



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-9 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 15/11/2022 Aceptado: 30/12/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.080>

La investigación etnográfica: experiencias autobiográficas en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires

Ethnographic research: autobiographical experiences in a secondary school in the city of Mar del Plata, province of Buenos Aires

Gabriela Cadaveira

Facultad de Humanidades,
 Universidad Nacional de Mar del Plata,
 Argentina.
gcadaveira@gmail.com

Resumen. La investigación etnográfica se ha desarrollado ampliamente en las últimas décadas, ha sido adoptada por numerosos campos del saber: sociología, psicología social, historia, y otras disciplinas sociales. Desde una perspectiva amplia y tradicional, la etnografía puede entenderse desde una triple acepción: como método, como texto y como enfoque (Guber, 2014). Nos interesa retomar esta última acepción dado que nos conduce a reflexionar en torno a su complejidad, más allá de la palabra dicha, recuperar los gestos, sensaciones, emociones, miradas, sentipensares que dan sentido a los acontecimientos cotidianos. Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto *experiencia vivida* (Quirós, 2011) como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir considerar el hecho de "dejarnos afectar" como instrumento metodológico. Acompañar y comprender los procesos socioeducativos en la escuela secundaria, su cotidianeidad, integra experiencias que constituyen, desde cada sujeto particular, acciones significativas de producción y reproducción social y apropiación cultural, así la vida cotidiana abarca gran cantidad de actividades mediante las cuales estudiantes, docentes, padres dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada comunidad.

Palabras clave. Investigación etnográfica, escuela secundaria, narrativas, autobiografía, afectación.

Abstract. Ethnographic research has developed widely in recent decades, it has been adopted by numerous fields of knowledge: sociology, social psychology, history, and other social disciplines. From a broad and traditional perspective, ethnography can be understood from a triple meaning: as a method, as a text, and as a perspective (Guber, 2014). We are interested in returning to this last meaning since it leads us to reflect on its complexity, beyond the spoken word, to recover the gestures, sensations, emotions, looks, sentiments that give meaning to everyday events. The multiple dimensions of knowledge that are put into play in field work as lived experience (Quirós, 2011) as researchers can be expanded and discussed by considering the fact of "letting ourselves be affected" as a methodological instrument. Accompanying and understanding the socio-educational processes in secondary school, its daily life, integrates experiences that

constitute, from each particular subject, significant actions of production and social reproduction and cultural appropriation, thus daily life encompasses a large number of activities through which students, teachers, parents give existence to the school within the cultural horizon that circumscribes each community.

Keywords. Ethnographic research, secondary school, narratives, autobiography, affectation.

Algunas coordenadas teóricas sobre “la-s perspectiva-s etnográfica-s”

“Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia [...], debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía” J. Fabian en E. Rockwell, 2011

La temática que convoca este dossier me interpela como investigadora del campo de la educación y especialmente como antropóloga. La investigación etnográfica ha transitado innumerables debates a lo largo del tiempo que impulsaron grandes transformaciones y formas otras de abordar la producción de conocimiento, que en sus inicios – en el S. XIX - tenía por objeto comprender “la otredad”. En la actualidad, quienes realizamos investigaciones de corte cualitativo hacemos explícito nuestro posicionamiento epistémico-metodológico a la vez que exponemos algunas discusiones vigentes con el objetivo de descubrir su devenir.

La investigación etnográfica se ha desarrollado ampliamente en las últimas décadas, ha sido adoptada por numerosos campos del saber: sociología, psicología social, historia, y otras disciplinas sociales. Desde una perspectiva amplia y tradicional, la etnografía puede entenderse desde una triple acepción: como método, como texto y como enfoque¹ (Guber, 2014). Nos interesa retomar esta última acepción dado que nos conduce a reflexionar en torno a la complejidad que se da para observar y registrar en los intercambios dialógicos y las experiencias interpersonales más allá de la palabra dicha, recuperar los gestos, sensaciones, emociones, miradas, sentipensares que dan sentido a los acontecimientos cotidianos. Jeanne Favret-Saada, antropóloga tunecina-francesa, ya a mediados del S. XX planteaba:

(...) la comunicación entre el etnógrafo y sus interlocutores de campo no es solamente verbal; tampoco exclusivamente voluntaria e intencional: como en cualquier relación social, en la relación de campo hay también comunicación no verbal, impensada, y desprovista de intencionalidad. Salvo que insistamos en reducir la antropología a una indagación de los aspectos intelectuales

¹ Como método de investigación nos referimos al conjunto de las técnicas no directivas (observaciones participantes y entrevistas no dirigidas), las encuestas, y la residencia prolongada con los sujetos de estudios, es el trabajo de campo en sí. Como texto, remite al producto del trabajo de campo, donde se realiza una descripción detallada de los registros tomados sobre los procesos sociales observados y relevados. Finalmente nos interesa concentrarnos en el enfoque etnográfico que es un tipo de descripción-interpretación que consiste en: “(...) elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (...) Pero, a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos”. (Guber, 2014, p.18).

de la experiencia humana (cosificados en las “representaciones nativas”), no hay razón (...) para excluir la evidencia empírica producida a partir de esa otra comunicación. (en Quirós, 2011, p. 30)

Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto *experiencia vivida* como investigadora pueden ampliarse y debatirse a partir considerar el hecho de “dejarnos afectar” como instrumento metodológico. Favret-Saada reflexiona en torno no solo de las realidades que viven y experimentan las y los informantes e interlocutores, sino por la forma en que estas nos afectan. Sus aportes abonan numerosas preguntas que a continuación otras y otros antropólogos siguen haciéndose y que contienen aspectos diferentes a considerar. En primer lugar, podríamos afirmar que estos aportes conllevan a poner en foco el inicial e inevitable autocentrismo, la idea de observar-nos para poder correrlos de las formas y lógicas ya conocidas y encarnadas en nosotros mismos, y dar paso a sentidos otros de las experiencias, diálogos y gestualidades cotidianas, obtenidas por medio del trabajo de campo, que resultan, desde algunos marcos interpretativos - teóricos, inexistentes o ininteligibles (Favret-Saada, 2014).

Otros aspectos vinculados al trabajo de campo y sus sentidos son retomados por la antropóloga argentina Julieta Quirós (2014), quien reflexiona puntualmente sobre el quehacer de las y los antropólogas/os. Su respuesta nos invita a ampliar y modificar las concepciones tradicionales que traccionan aún hoy – tanto en la formación académica como en la acción profesional-. Para la autora salir al campo es: “acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir” (p. 51). Esta tarea no es sencilla, para lograrlo deben tejerse relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. Así como producimos conocimiento, “(...) la investigación etnográfica no es otra cosa que aprehender el proceso social en su aspecto vivo por intermedio de nuestra condición de seres vivos (...)”. (Quirós, 2014, p. 51).

Muchas otras preguntas se presentan como preocupaciones y posibles obstáculos metodológicos, como las planteadas por Malvina Silva (2015): “¿En qué medida se vinculan las elecciones de nuestros objetos de estudio con nuestras propias trayectorias biográficas? (...) ¿De qué forma condicionan o habilitan nuestras indagaciones la cercanía con el objeto de estudio seleccionado?” (p. 151). La autora se encuadra dentro de la etnografía autobiográfica, la “auto-etnografía o como las tareas que lleva a cabo un ‘antropólogo en su tierra’” (Archetti en Silva, p. 151).

No pretendemos agotar los diversos estudios que abordan las diversas aristas de la problemática metodológica en cuanto al enfoque etnográfico. Sin embargo, no queremos soslayar una de las claves conceptuales: *la cotidianeidad situada*. Elena Achilli (2009) antropóloga de la educación, sostiene que la etnografía “se trata de una conceptualización compleja que entendemos como campo de mediación en el que se configuran los procesos socioeducativos permeados por procesos sociourbanos y procesos sociopolíticos” (p. 54). Achilli pone el foco en la perspectiva *relacional* que conlleva entramar los procesos sociales con otros procesos más amplios, como ser los político-comunitarios que supone tener en cuenta distintas escalas y niveles conceptuales, y que considera las condiciones sociohistóricas para comprender la construcción de significaciones sociales. En este mismo sentido, recuperamos los aportes de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2011) pionera en el campo de de la antropología de la educación:

La etnografía puede aportar a [la discusión de] (...) las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (p. 26-27).

Concentrarnos en los procesos de "co-construcción cotidiana" (Rockwell, 2014) de las prácticas y relaciones escolares supone diversidad de formas de interacción entre la pluralidad de sujetos (docentes/estudiantes; docentes/docentes; docentes/directivos; docentes/padres); que a su vez producen la construcción de las identidades de los sujetos escolares: de docentes y de estudiantes adolescentes, identidades que son vistas como un devenir permitiendo captar los movimientos, los cambios y la mutabilidad que se producen en esas identificaciones. Observar y comprender los procesos de la vida escolar, su cotidianeidad, integra experiencias que constituyen, desde cada sujeto particular, acciones significativas de producción y reproducción social y apropiación cultural, así la vida cotidiana abarca gran cantidad de actividades mediante las cuales estudiantes, docentes, padres dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada comunidad.

En síntesis, indagar el mundo escolar desde la perspectiva etnográfica resulta la manera de documentar los procesos sociales que se dan al interior de la escuela y en el aula: la clase, precisando problemas, resaltando contenidos relevantes y reconstruyendo procesos significativos. De esta manera, los procesos escolares ponen en escena las contradicciones, conflictos, y negociaciones generadas en las luchas – implícitas o no – entre los diferentes intereses, significaciones y legitimaciones en juego. La mirada sobre lo cotidiano trastorna la imagen idealizada de los procesos que se analizan y reclama el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar. Es decir, la contribución de la investigación etnográfica, si bien procede de hallazgos en una escala local, puede interpretarse a mayor escala, puesto que involucra el sentido político de la educación como elemento constitutivo de la misma. Por lo tanto, la mirada propiamente relacional de lo educativo y de lo político es central dado que estas se dan de manera entramada en el proceso etnográfico. Desde el aspecto metodológico, el análisis interpretativo que se despliega requiere de un tipo de "integración dinámica" que supone "analizar textos individuales e intentar desentrañar la dinámica del análisis vertido en cada uno" (Balbi, 2012, p. 495).

Experiencias auto-biográficas² desde la perspectiva etnográfica

La investigación etnográfica produce el encuentro entre nuestros marcos teóricos dinámicos, con los cuales observamos el campo y las narrativas de nuestros entrevistados, y las experiencias *vividas*, con el objeto de *describir explicando*³ qué direcciones y desplazamientos, toman las prácticas cognitivas y explicativas del hacer pedagógico en la escuela secundaria. En ese sentido, destacamos las formas en que nos posicionamos frente a estas experiencias, y las múltiples maneras en que pueden entramarse cambiando por completo su reconstrucción – esto forma parte del trabajo del investigador -, lo importante es que cada una de esas formas no pueden ser descritas si no es recorriéndolas, haciendo la experiencia de su exploración. Al mismo tiempo destacamos el resultado precario y nunca definitivo de estas experiencias de exploración.

Al inicio de toda investigación etnográfica nos preparamos para tomar contacto con las personas que consideramos pueden ofrecernos un conocimiento sobre el objeto de estudio construido por los investigadores, sin embargo, más allá del cualquier objeto en particular⁴, construir lazos de confianza

² Las experiencias relevadas forman parte de un estudio de investigación realizado durante los años 2016 al 2018 en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (hemos tomado algunas narrativas de registros de clases, entrevistas de docentes y de estudiantes de una escuela secundaria periférica de la ciudad de Mar del Plata).

³ J. Quirós (2011) sostiene que "Se puede *explicar describiendo* (también: el 'cómo' es una forma de llegar al 'por qué') (...) *Narrar personas haciendo cosas* involucra una forma particular de abordar el discurso producido en campo" (p. 33).

⁴ El tema central de la tesis se refiere a las prácticas pedagógicas institucionales que se despliegan en la cotidianeidad de una escuela secundaria. Nos enfocamos en aquellas experiencias que promueven al interior de la escuela la configuración del sentido de "comunidad" al entramar aquellas propuestas pedagógicas con las prácticas culturales de las/ los estudiantes adolescentes y jóvenes considerados como sujetas/os de derecho.

con una comunidad conlleva tiempo-s, espacio-s y diferentes formas en que esos lazos y afectos se entraman a la vez que se afianzan. A modo de exponer algunos acontecimientos destacados que forman parte de mi experiencia autobiográfica durante el trabajo de campo, tomaré algunas situaciones que transcurren en una escuela secundaria de la periferia de la ciudad de Mar del Plata.

1. Durante el primer día de acompañamiento en una clase de historia de cuarto año⁵. La fecha: 16 de septiembre, el profesor de historia preparó una clase especial para conversar sobre la "Noche de Los Lápices".

Registros de clase y del diario de campo

La cantidad de estudiantes eran quince, el aula resultaba oscura, muy ruidosa, pequeña y estrecha frente a los constantes movimientos corporales (algunos se levantaban de sus asientos para conversar con otros sobre lo que veían en sus redes sociales – mayormente Facebook-, otros estudiantes salían del aula sin permiso, otros pasaban al frente para enchufar el celular en el único enchufe que había o se sentaban sobre las mesas). El profesor reparte fotocopias que se leen en voz alta para entrar en tema. El desorden y la gran desatención de la mayoría exponen al docente casi al desborde. En el pizarrón se lee "*Conmemoramos los 40 años de la noche de los lápices 16/9/1976 – Leer el texto y responder: 1) ¿Qué se conmemora el 16 de septiembre?, 2) ¿Cómo debe ser recordado?, 3) Realizar una breve intervención artística sobre los acontecimientos y su significado en el presente*". En algunos momentos, parecen entrar en tema, algunos juegan con la fotocopia, y luego la leen.

Algunos fragmentos del intercambio en la clase:

- Gabriel: "*dice 1876?*" (haciendo referencia a lo escrito en el pizarrón) Fue llamativo que ningún estudiante respondió ni se asombró sobre la diferencia de un siglo.
- Profesor: "*1 9 7 6*" (resaltando la fecha sobre lo ya escrito)
- Fabiana: "*es muy largo, profe.*"
- El profesor pregunta: "*¿Cuándo alguien quiere reclamar algo que hace?*"
- Brian (hermano menor de Leonardo, quien aún está en la escuela primaria, pero regresa con su hermano los viernes y tiene permiso para estar en clase con él): "*un piquete!*"
- Profesor: "*bueno, se hacían marchas*".
- Leonardo: "*había una dictadura*"
- Profesor: "*un golpe cívico-militar. ¿Qué les parece que puede rescatarse en el presente?*"
- Iván (estudiante que provocaba más desorden y estaba sentado sobre la mesa) lee: "*Funcionó como una bandera para la formación de Centros de Estudiantes...*"
- Profesor: "*...y eso que significa?*"
- Iván: "*Belgrano!*" (Haciéndose el bromista)
- Leonardo: "*Un símbolo!*"
- Profesor: "*¿qué simboliza?*"
- Bruno (delegado del curso): "*la-lu-cha-por-nues-tros-de-re-chos*" (se expresa entrecortado a modo de burla)
- Profesor: "*Bien!!*"

Algunos estudiantes recuerdan cuando reclamaron por los calefactores que no andaban, y Leonardo muestra la "tarjeta de colectivo" para estudiantes.

- Profesor: "Se obtuvo por la lucha de los estudiantes por el boleto estudiantil. Y, ¿para qué sirve?"
- Iván: "para recordarlo"

⁵ Es importante aclarar que previo a mi presencia en el aula, se conversó con el profesor sobre el momento oportuno de mi ingreso y se les explicó al grupo de estudiantes quién era y qué estaba haciendo allí.

- Profesor: "¿No nos moviliza nada esto...?"
- Bruno: "Seguir luchando por nuestros derechos..."
- Profesor: "Y ¿Cómo se lucha?"
- Bruno: "yo me imagino...no debe ser de manera violenta..."
- Profesor: "...porque el reclamo se desvirtúa..."

Al finalizar la conversación y análisis del texto, se prepara el aula para realizar la intervención artística, se corren las mesas al centro todas juntas para apoyar un papel afiche de gran tamaño. El profesor puso a disposición témperas, fibrones, revistas para recortar y plasticolas. Luego se prepararon algunos mates y el clima de trabajo se transformó completamente. Todo el grupo se puso a trabajar en forma ordenada y colaborativa para representar el sentido de las efemérides del día. En la parte superior del afiche se lee "A 40 años del golpe cívico-militar – Los lápices siguen escribiendo." Todos dejaron las huellas de sus manos impresas en diferentes colores en el afiche. Ninguno preguntó si ya era la hora para irse al recreo, situación que se presentó siempre en este grupo en particular durante mi acompañamiento en el transcurso de la secuencia didáctica sobre la Década Infame que comenzaría la semana siguiente.

Algunas de las impresiones personales más destacadas del registro de campo fueron en primer lugar, la sensación de que mi presencia perturbaba el desarrollo "normal" de las clases. Descarto que docentes y estudiantes eran "afectadas/os" de diferentes formas, esto ha sido registrado en las entrevistas, sin embargo, ninguno lo expresó de modo negativo. Por el contrario, la mayoría de los y las docentes me solicitaban comentarios y aportes sobre sus clases, ¿cómo podían mejorarlas?, o algunas estudiantes me solicitaban ayuda para hacer las tareas o me contaban confidencias.

Al finalizar la secuencia didáctica presentada por el profesor, en el caso particular de la clase detallada más arriba, se realizó una entrevista en profundidad que indagó sobre su formación profesional, trayectoria docente, formas de elaboración de las secuencias didácticas, reflexiones en torno al diseño curricular con el que trabajó. También expresó numerosos obstáculos y posibilidades que se presentan según los cambios de gestión directiva de la escuela, del contexto barrial y personales.

Fragmentos de la entrevista al docente⁶, algunas pistas para comprender los sentidos de enseñar de manera situada y la complejidad de la gramática escolar.

-Profesor: "En un punto yo vengo de un barrio como éste, bastante marginal si se puede decir. Yo vi que me costó salir, estudiar, laburar. Sentí que tenía que ser transmisor de ésto para los chicos que están en estos barrios complicados, barrios afectados por la droga, alto nivel de conflictividad. Siento la necesidad de compartir con mi comunidad, me siento parte de la comunidad (...) Esta es una de las escuelas en la que más me identificaba. ¿Es difícil? Sí, es difícil trabajar. No es fácil, vos lo viste. Los chicos siempre con un contexto familiar muy difícil, la mayoría de los casos, no se puede generalizar, pero la mayoría de los casos. Con papás que no están, ya sea porque están laburando todo el día o porque tienen sus cosas y los chicos están muy solos. Entonces van a su lugar de reunión que es la plaza, acá al lado de la escuela, y ahí juegan al fútbol, conocen sus primeros amores, prueban sus experiencias con el alcohol y las drogas, todo lo que vos ya más o menos conoces. Y acá adentro de la escuela, cuando no hubo un modelo referente fuerte [de gestión directiva], era la calle acá dentro concretamente. No había reglas, los gritos que iban de la plaza a la escuela constantemente, días que nos teníamos que retirar escabullidos porque estaban desde la plaza a los tiros, esas cosas ya no están sucediendo, porque, no sé si ese fue el detonante, el año pasado nos organizamos alumnos, docentes y directivos reclamamos cámaras, reclamamos seguridad y ahora la cosa se tranquilizó un poco".

⁶ Se procedió a un doble proceso de validación. Cada desgrabación ha sido enviada nuevamente a cada entrevistado la cual la ha revisado, adecuado y autorizado para su uso.

-Investigadora: “Más allá de las cámaras ¿Hay algo también de la escuela que está marcando una distancia a ese otro mundo?”

-Profesor: “Ahora [con la nueva gestión directiva] es al revés las calles quieren conquistar a la escuela se quiere abrir a la plaza y está buenísimo que eso suceda”.

-Investigadora: Yo lo que vi, por ahí el último tiempo algunos momentos que te atendían más, pero durante el año ¿hubo alguna temática que generó otro clima de trabajo? Pude ver era que era muy complicado trabajar con el cuarto. Yo pienso a lo mejor que mi presencia también distraía...Iván, por ejemplo. Creo que es el que más sentí que mi presencia de alguna forma lo afectaba. Me daba la impresión a mí, eso es lo que percibí. Cambiaba de actitud. En los demás me parece que le daba lo mismo que estuviera yo o no, pero me parece Iván en algún punto se portaba peor me parece. ¿Qué pasaba cuando yo no estaba?

-Profesor: Con Iván, en el curso en general no hay muchos códigos, siempre se paran, salen del curso, sucedía el año pasado, yo veía que hacían lo mismo. No cambió eso. Si por clima de trabajo uno piensa que están sentados, escribiendo, no se mueven ninguno, todos en silencio. No, es más te puedo decir que cuando vos estuviste fue uno de los momentos que más escucharon.”

En estos fragmentos de entrevista, el profesor expresa su gran compromiso con la profesión docente y especialmente en escuelas de barrios periféricos en comunidades marcadas por el estigma de la pobreza y vulneradas en muchos de sus derechos (acceso a vivienda, trabajo, condiciones habitacionales y barriales insalubres, violencia entre vecinos y enfrentamientos con las fuerzas policiales). Por otro lado, manifestaba que el “clima” en el que se desarrollaban sus clases era “normal”, afirmando que frente a mi presencia, tenía una mejor escucha por parte del grupo. El docente, se encontraba dando ese año también los talleres que la escuela ofrecía para las y los delegadas/os de cursos con el objetivo de elaborar los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y organizar el Centro de Estudiantes (CdE) junto a la Orientadora Social del Equipo de Orientación Escolar y una preceptora los días miércoles al mediodía (para que concurrieran estudiantes de ambos turnos).

A modo de cierre de este breve fragmento de registro etnográfico podemos expresar que ese año 2016 se reunieron una serie de variables que parecían conducir hacia un proyecto de escuela con un horizonte de posibilidad y cambios positivos. Una nueva directora con metas claras y autoridad presente para acompañar proyectos institucionales y docentes. Apenas tomó el cargo recorrió las aulas presentándose y diciéndole a las y los estudiantes: - Directora C.: *“Ustedes son los dueños de esta escuela, esta escuela les pertenece así que empecemos a trabajarla (...) me presenté, les conté a qué venía, lo que quería... y ellos no me creían. Ellos estaban con que ‘todos dicen lo mismo’. Pero cuando vieron que sí, hubo un cambio. (...) Tuvieron participación los chicos en todas las reuniones que se hicieron y se hicieron escuchar. Entonces ahí hubo un cambio muy importante.”* Este cargo fundamental para generar cambios y conformar una verdadera comunidad educativa, fue contagiando a algunos y fortaleciendo de a poco a otros – docentes, estudiantes y familias- logrando una transformación importante a lo largo de los años. Sin embargo, no todo resulta como se proyecta, ni la conformación de los equipos docentes se puede garantizar en su continuidad, tanto por cuestiones que tienen que ver con la gramática de la escuela secundaria (como por ejemplo la titularización o toma de horas en una misma institución – carga horaria suficiente como para acompañar proyectos institucionales-); como por cuestiones personales (mudanzas, decisiones familiares que alejan a los docentes de la escuela como el caso del profesor de la entrevista transcrita más arriba).

⁷ Entrevista a la Directora del 1 de julio del 2016

Para seguir pensando...

Elsie Rockwell (2011) destaca la diferencia entre el “saber docente” y el “saber pedagógico”⁸ con el fin de poner el acento en el primero⁹. La autora señala que el primero corresponde a la práctica de la enseñanza e incluye otros conocimientos que, si bien en ocasiones pueden subvertir o distorsionar las funciones formales de la educación, también enriquecen la enseñanza; se trata de un “conocimiento local” que “se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico.” (p. 28). Así, expresa que se trata de un saber que “rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible” (Rockwell, 2011, p. 28). Recuperar el *saber docente* desde este enfoque, supone compartir reflexiones sobre su quehacer mediante enunciaciones que reflejan, además de sus saberes propios, sus concepciones sobre el trabajo docente, podríamos sostener que “la etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía” (Rockwell, 2011, p. 29).

La pertinencia del trabajo etnográfico se sustenta en la necesidad de articular lo dicho y lo hecho, lo vivido en el aula y fuera de ella y lo expresado en el discurso, lo que los profesores expresan verbalmente y lo que acontece en la experiencia de enseñanza. La autora vincula los conceptos “etnografía” y “transformación”, aplicando el segundo en dos sentidos. En primer lugar, las transformaciones que le suceden al investigador, noción que queda clara cuando afirma “de hecho, la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos” (Rockwell, 2011, p. 30) y, en segundo lugar, las transformaciones que puede favorecer la investigación etnográfica en las prácticas educativas. Al respecto, estas transformaciones refieren a la noción de cambio, expresada en la discusión entre quienes creen que los docentes repiten pautas de enseñanza idénticas a las que quienes fueron sus docentes practicaban, perpetuando generación tras generación esas pautas, pudiéndose considerar como mecanismo de “reproducción cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977) y quienes creen que los cambios pueden y deben ser rotundos y provenir del exterior, ya sea por políticas educativas o por capacitación pedagógica, en estos casos, suele ocurrir que la realidad se resista a estos intentos y así se refuerza la idea de que tanto la escuela como los docentes “jamás cambian” (Rockwell, 2011, pp. 30-31). Asimismo, sostiene que desde este enfoque, “resulta inconcebible” la idea de que las escuelas y los docentes nunca cambian o que cambian solamente con intervención externa; la investigación etnográfica en el ámbito educativo, dedicada a los contextos locales y a recuperando la experiencia de las personas, puede vincularse tanto con procesos de reproducción, como así también de resistencia (en sentido de Giroux, 1985, 2004) y especialmente de transformación, generados en una escala microsocial y así otorgarles un sentido distinto, puesto que, en perspectiva foucaultiana, los fenómenos de poder más globales anexan los procedimientos de poder que funcionan en los niveles más locales (Rockwell, 2011, pp. 34-35). Es decir, la contribución de la investigación etnográfica, si bien procede de hallazgos en una escala local, puede interpretarse a mayor escala, puesto que involucra el sentido político de la educación como elemento constitutivo de la misma. Por lo tanto, la mirada propiamente relacional

⁸ E. Rockwell (2011) define la pedagogía como “la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación [tomado de] (Santoni Rugini 2001)” (p.27). A modo de contexto, el autor citado refiere en *Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación*, a la diferencia entre *educación*, *instrucción* y *pedagogía* enfatizando en esta última en su aspecto metodológico a fin de dar una definición precisa que parece desconsiderar la dimensión sociocultural, sin embargo, la recupera al mencionar que esas cuestiones deberán incluirse desde otros campos como la sociología o la antropología cultural.

⁹ Desde nuestro posicionamiento consideramos que el “saber pedagógico” incluye al “saber docente”, sin embargo, nos resulta pertinente recuperar esta idea para poner en foco los saberes producidos en la cotidianeidad del hacer docente contextualizado y situado- lo que E. Rockwell denomina el “conocimiento local”- a su vez que se releva y visibiliza en la co-construcción docentes/ estudiantes e investigadores.

de lo educativo y de lo político es central dado que estas se dan de manera entramada en el proceso etnográfico.

A modo de síntesis, Rockwell (2011) sostiene que “La actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo” pero aclara que intenta mostrar el valor potencial de la etnografía para la recuperación del conocimiento local, para la construcción de la memoria histórica, para la crónica de hechos actuales y para “la previsión de caminos posibles para la construcción de nuevas prácticas” (p. 38). En este sentido, su perspectiva, la cual enunciamos más arriba, es en clave transformadora.

Referencia

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde.
- Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*, N° 13, pp. 485-499
- Bénard Calva, S. (Coord.) (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Agusalientes. El Colegio de San Luis.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Favret-Saada, J. (2014). Zapata, L. & Genovessi, M. (trad.) Jeanne Favret- Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. Presentación y traducción. *Avá* N° 23 Posadas. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, N° 44, pp. 33-65.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología. *Publicar*, Año 22 N° 17.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (coord.) (2014). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Silba, M. (2015). Vínculos familiares, auto-etnografía y construcción de conocimiento en un contexto de apropiación musical: de Dyango a la cumbia villera. *Resonancias*. Vol. 19, n°37, pp. 150-154 https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/56929/CONICET_Digital_Nro.975eae69-9246-4592-a635-7fcf4346b9cb_A-16-23.pdf?sequence=5&isAllowed=y