tensiones teóricas y disciplinarias y encontrar una voz común en el equipo.

Con el equipo de ocho personas hemos creado un camino. Todos pertenecemos a diferentes disciplinas. Yo tengo estudios de filosofía, Jane Kenway es socióloga, Johannah Fahey es teórica cultural, Cameron McCarthy es un teórico post-colonial... Provenimos de diferentes trasfondos disciplinarios. Asumimos que es posible reunir todas estas tradiciones disciplinarias en una única voz. Entonces tenemos una única etnografía global en lugar de nueve etnografías globales que se relacionan con nueve escuelas diferentes y que se conectan de diferentes formas. Esto crea un sinnúmero de problemas porque yo tengo visiones particulares y trato de abogar por ellas pero mis colegas pueden pensar que eso es lo que diría un filósofo y que no es una cuestión antropológica. Entonces, la interdisciplinaria que suponíamos sería un problema resultó ser un gran problema, un problema principal. ¿Cómo hacemos que personas de diferentes contextos disciplinarios, de nueve diferentes tradiciones, de nueve países diferentes, de nueve lenguas diferentes se intersecten para formar una única etnografía global y reconciliar diferentes tradiciones teóricas y disciplinarias?

Otra cuestión es el poder: comprender las geometrías de poder dentro de las cuales se ubican las escuelas de élite. Estas escuelas están extremadamente bien conectadas. Tienen una gama de relaciones y de influencias que nos gustaría mencionar. Pero a estas escuelas no les interesa que se las mencione, que se especifiquen estos elementos porque a veces contradicen la política nacional. Algunos de estos intereses no están vinculados con los intereses nacionales sino con sus propios intereses y con los intereses globales, transnacionales. Como resultado lo que debemos negociar y comprender es una geometría muy compleja de poder, debemos descifrar un mapa y presentarlo en una forma coherente. Y

queremos desarrollar una perspectiva clara y coherente sobre nuestra crítica colectiva y, a su vez, hacer críticas a esa misma perspectiva, pero dadas las diferentes prácticas disciplinarias esto muy difícil. Y obviamente queremos que nuestra voz crítica no se vea comprometida. Estas voces son muy difíciles de sostener en especial en vista de la gran presión que ejercen estas escuelas. Estas escuelas saben cómo ejercer el poder. Son escuelas de élite y, por lo tanto, el poder es su tema, es el juego que siempre jugaron.

El otro problema de este aspecto crítico es la gran cantidad de seducción que pueden ejercer estas escuelas. ¿A qué me refiero con “seducción”? En lo personal veo esos campos maravillosos, esos edificios grandiosos, esos chicos tan inteligentes, los docentes muy bien pagos que enseñan de una manera brillante. Ese poder me seduce. Me seducen el desempeño, el entorno, la estética social del lugar, los edificios maravillosos y la tecnología que poseen, el compromiso maravilloso que tienen estas escuelas. Les daré un ejemplo de esta seducción.

Fui a una escuela en el centro de India, que tiene 130 hectáreas. Durante el año recaudan dinero y se capacitan para realizar exámenes oftalmológicos a gente de diferentes lugares pobres. Hacen exámenes oftalmológicos a personas que en su vida se han hecho un examen oftalmológico, a gente que jamás ha usado lentes, gente que se está ennegueciendo porque vive en lugares muy polvorientos. Son estudiantes de 15 años, que se preparan durante el año y recaudan dinero para establecer esa semana de exámenes oftalmológicos: instalan una carpa e invitan a la gente de las comunidades pobres. Y realizan este proyecto no en forma aislada, sino que lo hacen con una escuela de élite de Lyon, en Francia. Los chicos de Francia van a esa escuela y hacen lo mismo como parte de un proyecto de servicio internacional. Acabo de volver de esa escuela y puedo decirles que las dimensiones de esta tarea son impresionantes. El año pasado examinaron a once mil personas en una semana; once mil personas que fueron examinadas por primera vez en su vida. Les dieron lentes gratis a novecientas personas, utilizando el dinero que los estudiantes habían recaudado e hicieron operar de cataratas a noventa personas con doctores que contrataron o que habían logrado que realizaran esas operaciones de manera gratuita. Esto es realmente impresionante.

Me impresionó muchísimo y pensé: “qué gran proyecto, qué cosa fantástica y qué diferencia hacen en esta comunidad”. Y luego vi con más cuidado y en forma más crítica algo que estaba ocurriendo. A estos chicos los llevan a ese campo en BMWs último modelo, el chófer los espera en el barrio pobre para llevarlos de vuelta o, como me dijo uno de los choferes, “estaba esperando en caso de que algo saliera mal”. En otras palabras hay mucho poder allí. Estos chicos están realmente comprometidos y hacen esto muy bien. No tengo duda de que creo en el compromiso que muestran, en la devoción, en el respeto por el proyecto y por la gente que están examinando. Pero sin embargo me pregunto si yo también no he sido seducido por esta práctica tan maravillosa. En un cierto grado es maravilloso pero, por otro lado, no puedo dejar de pensar en las estructuras más amplias del poder que están en juego allí: se los lleva, se los traslada, en el lugar los espera el chófer y los lleva nuevamente a su hogar comfortable donde tienen todas las facilidades y las mejores instalaciones. También están los estudiantes franceses que se alojan en hoteles confortables. Moralmente me resulta al menos incómodo pero, al mismo tiempo, mi aspecto crítico no puede dejar de reconocer que están haciendo algo valioso y bueno para la gente que se ve afectada y que tal vez va a quedarse ciega, en especial para esos noventa que fueron sometidos a cirugías de cataratas.

¿Cómo enfrentamos estas contradicciones? ¿Cómo nos aseguramos de que nuestras voces críticas no se vean comprometidas por la seducción de las escuelas y lo que hacen? Cuando leímos los primeros informes que escribimos notamos que habíamos resaltado todo lo positivo sin destacar lo negativo. Hay algo que estaba mal en el patrón de nuestra propia escritura sobre estas escuelas. Porque registramos aquello que resalta, que es además lo que la escuela quiere que resaltemos porque a la escuela le interesa asegurarse de que nosotros notemos aquello de lo que se enorgullece, sabiendo que nosotros llegamos allí como investigadores con un sesgo crítico. Juegan con nuestra voz crítica. No debemos asumir que somos más inteligentes que los directores, nunca debemos asumirlo, o que somos más inteligentes que los padres o más inteligentes que los estudiantes que también pueden jugar con nosotros.

El desafío que tenemos está en ser claros sobre los propósitos morales de nuestra investigación. ¿Qué tipo de ética, qué tipo de política nos ha llevado a

realizar este proyecto? Constantemente debemos formular esta pregunta porque cuando la formulamos nos vemos más comprometidos que cuando no lo hacemos.

Otra cuestión que también nos preguntamos continuamente es por qué el gobierno australiano nos ha dado 1,2 millones de dólares para realizar este proyecto tan costoso. ¿Qué es lo que esperan obtener? Es una pregunta importante. Constantemente nos formulamos esta pregunta. Una de las respuestas que nos hemos dado es que al gobierno australiano le interesa mejorar los patrones de reclutamiento en sus propias universidades de estudiantes provenientes de estas escuelas de élite y quieren utilizar nuestros hallazgos como una forma de comprender cómo pueden reclutarlos mejor. Es una explicación posible.

Lo otro que también es interesante en relación con la cuestión de la financiación es que la financiación es bastante amplia y, de hecho, cuando vamos a estas escuelas nos tratan como invitados de honor. Nos ubican en el mejor lugar como huéspedes, ponen a un chófer a nuestro servicio. Es muy agradable, muy hospitalario, son muy educados. Pero uno se pregunta si todo eso no compromete nuestro interés crítico en torno a las cuestiones de poder global y de conectividades. ¿Hay algo que ocurre aquí que debería llevarnos a decir “no” a todo lo bueno que se nos ofrece? Es una pregunta interesante. En esta era global la investigación, en especial en este tipo de escuelas, no es una tarea fácil. De hecho involucra un propósito moral pero también una cuestión ética muy difícil. ¿Qué tipo de ética guía nuestra propia tarea, nuestro trabajo? Para comprender cuál es la ética de estas escuelas privilegiadas, debemos tener una comprensión teórica coherente que considere las escuelas de élite como un sitio de producción de nuevos patrones transnacionales de desigualdad.

Estas escuelas tienen que ver con la producción de desigualdad pero también con la promoción del buen aprendizaje de servicio y de cómo esas desigualdades deben comprenderse no dentro del marco de una nación de fronteras nacionales sino transnacionales. Y estas escuelas ejercitan su poder a través de sus redes.

Recientemente las escuelas de Singapur, India e Inglaterra organizaron una gran conferencia de los directores de veinte de sus escuelas de élite. Tres de estas escuelas en las que trabajamos participaron y adivinen cómo llamaron a

esta red: "G-20", las grandes escuelas de élite del mundo. Bueno, no es difícil descifrar quiénes están aquí: Eaton, Saint Lawrence en Canadá, Appleby en Canadá... Son las escuelas históricamente privilegiadas y se reunían para descifrar cómo podían comunicar de mejor manera e intercambiar estudiantes y docentes entre sí. Han formado un club de escuelas de élite, de escuelas ricas, y este club es el centro del ejercicio de las formas del poder global. Lo que nos interesa es identificar a dónde va esa gente. Lo que hacemos, por ejemplo, es observar los destinos, la información de los destinos: dónde concluyen y a qué empleos llegan los estudiantes provenientes de estas nueve escuelas que investigamos. Como dije antes, el 90% de ellos tiene aspiraciones de ir a las universidades de la *Ivy League*. Hallamos que entre el 45% y el 50% concurre a las universidades de élite de los Estados Unidos. Tradicionalmente las escuelas de élite producían líderes nacionales en especial en los países en desarrollo. Por ejemplo, produjeron a Gandhi o a Lee Kuan Yew, en Singapur.

Pero esto ya no es así. Ya no producen o ya no les interesa producir líderes políticos nacionales. Les interesa producir operadores económicos globales. Están más cómodos en Wall Street o en la Ciudad de Londres trabajando con fondos financieros y con compañías que movilizan dinero alrededor del mundo. Producen líderes globales. La mayoría de estas personas estudia negocios, ingeniería o ciencias de la computación. Estas son las tres disciplinas que se favorecen y el tipo de causas que persiguen no son las acreditaciones nacionales sino las internacionales como el Bachillerato Internacional o el de las de Cambridge u otras acreditaciones internacionales.

Estas escuelas se apartan de las afiliaciones nacionales con propósitos nacionales y van hacia una conectividad transnacional. Esto describe la nueva arquitectura de la movilidad, la nueva era de la globalización desde la perspectiva de las escuelas de élite. Por supuesto esto no es lo mismo que uno obtendría si observara a los empleados de las construcciones en India. Sería una percepción diferente de la globalización de la que vemos aquí. Me voy a detener aquí.

Preguntas

Pregunta: Quisiera pedirle alguna reflexión sobre la cuestión de la seducción que mencionaba. Mencionaba esa seducción y cómo la tensión entre la mirada crítica externa que uno quiere tener y la seducción. Pero más allá de este caso en particular, es un problema que aparece siempre cuando uno hace investigación en términos de cómo no engancharse o no quedar atrapado dentro de la propia lógica de la institución o de la práctica o de la política que está mirando y poder mirarlo desde afuera. Entonces quería preguntarle cómo vincula o qué particularidades ve en este proyecto en particular con respecto a otros trabajos que ha hecho en donde, en cierta medida, siempre está la tensión entre cierta objetividad y cierta cuestión de tratar de mirar lo más desde afuera posible.

Respuesta: Muchas gracias. Esa pregunta es central para los dilemas a los que nos enfrentamos. De hecho nos ha ayudado a reflexionar sobre los proyectos que hemos realizado mucho antes de este proyecto, si nos retrotraemos al comienzo de nuestras carreras, hace treinta años. Hemos realizado muchos proyectos, pero sólo como resultado de lo explícitamente obvio de esta contradicción nos retrotraemos ahora y pensamos en cómo nos pueden haber seducido en otras oportunidades.

En los proyectos que yo realicé a los mediados de la década del 80, examiné las formas en que los empleados públicos de más alto rango estaban viendo cómo se lograba la autonomía en las escuelas. Para mí estos jefes respondían las preguntas de una manera propia. Me impresionaba, tal como un epistemólogo joven, lo que ellos decían. He vuelto a esos artículos que escribí y ahora, treinta años después, veo cómo se me manipuló. Y es muy interesante. Ahora puedo escribir un artículo y, al mismo tiempo, reflexionar, observar lo que hice. Lo que ha hecho este proyecto en particular es explicar la dinámica de la conversación y de la investigación, permitiéndome que me aparte y reanalice mis investigaciones previas. El poder siempre impresiona. Si uno investiga los estratos superiores, debe saber que son muy hábiles, muy buenos para responder preguntas -no importa cuán difíciles sean las preguntas- y para encontrar las respuestas que los benefician, en lugar de beneficiar al investigador que está

buscando la verdad. Uno debe saber que ese es el negocio, la ocupación de los hacedores de política o de los políticos.

Cuando uno tiene 22 años, uno los entrevista y se impresiona de estar entrevistando a alguien que está en una posición poderosa y se ve seducido por esto, aun sin percatarse de esto. La pregunta es cómo uno lo maneja como un joven investigador. Y luego como investigador experimentado. Sobre esto me detengo: ¿cómo lo manejo ahora y cómo lo maneja el equipo con el que trabajo?

Un elemento que contribuye a esta cuestión es que somos explícitos. Ponemos en palabras los dilemas de investigar determinados lugares. Es decir, no fingimos que hemos alcanzado la libertad, la libertad de la verdad con ve mayúscula. Hay muchas complejidades en el hecho de conocer un campo. Y lo hacemos muy explícito, lo expresamos en forma explícita. Tratamos de ser lo más explícitos posible sobre la posibilidad de que exista un sesgo y sobre la posibilidad de la falta de objetividad. Describimos las dimensiones en términos de lo que llamo “patrón de auto-reflexibilidad”, que hace que uno sea consciente de sí mismo formulando las preguntas. Lo importante no son sólo las preguntas y las respuestas que se obtendrán sino cómo se han formulado las preguntas y cuál es la relación a través de la cual uno ha producido la respuesta. Esto es un proceso de dos pasos. No hay que simplemente obtener la respuesta e informar de la respuesta, sino también decir cuáles han sido las circunstancias que llevaron a formular la pregunta.

Muchas publicaciones, por ejemplo, o muchos docentes no quieren este tipo de trabajo verbal, esas largas discusiones. Creo que es nuestra responsabilidad como profesores, hacer que los estudiantes hablen sobre estas cosas para que se percaten de esto e ingresen con cierto escepticismo, que tal vez no poseen, o que, cuando escriben, escriban de tal forma que tenga un final abierto. Es difícil, lo sé, porque mucha gente encuentra que este estilo de escritura es inaceptable. Tenemos un problema disciplinario, un problema de la escritura, de la forma de escribir en la disciplina. Respondo esta pregunta con una cantidad de lemas, no puedo hacerlo de otra manera y creo que, si somos honestos con nosotros mismos, no debemos asumir que una situación de investigación social o educativa puede separarse de la operación de poder o de cómo opera el poder.

Pregunta: Quería pedirle si podía elaborar un poco más la diferencia entre un equipo que estuviera trabajando dentro de esta idea de etnografía global versus otro de una etnografía más tradicional, qué hacen de distinto... ¿Cuáles son los beneficios de trabajar desde la etnografía global versus el trabajo de un estudio comparado tradicional desde donde uno miraría dónde terminan los estudiantes de cada escuela, hacia dónde emigran, hacia dónde van a estudiar? ¿En qué se diferencia el método etnográfico global de los estudios tradicionales comparados?

Respuesta: Han formulado preguntas muy difíciles con las que hemos luchado en nuestro equipo. Voy a tratar de responder la pregunta.

Nosotros no creemos que haya algo hacia fuera, externo, que se llama "lo global" y que haya algo aquí llamado "local". Creemos en lo local pero también argumentamos que lo local cada vez más se interseca con toda una variedad de cosas que están fuera de lo local. Por ejemplo, en el ejemplo que les di en relación con los albañiles de Dubai. Uno puede estudiar ese lugar de construcción pero eso no revela demasiado sobre la dinámica social en ese sitio a menos que uno vincule lo que ocurre allí con lo que ocurre con la gente del pueblo a la que envían el dinero, el pueblo del que provienen, o con las personas con las que se vinculan. La etnografía tradicional se centró simplemente en las interacciones, en los sentimientos sobre lo local. La etnografía global reconoce que lo local siempre se intersecciona con una gama de otros factores globales, con fuerzas, conexiones e imaginaciones globales. Si realizara una etnografía global de los albañiles haría preguntas diferentes que las que haría un etnógrafo tradicional.

El etnógrafo tradicional les preguntaría a qué escuela asistieron, si disfrutaron de las clases, qué operaciones tienen... Yo comenzaría por preguntar si han viajado al exterior, qué tipo de televisión miran, si tienen parientes que viven en el extranjero, cómo les hablan, cómo se comunican utilizando las nuevas tecnologías, los nuevos medios sociales, las nuevas redes sociales. O cómo afectan las redes globales y de comunicación la forma en que cambian las escuelas en Argentina y cómo las aspiraciones de los alumnos cambian el trabajo como docente. Uno formula diferentes clases de preguntas, y las preguntas sobre la conectividad se tornan más importantes. No quiere decir que otras preguntas no

sean importantes, sino que la etnografía global destaca estas preguntas que se vinculan con las fuerzas globales, con las conexiones globales y con las imaginaciones globales.

La etnografía global tiene una comprensión instantánea y tiene un sentido instantáneo para la comunidad australiana que tal vez no tendría para otras culturas donde no se ve tanta heterogeneidad.



Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

N° 1 *OIBERMAN, Irene Beatriz*. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión**. Mayo de 2001; 20 páginas.

N° 2 *ABDALA, Félix*. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación**. Septiembre de 2001; 14 páginas.

N° 3 *GALLART, María Antonia*. **La escuela como objeto de investigación**. Septiembre de 2001; 8 páginas.

N° 4 *FISZBEIN, Ariel*. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central**. Agosto de 2002; 14 páginas.

N° 5 *CARUSO, Marcelo*. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica**. Octubre de 2002; 21 páginas.

N° 6 *TEDESCO, Juan Carlos*. **Una política integral para el sector docente**. Mayo de 2003; 11 páginas.

N° 7 *WAINERMAN, Catalina*. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria**. Junio de 2003; 14 páginas.

N° 8 *BEECH, Jason*. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil**. Noviembre de 2003; 16 páginas.

- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.

- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.

- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, **desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.

- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- N° 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.

N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.

N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.



Universidad de
San Andrés