



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Fernández, María Soledad

La construcción del conocimiento etnográfico y la educación escolar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Fernández, M. S. (2016). *La Construcción del conocimiento etnográfico y la educación escolar. (Trabajo final integrador)*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/235>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La Construcción del conocimiento etnográfico y la educación escolar

María Soledad Fernández

fernandezms@gmail.com

Resumen

Este trabajo monográfico se enmarca en el curso orientado **“Métodos Cualitativos y Etnográficos de Investigación”** dictado por la Dra. Sabina Frederic durante el 2º cuatrimestre del año 2008 en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Investigación y Evaluación Educativa de la Universidad Nacional de Quilmes.

En este trabajo el objetivo estará puesto en un primer momento en problematizar a la etnografía en tanto enfoque, método y texto (Guber, 2001) para arribar luego a las relaciones que mantiene esta con el campo de la educación.

Esta problematización de la etnografía se llevará a cabo partiendo de las diferentes rupturas epistemológicas que esta vivió históricamente para luego describir sus rasgos centrales. De estos rasgos o características centrales se desprenderán algunas vinculaciones con el campo de la educación pero haciendo foco en el campo educativo escolar y más específicamente en la producción de los saberes docentes.

Es de destacar también que este trabajo monográfico se articula con el trabajo de Tesis de Maestría que estoy desarrollando desde el año 2011 en el marco del enfoque etnográfico.

Curso orientado “Métodos Cualitativos y Etnográficos de investigación”
Docente a cargo: Dra. Sabina Frederic

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción

Primera parte: Las rupturas epistemológicas en el campo etnográfico

Construir conocimiento sobre el otro diferente. El “estar allí”

Construir conocimiento sobre el otro diverso. La intersubjetividad

Construir conocimiento acerca del otro desigual. La hegemonía y el poder

Segunda parte: Características centrales de la etnografía

El enfoque, el trabajo de campo y el texto etnográfico

El enfoque

El trabajo de campo

El texto

La producción de conocimiento etnográfico

Tercera parte: La relación educación y etnografía

Los aportes de la etnografía al campo educativo escolar

El saber docente

La producción de conocimiento a través de la etnografía educativa

La producción de conocimiento etnográfico en la escuela. Un ejemplo para pensar los aportes de la etnografía en el campo educativo

Cuarta Parte: Conclusiones

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

La presente monografía da cuenta de un trabajo integrador de los conceptos centrales trabajados en el curso orientado “Métodos Cualitativos y Etnográficos de Investigación” dictado por la Dra. Sabina Frederic durante el 2° cuatrimestre del año 2008 en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes. Paralelamente a la elaboración de esta monografía me encuentro haciendo la Tesis de Maestría¹, con lo cual he recuperado algunos elementos de esta última para enriquecer el desarrollo teórico de los conceptos trabajados en el curso.

El tema de este trabajo monográfico, como el título lo indica se centrará, en un primer momento en describir y problematizar la construcción del conocimiento etnográfico para luego arribar a las relaciones que mantiene este con el campo educativo. En este sentido, el trabajo etnográfico, se considera *“un oficio de lugar”* (Geertz, 1986 Pág. 19) dado que, como la jardinería, el derecho o la política *“actúan a la luz del conocimiento local”* (Ídem. Pág. 19). Esta particularidad le ofrece al campo de las ciencias sociales la construcción de un conocimiento reflexionado, situado y fechado. Sin embargo, no se considera que el conocimiento producido sea un análisis casuístico o fenomenológico, sino que la relación entre conocimiento situado y categorizado teóricamente es constante. Asimismo, el conocimiento que se produce se enmarca en lo local sin perder de vista la generalización del conocimiento producido (Rockwell: 2009).

La Antropología Social se distingue de otras ciencias sociales por poner la mirada *“en el mundo tal y como lo viven y explican sus propios protagonistas”* (Guber, 2006 p. 5) poniendo en tensión los mundos teóricos y del sentido común. Esta característica es el producto de debates histórico – epistemológicos que se llevaron adelante desde el nacimiento de esta ciencia. Por su parte, el campo educativo se ha nutrido de los aportes de la Etnografía en relación a la producción de conocimiento descriptivo acerca de las problemáticas político – pedagógico que atraviesan los diferentes ámbitos de la educación.

PRIMERA PARTE: LAS RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO ETNOGRÁFICO

El enfoque etnográfico construye conocimiento buscando describir y comprender la realidad social desde la mirada de sus propios protagonistas. En este sentido, la etnografía constituye un entrenamiento que tiene por objetivo central descentrar el marco de referencia etnocéntrico hacia el universo de relaciones de los actores (Ramos, 2011). Es por esto que a continuación se describirán las diferentes rupturas epistemológicas que configuraron al campo de la etnografía.

CONSTRUIR CONOCIMIENTO SOBRE EL OTRO DIFERENTE. EL “ESTAR ALLÍ”.

La tradición etnográfica se remonta al estudio de las culturas y centralmente de aquellas que eran clasificadas como exóticas en relación con la cultura desmarcada de los etnógrafos. Sus más grandes exponentes los hallamos en la escuela británica (con Bronislaw Malinowski como principal referente) y norteamericana (con Franz Boas como su representante) a principios de SXX (Guber, 2001, 2006, Boivin, Rosato y Arribas, 2004).

La producción de conocimiento en el estudio de estas “culturas exóticas” es el resultado de procesos histórico – sociales que llevaron a debatir en profundidad el campo mismo de la etnografía. Boas y Malinowski se consolidaron como los “padres de la Antropología” dado que pudieron reconocer la complejidad cultural que implica conocer al otro y la importancia del “estar allí”. En este sentido, para Malinowski (1975) la práctica etnográfica debe ser llevada adelante por un experto en la materia dado que el objetivo de la etnografía era entonces documentar aquello que no estaba documentado en las culturas “destinadas a desaparecer” por el contacto con la sociedad occidental. Esta experticia a la que se refiere el autor permitió que iniciara un proceso de familiarización y de puesta en valor en torno a los conocimientos de aquellas “otras culturas”. Compartir los imponderables de la vida cotidiana, tal como lo expresaba Malinowski, permitió redefinir el aparente exotismo como prácticas más familiares, cercanas o, al menos, más inteligibles desde el punto de vista del sentido común del etnógrafo. La etnografía encuentra en esta primera ruptura epistemológica un campo propio de competencias en la producción de conocimientos que, en sus fundamentos, sigue vigente en nuestros días.

La tarea etnográfica circunscripta por el trabajo de campo empezó entonces siendo la de recolectar datos de primera mano, ya sea en forma de artefactos, de relatos o de discursos, es decir, recolectados por el mismo etnógrafo (Guber, 2001). De esta manera, y de acuerdo con este espíritu inicial, el etnógrafo es aquel que se sumerge en la vida cotidiana de los nativos.

Según Malinowski la etnografía es un procedimiento metodológico cuyo potencial reside en la posibilidad de describir al detalle “la vida de los nativos”, aun cuando ésta sea experimentada por el investigador como exótica o distante. La idea de convertirse “*en un mal necesario*” (Malinowski, 1975, p. 5 Versión PDF) en el transcurrir cotidiano de la vida del pueblo estudiado le permite al etnógrafo acceder a una información calificada y autorizada por su misma permanencia en el campo, o en palabras del propio Malinowski, por el “*estar allí*” (Guber, 2006). La estadía prolongada, o el trabajo de campo como un proceso de larga duración, es otra de las características centrales de la etnografía que se ha instalado desde entonces.

En relación a esto último, la tradición etnográfica comenzó a reconocer como uno de sus principios claves la necesidad de problematizar y reflexionar sobre las propias posturas entocéntricas, y de comprender para describir esas formas de vida culturalmente exóticas para el etnógrafo desde la perspectiva misma del actor.

Malinowski en “Los Argonautas del Pacífico Occidental” (1975) sostiene que el extranjero, en este caso el etnógrafo, no considera al nativo como un par moral, por eso tiende en ocasiones a alejarse para convivir con sus pares, o en sus palabras, “*tener una base en casa de algún blanco*” (ídem p. 4 versión PDF). A esta acción, el autor la consideraba peligrosa dado que si el etnógrafo no producía conocimiento partiendo de la mirada misma del nativo, asumiendo esa mirada en convivencia con ellos, se corría el riesgo de caer en posturas etnocéntricas que oscurecieran la producción de conocimientos y deformaran así a ese otro cultural (Malinowski, 1975, Guber, 2006). Estos desplazamientos comenzaron a ser irreversibles en el hacer etnográfico: la construcción de conocimiento que elabora el etnógrafo parte de la mirada de sus propios protagonistas.

Los primeros fundamentos de la práctica etnográfica surgen entonces cuando ésta busca ser legitimada como un procedimiento metodológico orientado hacia una explicación científica, sistemática y objetiva de los hechos. El resultado del trabajo de campo, la etnografía como texto (Guber 2006), se concretiza entonces en una descripción escrita de la *realidad social observada*. Esta descripción, en la tradición empirista, debía basarse en el contacto directo -- no mediatizado-- con el mundo empírico (Guber, 2006). El diálogo permanente con la teoría y el sentido común, que continuarán siendo centrales hasta el día de hoy, consistía entonces en contrarrestar el conocimiento práctico, teórico y disciplinar del etnógrafo con la *observación* en terreno de la *realidad* dicha, actuada y sentida por los nativos.

CONSTRUIR CONOCIMIENTO SOBRE EL OTRO DIVERSO. LA INTERSUBJETIVIDAD.

La segunda ruptura epistemológica surge con los desplazamientos que se fueron realizando a partir de las corrientes interpretativistas. La etnografía puso en duda sus pretensiones de neutralidad, y comenzó a pensar en la posibilidad de revivir la “otra cultura”

desde adentro, generando puentes intersubjetivos y reconociendo los guiños culturales que los actores ponen en juego en la vida misma (Geertz, 1986). Para lograr estos fines, el etnógrafo debía sumergirse en la cultura nativa pero asumiendo una postura empática e intersubjetiva. En este sentido, es el etnógrafo el que traduce una cultura en otra a partir del procedimiento hermenéutico. Superadora de miradas etnocéntricas y socio céntricas, la descripción etnográfica está enfocada en y desde la perspectiva del actor. En este sentido la descripción densa, interpreta, reconociendo los “marcos de interpretación” dentro de los que los actores le atribuyen sentido y forma a sus propias prácticas sociales.

Después de 1960 el trabajo de campo etnográfico puso en tensión otro de sus ejes constitutivos: *“proximidad – distancia entre el etnógrafo y los nativos”* (Guber, 2001, p. 4 versión PDF). Esta tensión se fue haciendo visible primero, y reconstruyendo como parte del método mismo después, cuando los etnógrafos comenzaron a construir sus “campos” etnográficos en la propia sociedad deviniendo ellos mismos parte del grupo denominado nativo.

La construcción de conocimiento no parte ya de una postura empática con los nativos, sino reflexiva (Hammersley y Atkinson, 1994). Se incorpora al trabajo de campo la relación misma que se construye entre el sujeto investigador y el sujeto identificado como el nativo de su cultura (Rosato, Boivin y Arribas, 1998, Guber, 2006). Es entonces cuando el “campo” deja de ser el lugar físico y social en el que se desarrolla la vida de los otros y que está al alcance de los ojos del etnógrafo, para ser el conjunto de relaciones sociales que el etnógrafo irá construyendo etnográficamente. La reflexividad es la incorporación del etnógrafo mismo como uno de los instrumentos metodológicos, cuyas prácticas pasan a ser también objeto de reflexión.

El proceso de reflexividad que lleva a cabo el etnógrafo no implica hablar de uno mismo, sino reconocer los aspectos intersubjetivos y relacionales del investigador como herramienta válida de construcción de conocimiento (Guber, 2001). En este sentido, la reflexividad le permite al investigador identificarse con la perspectiva del otro, pero no ya, como se mencionara anteriormente, desde una postura empática sino atravesada por la conciencia reflexiva sobre la alteridad que le permite al investigador aprehender el orden simbólico estudiado (Althabe y Hernández, 2005).

El siguiente desplazamiento en la forma de entender y practicar la etnografía constituye un movimiento en curso o una orientación que empezó hace unos años pero que aún está en proceso². La construcción de conocimiento etnográfico que lleva a cabo el investigador está atravesada también por la mirada, las categorías, los argumentos y los conceptos de los otros como productores y lectores de conocimiento etnográfico. El “otro” deja de ser un informante para interpelar el conocimiento desde sus propias perspectivas. En este sentido, Rosana Guber (2001) caracteriza tres tipos de reflexividad, la del investigador en tanto

miembro de la comunidad, la del investigador en tanto investigador y la de los nativos³.

CONSTRUIR CONOCIMIENTO ACERCA DEL OTRO DESIGUAL. LA HEGEMONÍA Y EL PODER.

De acuerdo con lo expresado en el apartado anterior, la reflexividad puesta en la construcción de conocimiento etnográfico no sólo significó la reflexión sobre la práctica misma del investigador sino también la reflexión de sus interlocutores sobre sus mismas prácticas. La “realidad social” descrita en el texto etnográfico sería ahora el resultado –con autorías que pueden no ser conjuntas—del proceso de construcción de conocimientos relacionales.

Estas relaciones entre el etnógrafo y los nativos se encuentran hoy interpeladas también por las problemáticas culturales vinculadas a procesos hegemónicos y de poder. En este sentido se evidencia, en el campo etnográfico, la recuperación de la tensión *particular* – *universal* desde un ángulo distinto. La particularidad no sólo tiene que ver con la diversidad, sino que la diversidad misma es el resultado de procesos hegemónicos de alterización (Briones 1998) y homogenización. La universalidad da cuenta de una historia del hombre en la que éste siempre ha estado atravesado por relaciones de dominación / subordinación.

Néstor García Canclini (1998 en Boivin, Rosato y Arribas, 2004) analiza esta ruptura como aquella que concibe al otro ya no por lo diverso o contrastante con su cultura sino por lo desigual. En este sentido, las desigualdades puestas en juego en el trabajo de campo no son actos deliberados sino que son “*hechos objetivos*” (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 103). Las relaciones que constituyen el proceso etnográfico son también el producto de las relaciones sociales que los hombres llevan a cabo en su vida en sociedad.

Nociones como “otredad”, “cultura”, “diferencia”, “diversidad” ya no son tomadas como datos *a priori* de la realidad, sino como categorías analíticas que también son categorías de uso y resultado de procesos históricos en campos de fuerzas particulares.

SEGUNDA PARTE: CARACTERÍSTICAS CENTRALES DE LA ETNOGRAFÍA

La etnografía, como se mencionó anteriormente, responde al propósito de describir los

fenómenos sociales observados acompañando continuamente la acción de “observar participando” con un trabajo reflexivo sobre el mismo proceso de investigación, con el fin de construir categorías teóricas que orienten la descripción y comprensión de los fenómenos estudiados. Supone además recuperar lo particular y singular de las experiencias y teorizaciones locales para producir esas categorías y repensar temas y fenómenos sociales en un nivel más general (Rockwell, 2009).

En este sentido, hacer una descripción etnográfica implica también hacerla “microscópica”. Es este trabajo microscópico el que le permite al investigador describir un paisaje central partiendo de múltiples colecciones de “miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986) que reconstruyan ese paisaje desde los propios actores implicados.

Podemos decir, en palabras de Clifford Geertz que *“pequeños hechos hablan de grandes cuestiones”* (ídem. p. 11 Versión PDF) y sostener entonces que la descripción densa aporta a las ciencias sociales material escrito específico y circunstanciado así como también categorías y perspectivas analíticas sobre los temas que estudia. La etnografía es un proceso de producción de materiales originales y de análisis de éstos para comprender prácticas sociales con producciones particulares (como relatos, chistes, cuentos, gestos, charlas, producciones escritas, imágenes, fotografías, comentarios) de sus protagonistas. Aún cuando a la perspectiva de Geertz (1986) sobre el proceso etnográfico le hayan sucedido otras rupturas epistemológicas, su enumeración de criterios, pautas, procedimientos y premisas en torno a lo que es una descripción densa operan como el manifiesto antropológico sobre el hacer etnográfico. Será en este sentido que retomaremos los aportes de Geertz en torno a la descripción densa para analizar la tarea que implica hacer etnografía.

Para este autor hacer etnografía es como intentar leer un manuscrito escrito en otro idioma, confuso y lleno de contradicciones e incoherencias y que, además, su hilo conductor está conformado en su mayor parte por ejemplos, anécdotas y relatos repletos de juicios de valor. El investigador tendrá como tarea central *“ingeniárselas de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después”* (Geertz: 1986: 4. Versión PDF)

En este sentido, para Geertz la etnografía consiste en hacer descripción densa. Es decir que la investigación etnográfica busca conversar con los nativos, *“ampliar el universo del discurso humano”* (ídem. p. 6), describir una situación, un suceso desde el punto de vista de sus propios actores.

Esta descripción interpreta los discursos y las prácticas sociales de los actores, intenta rescatar los dichos de los protagonistas y “fijarlos” por escrito (Geertz, 1986).

Este pasaje que significa pararse en el campo por primera vez, interactuar y relacionarse con los actores produciendo conocimiento compartido para luego escribir un texto descriptivo que plasme todo el recorrido es un proceso largo y complejo. La descripción densa se inscribe en el discurso social; lo graba, lo registra y lo fija, convirtiendo en relatos al flujo mismo de la

acción social. De esta manera, la descripción densa se constituye en el manifiesto de este autor sobre estos tres aspectos que definen a la etnografía y al quehacer etnográfico (es decir, como enfoque, método y texto).

EL ENFOQUE, EL TRABAJO DE CAMPO Y EL TEXTO ETNOGRÁFICO

Para Geertz (1986) comprender una cultura a través de una teoría no alcanza, por ello considera imprescindible hacer una reconceptualización teórica de la cultura estudiada, refinando el método (Del Cairo y Jaramillo, 2008).

La etnografía concebida en su triple acepción: como enfoque, método y texto (Guber, 2001) permite que confluyan entre sí dialécticamente ubicando al etnógrafo como el principal instrumento para producir información, analizarla e interpretarla, para luego arribar a descripciones sobre la realidad observada. Sin embargo, tal y como se ha dicho, los productos de estos diferentes momentos del proceso etnográfico son el resultado de las tensiones y articulaciones entre las miradas de los actores implicados y el marco teórico con el que el etnógrafo se “sumerge” en el campo (Guber, 2001, 2006).

EL ENFOQUE

Las características centrales del enfoque etnográfico son aquellas que el mismo Geertz (1986) enumera cuando caracteriza a la descripción densa. Su carácter es microscópico, es decir, se define como una perspectiva centrada en lo cotidiano, en lo pequeño, en lo informal. Además considera al enfoque como interpretativo, o sea, como la posibilidad de interpretar “*el flujo del discurso social*” (Geertz, 1986, p. 9 Versión PDF) y de poder rescatar lo dicho para luego fijarlo en un texto escrito.

Todos estos sentidos se integran en la definición de Guber (2001) para pensar a la etnografía en tanto enfoque, método y texto. De esta manera, podemos definir al **enfoque** como “*una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros*” (Guber, 2001 p. 5 versión PDF), siendo el rasgo central de este enfoque la descripción.

Esta comprensión de los fenómenos sociales desde la mirada misma de los protagonistas implica dentro del enfoque etnográfico la necesidad de llevar adelante un proceso reflexivo por parte del investigador. En palabras de Guber (2001), la reflexividad consiste en “*una íntima relación entre comprensión y expresión de dicha comprensión*” (ídem p. 18) Es decir, que las acciones que los sujetos llevan adelante en su vida cotidiana son comprendidas de una forma particular, y esa comprensión es el vehículo de la expresión de dichas acciones o situaciones.

La reflexividad, cuando hablamos específicamente del investigador, es la práctica por la

que éste se transforma en actor de su investigación y en instrumento de indagación (Hammersley y Atkinson, 1994) permitiendo una íntima relación entre la comprensión y la interpretación de dicha comprensión (Guber, 2001) En este sentido, la tarea del investigador implica apropiarse de las formas en las cuales los sujetos conocen el mundo y lo interpretan. Esta “apropiación” requiere de un trabajo reflexivo constante.

En el trabajo etnográfico, el investigador debe poder estar atento a esta relación entre comprensión y expresión; debe poder interactuar y diferenciar la reflexividad inherente al sujeto cognoscente (él mismo) de la reflexividad propia de los actores involucrados en la investigación.

El investigador debe poder mirar al mundo; “*reaprenderse y reaprender*” (Guber, 2001 p 21 desde otra perspectiva, esto es, desde un punto de vista distinto al propio. Este reaprenderse y reaprender consiste en usar la reflexividad en distintos niveles o dimensiones (Guber 2001);

1. La reflexividad del investigador en tanto miembro de la sociedad /cultura.
2. La reflexividad del investigador en tanto investigador (su postura epistemológica, teórica, disciplinar, académica)
3. Las reflexividades de la población estudiada. Le permite al investigador asumir que la reflexividad de los 'nativos' no es única ni uniforme.

Para que el investigador lleve adelante su trabajo etnográfico, será necesario que someta a continuo análisis estas tres dimensiones. El desafío etnográfico consiste en producir información a partir de transitar desde la propia reflexividad hacia la de los nativos.

“Al producirse un encuentro en el campo, la reflexividad del investigador se pone en relación con la de los individuos (...) Entonces la reflexividad de ambos en la interacción adopta, sobre todo en esta primera etapa, la forma de perplejidad” (Guber, 2001 p. 20)

Esta perplejidad de la que habla Guber (2001), o “crisis de comunicación” en términos de Paul Willis (1984 en Guber, 2006), lleva muchas veces al investigador a asumir ciertos riesgos durante el trabajo de campo. Estos riesgos, pueden ser por ejemplo, la creencia de que lo que se ve es en realidad aquello que responderá a todas sus preguntas, garantizado por la presencia prolongada en el campo, o forzar los datos en los marcos teóricos de referencia asumiendo una mirada unilateral y sesgada de la realidad observada (Guber, 2001).

Cuando este proceso es monitoreado reflexivamente, las perspectivas diferentes a las propias irán permitiendo reaprender, reaprenderse, resocializar, contrastar distintos sentidos atribuidos a situaciones particulares, y aceptar la multiplicidad y las contradicciones entre los significados.

De esta manera, la relación entre el investigador y los nativos está atravesada por las tensiones que forman parte del devenir de las relaciones sociales que se llevan adelante en el campo. Estas relaciones sociales necesitan ser comprendidas por el investigador para poder construir, analizar y comprender el objeto de investigación.

La reflexividad es, entonces, constitutiva del trabajo de campo en tanto investigador y nativos nos son sujetos sociales preestablecidos sino el resultado de esta misma relación, ellos intervienen con los mundos sociales y sentidos (comunes y teóricos) que atraviesan las decisiones e interpretaciones involucradas como “campo”. Asimismo, y como consecuencia de esto, la reflexividad también es un criterio epistemológico de verosimilitud, puesto que el mismo proceso de análisis se objetiva en la escritura con el fin de mostrar el modo en el cual los mundos sociales y sentidos presupuestos atraviesan las categorías elegidas, el argumento organizador y explicativo y, en definitiva, los conocimientos producidos. La reflexividad define al enfoque y le sirve al antropólogo para estudiar lo implícito, lo velado, *“lo no formalizado”* (Guber, 2006 p. 42) describiendo desfasajes, contrastes y contradicciones en una cultura, aquello que los actores dicen que hacen y lo que hacen realmente. Este proceso le significa al investigador asumir una posición reflexiva en su relación tanto con el objeto de conocimiento, como con los actores implicados y también con su propia subjetividad (Guber, 2001). En este sentido, *“el conocimiento de lo real está mediatizado por la reflexividad del sujeto cognoscente y de los sujetos a conocer en la situación de encuentro en el campo”* (Guber, 2006 p. 52) siendo la situación de interacción social la que le otorga sentido.

Para finalizar este apartado, referiré brevemente al modo en el cual estas características que hemos enumerado como definitorias del enfoque etnográfico están presentes en el transcurso del trabajo de campo y en el mismo proceso de escritura. Es el enfoque el que hace que, por ejemplo, una entrevista o una presentación escrita sean o no etnográficas.

EL TRABAJO DE CAMPO

La descripción densa como **método** se constituye en uno de los procedimientos privilegiados para producir conocimiento. El trabajo de campo (Guber, 2001, 2006) integra una serie de actividades que lleva adelante el etnógrafo para producir conocimiento descriptivo acerca de ciertas realidades sociales en donde los protagonistas producen conocimiento en la interacción con el etnógrafo acerca de eso que están viviendo.

El trabajo de campo en una experiencia comunicativa (De la Torre, 1997) busca lograr una construcción social de la realidad participando, investigador y nativos en un proceso de comunicación dialéctico de externalización – objetivación – interiorización (ídem, 1997). Esta tarea se logra precisando pautas, procedimientos y premisas que operan como parte del

quehacer etnográfico. Entre ellas podemos mencionar la permanencia prolongada en el campo, la ignorancia consciente, la observación participante y la entrevista, sin perder de vista el proceso reflexivo que las atraviesa continuamente y que forma parte también de la tarea del etnógrafo.

En este sentido, para Guber (2001) hacer etnografía significa partir de una *“ignorancia metodológica”* (ídem, pág. 7 versión PDF) para aproximarse a la realidad que se quiere describir; *“cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios”* (ídem. Pág. 7 versión PDF). Este proceso de cuestionar certezas es necesario para no caer en posiciones etnocéntricas y permitir al investigador sumergirse en el campo articulando la teoría con la realidad observada, partiendo de las incertidumbres y las nuevas preguntas que surgen en la interacción misma con los actores durante el trabajo de campo.

En la descripción densa el investigador no sólo trata de “rescatar lo dicho” sino que también interpreta lo no dicho, lo implícito, lo presupuesto. Esta intención del etnógrafo de *interpretar/describir* una cultura para hacerla “inteligible” a aquellos sujetos que no pertenecen a ella (Guber, 2001) se realiza mediante la observación participante y la entrevista en tanto técnicas privilegiadas para producir la información necesaria y elaborar una descripción etnográfica.

De esta manera, la entrevista etnográfica se define como una estrategia que intenta hacer que los nativos hablen sobre lo que saben, piensan y creen sobre algún tema vinculado a su cotidianeidad (Guber, 2001). Es también una situación cara a cara donde se ponen en juego distintas reflexividades y *“también donde se produce la reflexividad”* (ídem. p. 30).

Para Charles Briggs (1986) la reflexividad sobre estas técnicas son ejemplos de meta comunicación, donde *“se describen, interpretan y evalúan actos y procesos comunicativos”* (ídem p. 2) en la comunidad de habla (Briggs, 1986, Guber, 2001). Siguiendo esta línea, el autor señala que la entrevista pone en acto determinados supuestos meta comunicativos que no siempre son considerados a la hora de analizar los datos producidos con ella. Así, por ejemplo, el analista suele creer que lo referido en ese evento comunicativo es un reflejo de lo que “está afuera” más que considerarlo como una interpretación producida en la misma situación comunicativa entre el investigador y el actor. El intercambio etnográfico, aun cuando lo definamos como “entrevista”, actualiza su propio *“marco interpretativo (...) uno que es construido por los participantes en el curso de su discurso”* (Frederic, 2000 p. 10 versión PDF).

Asimismo, en la entrevista, como instrumento de producción de datos, el investigador hace sus preguntas estableciendo un marco de interpretación para las respuestas, es decir, las contextualiza en el campo mismo (Guber, 2001).

Este enfoque relacional, ideológico y reflexivo sobre la práctica de entrevista define la particularidad del enfoque etnográfico. Las características procedimentales y técnicas de la

entrevista, por su parte, son compartidas por distintas perspectivas de producción y análisis de datos. Entre estas características y clasificaciones generales, Steve Taylor y Robert Bogdan (1992) definen a la “entrevista en profundidad” como aquella que sigue un modelo de conversación entre pares y no una relación asimétrica de intercambio de preguntas y respuestas. Asimismo plantean relaciones estrechas entre este tipo de entrevista y la “observación participante” en el trabajo de campo, puesto que para los autores, ambas técnicas buscan avanzar lentamente en la interacción con los nativos y “establecer un rapport” con ellos (Taylor y Bogdan, 1992) formulando preguntas no directivas y escuchando a los actores implicados. La principal diferencia la ubican en que mientras la observación participante sucede “*en situaciones de campo*” espontáneas o imprevistas, la entrevista se realiza en situaciones que están preparadas para tal fin (ídem. p. 102).

Al respecto, Briggs (1986) plantea que la entrevista en el trabajo de campo supone una relación asimétrica. Por un lado, al estar la entrevista inmersa en diferentes situaciones sociales entre personas –por ejemplo en entrevistas laborales—su uso etnográfico también puede, en ocasiones, reponer experiencias pasadas en las que el que pregunta suele tener el control del evento, los tópicos y las evaluaciones sobre lo dicho. Por otro lado, en el análisis posterior de la entrevista, los investigadores suelen considerar las respuestas obtenidas en su sentido estrictamente referencial y desvinculado del resto del intercambio discursivo en el que éstas adquieren sus significados específicos. En consecuencia, para este autor, la entrevista es una herramienta metodológica de la etnografía siempre y cuando se tengan en consideración las relaciones que ésta construye entre entrevistador y entrevistado así como la emergencia de otros eventos comunicativos que redefinen la situación de intercambio. Esto último refiere a la posibilidad de que, durante una entrevista, nuestros interlocutores enmarquen ciertas respuestas en otros marcos de interpretación, asumiendo el control de los turnos, los tópicos y los sentidos sociales. La entrevista suele englobar o dar lugar a géneros nativos en los que lo dicho suele incorporar otros sentidos que los estrictamente literales o referenciales. El enfoque etnográfico en la realización y análisis de las entrevistas es sensible a los procesos de construcción de relaciones sociales e identidades tanto como a los cambios de marco en los que se producen los sentidos socioculturalmente significativos. La observación participante, como la otra técnica privilegiada para producir informaciones sobre el trabajo de campo etnográfico, implica observar sistemática y ordenadamente todo lo que sucede alrededor del investigador durante la estadía en el campo y participar en algunas actividades que ocurren en las interacciones entre los actores mismos (Guber, 2001). Participar también significa aprender de los nativos, comportarse como ellos y formar parte de la vida de ellos durante la estadía en el campo. En tal sentido, para Gerard Althabe y Valeria Hernández (2005) participar significa integrar de forma dinámica las relaciones sociales de las que uno forma parte.

La observación participante llevada a cabo por el etnógrafo opera junto a la dimensión reflexiva dado que en el trabajo de campo, la tensión entre participar y observar implica un involucramiento con los actores implicados (ésta no es neutral) y la búsqueda de información/material original como resultado de éste involucramiento (Guber, 2001). Los datos etnográficos son producidos en las relaciones afectivas y cognitivas generadas en situación de campo y en las que participan tanto investigadores como nativos.

Podríamos también afirmar que es el investigador – en tanto interlocutor de una relación social y participante de un contexto específico - la principal herramienta de producción de datos (Guber, 2001, 2006, Rockwell, 2009, Boivin, Rosato y Arribas 2004). Estos instrumentos de producción de datos son situados por el investigador en un marco de interpretación donde lo aparentemente inconexo deviene inteligible desde la articulación de perspectivas propias y ajenas. Asimismo, ellos están pensados como instrumentos de mediación en el ida y vuelta continua del investigador entre la teoría y el trabajo de campo con el fin de crear los puentes entre los conceptos teóricos y las interpretaciones nativas que resultan significativos en un contexto específico.

EL TEXTO

La descripción densa también es **escritura**, es la presentación y traducción misma que resulta del análisis etnográfico en profundidad. La descripción, en este sentido, acompaña al investigador en el trabajo de campo no como una simple técnica sino como una habilidad literaria que también requiere tiempo de formación para el investigador (Velazco y De la Rada, 1997)

En este sentido, el texto es concebido como el producto de un largo recorrido (iniciado cuando uno elige por primera vez un tema y un lugar). En palabras de Guber (2001), éste es una *“descripción textual del comportamiento en una cultura particular, resultante del trabajo de campo”* (ídem, p. 8)

Por su parte, John Van Maanen (1989) sostiene que, si bien los estilos de escritura pueden variar (más llamativos o más sublimes, más esquemáticos o más experimentales, por ejemplo), la escritura descriptiva de las etnografías es imprescindible para el etnógrafo; al respecto menciona: *“tenemos que escribir. (...) sabremos que siempre escribimos provisionalmente y que nuestros textos son signos que sólo en parte se encuentran bajo control (...) siempre faltará algo aquí y allá, siempre dirán algo más o menos de lo que habíamos planeado y por consiguiente, lo transmitirán de maneras imprevisibles.”* (Van Maanen, 1989 p. 61).

Sosteniendo esta postura también se encuentra Elsie Rockwell (2009) quien habla de la “responsabilidad de narrar” como parte del quehacer etnográfico. La autora sostiene además

que la acción de escribir no es más que acercarse a la experiencia de la que uno escribe, implica un ida y vuelta entre el campo y los datos que le permitan al investigador ir estableciendo relaciones hasta finalmente encontrarle el sentido.

En la década de los '80 la etnografía como texto devino objeto de reflexión en sí misma, cuando la autoridad del “estar allí” empezó a ser cuestionada junto con la pretensión de objetividad o de incorporación del punto de vista ajeno en la autoría. Dentro de este contexto de discusión, el texto etnográfico acompaña al investigador durante todo el trabajo de campo y también lo cierra arribando a una descripción sobre la cultura del grupo o la comunidad estudiada. En el contexto actual de la etnografía, se ha revalorizado a la escritura etnográfica como un aspecto clave de la reflexividad del investigador.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ETNOGRÁFICO

Como sostuvimos arriba, la producción de conocimiento es la actividad central de la etnografía, la cual se lleva adelante mediante una descripción de la realidad social recuperada por el punto de vista de sus protagonistas (Geertz, 1986, 1994, Guber, 2001, 2006, Rockwell, 2009, Willis, 1988, Hammersley y Atkinson).

En este sentido, el conocimiento se produce y reproduce en las relaciones sociales, es decir, entre las personas y los contextos (sociales, culturales, políticos, históricos, educativos), materializándose como conocimiento local en relación con procesos culturales de mayor alcance (Rockwell, 2009).

Ya habíamos mencionado previamente que la etnografía busca indagar en la vida real de una cultura, es decir, en lo informal, en lo intersticial, y en lo no documentado, más que lo formal y legítimamente establecido en ella (Guber, 2006). Para esto recurre, en parte, a las descripciones e interpretaciones que, sobre estos procesos, realizan sus propios protagonistas. Esta indagación de la vida real de una cultura, sobre las prácticas sociales y sentidos que realizan y utilizan las personas que habitan en ella, no puede ser llevada a cabo sin los marcos teórico-referenciales que lleva consigo el investigador. Es decir, la etnografía resulta de la tensión o el diálogo teoría – campo que busca ser resuelta u orientada desde la perspectiva del actor.⁴

Este diálogo en el quehacer etnográfico entre la teoría y el campo encuentra un espacio propicio de investigación en el ámbito educativo.

En este sentido, nos interesa recuperar estas relaciones indagando en los aportes que la etnografía, en tanto enfoque, método y texto, realizó en el campo de estudio de los procesos educativos. A continuación nos detendremos en el modo en que la etnografía permitió describir e interpretar dichos procesos desde la mirada propia de las personas involucradas en ellos.

TERCERA PARTE: LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y ETNOGRAFÍA

Históricamente, la Antropología Social ha ingresado al campo educativo indagando procesos culturales y sociales haciendo foco en la cotidianeidad escolar. Estas articulaciones entre Antropología y Educación han ido creciendo formándose un campo especializado de conocimiento disciplinar como es el de la Antropología de la Educación (Milstein, Fernández y otros, 2009).

En este sentido, la Antropología Social y las Ciencias de la Educación mantienen actualmente estrechas relaciones en lo referido a los procesos educativos puesto que para ambos campos de conocimiento cobra relevancia el estudio de lo educativo como procesos culturales históricamente situados (Levinson y Holland, 1996, Milstein, Fernández y otros, 2007, Neufeld, 2005, Martínez de Soria, 2006, Mendes de Gusmao, 2005) profundizando sus análisis.

En este contexto de producción de conocimiento sobre los procesos educativos, desde la mirada etnográfica, Bradley Levinson y Dorothy Holland (1996) plantean que la práctica antropológica en el campo educativo distingue al concepto de educación del de escolarización dado que, la educación abarca procesos sociales mucho más variados y amplios que lo escolar.

En este sentido, y en estrecha vinculación con la tradición etnográfica de la Antropología Social, los etnógrafos del campo de la educación advierten que hacer etnografía en ámbitos educativos escolares no es “la panacea” (Rockwell, 1987) dado que el producto de la etnografía no es una intervención en el campo, una alternativa pedagógica u orientaciones para la transformación social, y educativa, sino que es un texto descriptivo acerca de lo “no documentado” (Rockwell, 2009, Guber, 2001, 2006). Un texto que aporta a la discusión pedagógica en torno a procesos cotidianos que se dan en las escuelas y en los procesos educativos (Rockwell, 1987).

Podemos afirmar, así, que “los imponderables de la vida cotidiana” (en términos de Malinowski) se refieren a toda práctica social llevada adelante por sus protagonistas en una cultura o comunidad y que la escuela no está relegada en la producción y reproducción de estas prácticas. De hecho, es posible poder describir prácticas culturales integrando a la dimensión etnográfica la perspectiva de la educación (Rockwell, 2009).

LOS APORTES DE LA ETNOGRAFÍA AL CAMPO EDUCATIVO ESCOLAR

Podemos afirmar que la etnografía le aporta al campo educativo la posibilidad de objetivar saberes tales como; prácticas escolares, sociales, culturales y políticas presentes en la cotidianeidad escolar que en general pasan inadvertidas mediante la escritura de textos

descriptivos que capten la mirada de los protagonistas que producen y reproducen la realidad cotidiana de las escuelas. Asimismo devela discursos pedagógicos hegemónicos pero no desde la perspectiva de la pedagogía misma, sino de la propia mirada antropológica (Milstein, Fernández y otros, 2009).⁵ Implica también descotidianizar la escuela, descubrir lo oculto, compartiendo con los sujetos sus espacios y prácticas cotidianas (Pallma, Sinisi, 2004), y sin olvidar que las dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas más amplias los atraviesan históricamente. Podemos afirmar también que la etnografía le aporta al campo educativo una mirada diferente para pensar la trama de relaciones sociales que la atraviesan en tanto institución social singular, destinada a educar a la ciudadanía desde posturas ideológicas dominantes (Montesinos y Sinisi, 2009).

En el campo educativo escolar, la etnografía interpreta lo que pasa en las escuelas, describiendo y explicando los rituales y prácticas escolares (Rockwell, 2009, Pallma y Sinisi, 2004) pero asumiendo a la vez la postura, como se mencionara anteriormente, de sus propios protagonistas. En este caso, aquellos que conforman a la comunidad educativa en la cual el investigador se sumerge⁶.

En la actualidad, la investigación etnográfica en educación ha enfocado su interés en diversos procesos de transformación, tanto de las prácticas docentes como de las instituciones educativas escolares y del más allá de la escuela (Sirvent, 2001). En este sentido, podemos mencionar temas tales como la expansión del sistema educativo (Rockwell, 1987, Neufeld, 2010, Milstein, Fernández y otros, 2007), las relaciones de desigualdad educativa (Neufeld, 1999, Achilli 2010), la relación Estado – escuela y políticas educativas (Milstein 2003, , 2009, Redondo – Thisted, 1999, Thisted, 2000), las relaciones familia – escuela y otras instituciones de la sociedad civil (Santillán, 2006, 2012, Achilli 2000, 2010, Cerletti, 2005, 2009), entre otros temas.

Para Peter Woods (1987), la etnografía no es sólo un excelente enfoque para describir con riqueza la realidad estudiada en los ámbitos escolares, sino que también aporta a la comprensión de la escuela en tanto espacios humanos donde los individuos pasan mucho tiempo (cómo se comportan, qué decisiones se toman, qué acciones ocurren, cómo se relacionan los individuos entre sí, cuáles son los significados de las formas simbólicas que circulan, etc.).

Por su parte, Henry Wolcott (1993) sostiene que hacer etnografía educativa para mejorar una situación ya sea pedagógica o institucional conlleva necesariamente a que eso que se investigue no termine siendo etnografía sino algo diferente. Al respecto menciona;

“la etnografía educativa suele emprenderse con la preocupación del profesor por una mejora (...). El objetivo etnográfico de comprender otro modo de vida no es suficiente para los educadores orientados hacia la reforma, que esperan que la ‘comprensión’ se una a los esfuerzos por la mejora.” (Wolcott, 1993 p. 141)

Para este autor, uno de los mayores aportes de la etnografía al campo educativo se vincula con la posibilidad de ayudar a los docentes a entender mejor las *“pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia”* (Wolcott, 1993 p. 144) que configuran sus prácticas y acciones cotidianas dentro de las escuelas.

Investigar el mundo escolar desde la cotidianeidad de las prácticas y saberes que allí suceden implica también problematizar las relaciones sociales que atraviesan a esos actores. En este sentido, nos interesa recuperar la perspectiva de los saberes docentes como aquellos que son producidos y reproducidos en el ámbito escolar pero que además implican una formación previa dentro del mismo sistema educativo reeditando relaciones de poder, de saber, así como también discursos hegemónicos y contra hegemónicos, dando vida a prescripciones y normativas que ellos no diseñaron pero sí llevan a cabo en su tarea cotidiana.

EL SABER DOCENTE

La noción de “saber docente” desde la perspectiva antropológica es tributaria de los desarrollos teóricos de Agnes Heller (1977) en tanto saber de la vida cotidiana, y donde estos últimos son entendidos como un *“momento del movimiento social”* (Mercado, 2002 p. 35). Los docentes, en el trabajo cotidiano del aula y en la reflexión que su profesión les demanda sobre su propia práctica, se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza (Mercado, 2002). En ese proceso, los docentes crean y recrean saberes provenientes de su propia formación docente, de su experiencia educativa, así como también de sus ideologías y sentido común (Edelstein, 2000). Desde este ángulo, Ruth Mercado (2002) sostiene que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos. Son saberes que no son sólo patrimonio de cada uno de ellos, sino que se contruyen en la interacción con sus alumnos, las familias y los otros ámbitos sociales que atraviesan a la realidad educativa. En este sentido, la práctica pedagógica que describe la etnografía integra en su relato a los múltiples actores sociales que configuran el campo.

John Van Maanen (1998) define a la reflexión pedagógica de los docentes como *“la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños”* (en Mercado, 2002 p. 90). El trabajo del etnógrafo será entonces descubrir esas “colecciones de miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986) que configuran esos saberes y esas prácticas en la interacción escolar. La etnografía educativa permite comprender entonces esas prácticas enmarcadas en procesos sociales más amplios que las atraviesan y direccionan cultural e ideológicamente (Rockwell, 2009).

En la investigación etnográfica, el saber docente (Rockwell, 1987) es un saber contruido por otro nativo, representado por la figura social del “docente” que lo pone en juego cada día en su práctica profesional. Aun cuando este saber, legitimado por la sociedad, rara vez es

documentado, es un saber que puede ser reflexionado y objetivado. De esta posibilidad se desprende la importancia de hacer etnografía sobre ellos. Estos conocimientos suelen estar atravesados por las representaciones que los propios docentes construyen sobre de su rol, sus alumnos, su escuela o el contexto más amplio de la educación (las problemáticas político – culturales, por ejemplo) (Pallma, Sinisi, 2004).

Este saber docente no es el analizado, reclamado y prescripto por la Pedagogía (Milstein, Fernández y otros, 2007, Rockwell, 2009) o la Didáctica sino que es aquel saber que se enmarca en el quehacer cotidiano de los maestros. Es un saber que se articula con la práctica de la enseñanza, pero incluye además elementos que requieren de su experiencia y que *“a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza”* (Rockwell, 2009 p. 28). Es decir, saberes que no son sólo los prescritos por el currículum oficial, sino que forman parte del currículum oculto de todas las instituciones educativas (Lundgren, 1997, Jurjo Torres, 1998, Kemmis y Fitzclarence, 1998, Sacristán y Pérez Gómez, 2000).

Asimismo, Rockwell (2009) sostiene que esta relación que se establece entre etnografía y saber docente puede tender a la construcción de alternativas educativas integrando el conocimiento local que aportan estos saberes y sus reflexiones sobre su propio quehacer sin la mirada prescriptiva de la Didáctica (Camilloni, 2007). De esta manera, poder hacer audible y visible los dichos y experiencias docentes que, como la autora mencionara también, rara vez son documentados:

“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, 2009 p. 29)

Desde esta perspectiva, podemos sostener también que la etnografía le aporta al campo educativo elementos para pensar desde la cotidianeidad escolar procesos socio-históricos mucho más profundos y complejos que escapan a los límites de las aulas escolares.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

Como ya se mencionara anteriormente, la producción de conocimiento etnográfico se realiza en estrecha relación con el trabajo de campo. En el campo educativo escolar, este proceso produce conocimiento descriptivo acerca de las prácticas escolares, las representaciones sociales acerca de la educación y también, acerca del saber docente (Rockwell, 2009).

En el marco de esta perspectiva, Elena Achilli (1996) sostiene que los saberes docentes

deben ser reflexionados por los propios protagonistas, poniendo en tensión su propia tarea pedagógica en el contexto de su experiencia; contexto que, en general, está atravesado por situaciones de desigualdad educativa y social, y pobreza urbana.

Asumir la perspectiva del otro en la tarea etnográfica dentro de la escuela requiere reconocer los saberes y prácticas (prescriptos, traspuestos, espontáneos y cotidianos) que los docentes llevan adelante en estrecha relación con aquellos saberes y prácticas que los alumnos también despliegan produciendo y reproduciendo prácticas en las mismas escenas de la cotidianeidad escolar que el etnógrafo interpreta y describe.

Describir e interpretar los saberes docentes en tanto saberes locales que son producidos y reproducidos por actores que fueron formados específicamente para desempeñar ese rol, puede iluminar también la producción y reproducción de otros saberes, como los de los alumnos, las familias, y otros actores que intervienen en el ámbito educativo.

En este sentido, el conocimiento etnográfico sobre las prácticas y saberes escolares que docentes y alumnos ponen en juego permite elaborar también concepciones diferentes sobre las categorías de “alumno” “docente” y “contenido”; concepciones que la investigación etnográfica construye al pensar en la realidad educativa, arribando a descripciones profundas sobre las prácticas cotidianas que atraviesan las relaciones político pedagógicas de la tarea docente. La descripción densa, en este contexto, permite recuperar la historia y las prácticas que producen y reproducen los sentidos de los sujetos involucrados en las prácticas cotidianas que se generan en los intersticios de las escuelas (Rockwell, 1987).

Para finalizar, Rockwell y Ezpeleta (1983) sostienen que alrededor de la escuela se ha investigado mucho en lo relativo a sus dimensiones político – sociales⁷, pero que hay escasos trabajos realizados en torno a la vida cotidiana en las aulas⁸. Estudiar la vida cotidiana del sistema educativo implica describir lo que realmente sucede allí, las prácticas y conocimientos que se construyen y reconstruyen, de las jerarquías que esas prácticas conllevan.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA. UN EJEMPLO PARA PENSAR LOS APORTES DE LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Luego de los desarrollos teóricos a los que hemos arribado en este trabajo en relación a la etnografía en general, y a la etnografía educativa en particular, nos interesa recuperar aquí aportes acerca del quehacer etnográfico en la escuela retomando como insumo mi propio cuaderno de campo. Este último es el producto de una investigación etnográfica en curso, llevada a cabo en el marco de la Tesis de Maestría⁹.

Al respecto, recuperaremos un fragmento para luego arribar a algunas conclusiones:

“Los desarrollos teóricos sobre la etnografía cobraron sentido desde el primer día de trabajo en el campo. Ese día, recordaba las palabras de Geertz sobre la importancia de reconocer los guiños culturales desde la mirada de los propios actores, de la necesidad de este enfoque de reflexionar acerca de mis concepciones pero en clave relacional con los actores implicados en el campo; cuanto menos certezas tenga sobre lo que yo conozco acerca de la escuela, los docentes y los alumnos, tendré una mayor comprensión sobre esos guiños culturales. Y así fue. El primer día de trabajo de campo, iba decidida a describir la cotidianeidad de la escuela con la intención (ingenua) de sostener pre concepciones acerca de lo que significan para mí las escuelas públicas insertas en barrios populares. En este sentido, conceptos tales como políticas educativas focalizadas, dobles circuitos educativos, asistencialismo, roles y funciones del Estado, agenda educativa contemporánea, nublaban mi capacidad de entender a la gente que asiste a estas instituciones y que vive la vida escolar de maneras diferentes.

Mi primer acercamiento en el campo fue el día que celebraban en la escuela el día de la familia. Había mucha gente, muchas mujeres con bebés en brazos y niños más pequeños hablando entre ellas o con niños que asisten a la escuela (suponía que eran sus hijos). El espacio es pequeño y hay tanta gente, hombres, mujeres, niños y varias mujeres con guardapolvos que entran y salen de los salones (creo que son maestras, todavía no las conozco a todas). En un banco está sentada sola una mujer con un bebé en brazos y dos niñas con guardapolvo blanco. Me acerco a ella y la saludo diciendo Hola, ella me responde con un hola y las niñas me dan un beso. Me presento con mi nombre y diciéndole que estoy ahí porque me interesa conocer la escuela. Le pregunto a que grado van sus hijas, como se llaman e inmediatamente después le digo: ¿Te gusta mandar a tus hijas a esta escuela que tiene jornada extendida? Ella me dice que sí, que no entiende muy bien que es eso, pero que le gusta la escuela. Se hace un silencio entre nosotras y me pregunta ella a mí “Ud. Está aquí de excursión? De paseo?” Me di cuenta en ese momento que no sólo yo la tuteaba y ella me hablada de uds. sino que fue muy violenta mi pregunta para ella, ni la conocía y le pregunté por algo que ella no tenía claro y me parece que se sintió amenazada, fue esa mi sensación en el momento.

Esta representación que me devuelve esta mujer me hizo replantear mi lugar allí como persona y como investigadora. No era mi intención ir de excursión, pero a los ojos de los actores implicados en esa realidad yo estaba allí de paseo. Esta imagen me siguió durante todo el trabajo de campo ya que desde ese momento recurrí frecuentemente a las palabras de Geertz sobre la descripción densa, sobre la necesidad de interpretar una cultura en términos relacionales y asumiendo una postura intersubjetiva para llegar a entender esas piezas de rompecabezas que conforman la cotidianeidad, en este caso, de una escuela, pero no desde mis preconcepciones, sino construyendo sentido con los actores de esta escuela¹⁰.

Luego del episodio de la excursión, volví a la escuela con otra postura, tanto física como mental, dejé de tomar notas en la escuela, me cambié de ropa, llevando ropa más informal, empecé a ir a la escuela varias veces en la semana durante jornadas completas, compartí almuerzos, actos, fiestas, reuniones y charlas informales con los docentes, los niños y sus familias también, pero sobre todo, cambié mi manera de preguntar; en el sentido de no intentar sacar información sobre el tema de mi tesis sino charlar con la gente y que en ese diálogo salgan pequeñas escenas cotidianas que me ayudaran a interpretar a la escuela desde la mirada de quienes cotidianamente la vivían y no desde mis preconceptos.

Este cambio que llevé a cabo me permitió también ingresar al mundo de los saberes docentes, ya que yo sentía que para ellos yo era también una turista en su escuela, al inicio de mi trabajo de campo ni los conocía, luego de varias semanas de estar cotidianamente en la escuela, me pedían que los acompañe a excursiones con los alumnos, que me quede en sus clases con ellos, que ayude sirviendo la merienda o el desayuno, por ejemplo. Estos cambios me permitieron acceder en la cotidianeidad escolar a ciertos temas que no había previsto. Muchas veces, los mismos docentes se daban cuenta en el transcurso de estas charlas informales que

sabían cosas de las que no tenían conciencia hasta ese momento. Sobre todo en relación a la historia del barrio, de la escuela, a las relaciones de los alumnos con ellos y con los padres, en relación a sus propias representaciones sobre lo que significa una escuela en un barrio popular o la relación que ellos, como agentes educativos, mantienen con el Estado” (Cuaderno de campo, 09 de noviembre de 2011)

Este extracto del cuaderno de campo tiene como objetivo retomar la discusión previa en torno a los aportes que la etnografía le brinda al campo educativo. Mi propia experiencia etnográfica inicial me permitió problematizar mis preconcepciones sobre el “objeto de estudio”, sobre “la población estudiada” así como también sobre “la teoría”. En los intercambios y charlas informales llevadas a cabo en mis primeras visitas, objeto, población de estudio y teoría devinieron un entramado complejamente indistinto donde unos y otros nos pensábamos al tiempo que producíamos o monitoreábamos categorías.

En este registro del diario de campo me siento interpelada por esta mujer que, frente a mis preguntas orientadas a lo que yo consideraba un conocimiento válido, su respuesta me ubica en el lugar que para ella estaba ocupando. Para ella, mi presencia era equivalente a quien va de paseo a una escuela. La reflexividad desde mi lugar de investigadora me llevó tanto a reorientar mis preguntas como mis comportamientos, así como también a poner en juego la otra reflexividad, aquella que ubica al investigador en su lugar de ciudadano. Esta forma de reflexividad también me interpeló a pensar qué estaba haciendo yo ahí, si estaba realmente de visita, como una turista que busca recreación y conocer lugares exóticos, o para un generar un encuentro entre personas con trayectorias de vida desigualmente construidas pero que, en ese espacio, entendido como una configuración de interacciones en las que se construyen conocimientos (Massey, 2000).

La otra reflexividad, la que se le atribuye a los nativos en el campo, fue también recuperada cuando me detuve en esa pregunta, “*Ud. Está aquí de excursión? De paseo?*”. Esta intervención, dicha al pasar por una mujer joven, con un bebé en brazos, vestida con ropa de trabajo y vecina del barrio “La esperanza”, uno de los barrios que el imaginario de la ciudad de S. C. de Bariloche suele describir como “peligroso, vulnerable y pobre” fue para mí una pregunta interpelante. No sólo marcó una asimetría en la conversación que me ubicó en el lugar de una extranjera en ese lugar, sino que, además, hizo explícita la exterioridad que, alguien vestido como yo lo estaba aquel día y con mis hábitos corporales de presentación, generaba para los actores de esta escuela. Claramente, si yo “iba de excursión” era una persona ajena a su vida cotidiana y representaba un tipo de sujeto que no suele circular los mismos circuitos a no ser como “turista” (aun cuando vivo a muy pocos kilómetros de distancia). Los cambios siguientes registrados en el diario de campo sobre mi forma de vestir, de hablar, de preguntar dan cuenta de estas reflexiones que, una vez puestas en marcha, obligan al investigador a replantear su lugar en el campo, sus conocimientos, marcos teóricos y preconociones sobre aquello que quiere investigar. Específicamente, desde ese primer día,

cada vez que cruzaba el hall de entrada para ingresar a la escuela me pregunté acerca de qué entendía por “objeto de estudio” y, como consecuencia, mi forma de entrar otras veces al campo fue diferente. Mi entrada era parte del campo.

Frente a estos cambios, relatados en mis notas, el campo mismo se vio modificado. Los docentes también fueron dejando de lado el lugar que me habían atribuido como “ajena” y comenzaron a compartir sus ideas sobre la educación y la escuela en la que trabajaban conmigo. En la medida que mis interlocutores percibían que yo no me sentía extranjera allí, y en la medida que yo aprendía a transmitirlo, comenzamos a conversar e intercambiar nuestras percepciones acerca de las escuelas insertas en barrios populares, acerca de las características atribuidas a los niños que asisten a estas instituciones y a sus familias, en torno a las relaciones con el Estado, y sobre todo, acerca de cómo vivían cotidianamente estas experiencias. Si bien estos nuevos frentes que se abren en la investigación no los detallaré en esta monografía, sí serán un tema a profundizar en la Tesis de Maestría que estoy realizando actualmente.

El trabajo en escuelas insertas en barrios populares implica, desde la perspectiva etnográfica, mirar cómo la multiplicidad de relaciones sociales que se llevan adelante produce y reproduce el lugar social de la escuela no sólo como uno de contención social, sino, principalmente, como uno donde docentes, padres, niños y comunidad confluyen para producir nuevas prácticas. La reproducción en estos espacios cobra un sentido único que puede ser analizado desde el enfoque etnográfico partiendo de las prácticas y discursos que las personas que habitan la escuela ponen en juego.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

La escuela es producto de una permanente construcción social en donde intervienen las dimensiones históricas, ideológicas, culturales y políticas que la hacen ser de una forma y no de otra. En cada escuela la reproducción social (Baudelot y Establet 1975, Bourdieu y Passeron, 1977) opera de una manera diferente recreada por los sujetos que la componen.

La construcción de conocimiento etnográfico sobre los procesos educativos escolares implica conocer esos procesos de construcción y negociación constantes que se dan en función de esas circunstancias precisas. Asumir la perspectiva del otro en este contexto requiere reconocer los saberes y prácticas que los actores implicados en la escena educativa llevan adelante en interacción con otros y que también las producen y reproducen en las escenas de la cotidianeidad que el etnógrafo interpreta y describe.

Rockwell y Ezpeleta (1983) advierten que reconocer esta cotidianeidad en el interjuego de sus protagonistas no significa para el etnógrafo buscar simplemente un "reflejo" micro-social de lo que sucede a nivel macro-social, sino que se trata de comprender escenas, momentos singulares de esas prácticas y saberes que se producen en un ámbito específico, el escolar. Estas prácticas descritas por el etnógrafo son las que llegan a conformar la vida escolar desde diversos lugares, los usos, prácticas, costumbres, dichos y saberes que sus actores ponen en juego cotidianamente reconfigurando ese espacio que les es propio.

El conocimiento etnográfico sobre las prácticas y saberes de docentes y alumnos permite también elaborar una concepción distinta de lo que se conoce en investigación educativa como "alumno" y "docente" (Camilloni, 2007, Ferstermacher y Soltis 1992, Kaplan, 2005, 2008, Apple, 1997).

La descripción densa (Geertz, 1986), en este contexto, permite recuperar la historia y las prácticas que recrean y cargan de sentido los sujetos involucrados en la práctica social que se genera en la escuela. Por lo tanto, considero que una perspectiva etnográfica contribuye a entender a la educación escolarizada como un proceso cultural complejo y cargado de valoraciones que se hacen visibles cuando el investigador se sumerge en la cotidianeidad de la vida de sus propios protagonistas.

Notas

¹ Fernández, M. S. (2011 - actualidad) "La relación escuela – familia en instituciones primarias insertas en barrios populares que implementaron la jornada extendida" Directora: Dra. Ana Ramos, Co – director: Mgter Rubén Cervini. Tesis de Maestría – UNQ.

² Algunos de estos enfoques pueden ser: la investigación gestión, la antropología colaborativa, la etnografía nativa, la antropología militante, entre otros. (Ramos, Ana (2011) Material de clases, Metodología de la Investigación I, Universidad Nacional de Río Negro)

³ Estas reflexividades serán desarrolladas más adelante en este trabajo.

⁴ Un actor que también lo construye el investigador teóricamente (Guber, 2006).

⁵. Esta mirada etnográfica sobre los procesos escolares también le aporta al campo educativo la posibilidad de describir escenas de la cotidianeidad escolar en términos de, por ejemplo, relaciones sociales y de poder, de las relaciones entre la familia y la escuela, el Estado, de la transmisión de contenidos, de las prescripciones curriculares y del currículum oculto también, entre otros aspectos. (Milstein, Fernández y otros, 2007).

⁶. Esta puede estar conformada por docentes, alumnos, directivos, padres, familias, funcionarios públicos y demás actores sociales que participen en esa porción de la realidad que el investigador pretende estudiar.

⁷. Los trabajos de McLaren (1998) y Apple (1997), entre otros, vinculan el carácter reproductivo y transformador de la escuela en el contexto del neoliberalismo resaltando las dimensiones político sociales.

⁸. Entre ellos podemos mencionar el trabajo de Jackson “La vida en las aulas” (1989).

⁹. Tesis de Maestría – UNQ – Título: “La relación escuela – familia en instituciones primarias insertas en barrios populares que implementaron la jornada extendida” Directora: Dra. Ana Ramos, Co – director: Mgter Rubén Cervini.

¹⁰ La escuela es una escuela de gestión pública de la provincia de Río Negro ubicada en el barrio “La Esperanza”, en una de las zonas más pobres y con mayores índices de repitencia, desgranamiento y abandono en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1996) *Práctica docente y diversidad cultural* Rosario: Laborde editor.
- Achilli, E. y otros (coords.) (2000) "Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa". Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en contextos urbanos – Laborde editores.
- Achilli, E. (2010) "Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales". Rosario: Laborde editor.
- Althabe, G. y Hernández, V. (2005) "Implicación y reflexividad en Antropología" en: Hernández, V., Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (2005) *Etnografías globalizadas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropólogos.
- Apple, M. (1997) "Teoría crítica y Educación". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boivin, M, Rosato, A y Arribas, V. (2004) "Constructores de otredad" Buenos Aires, Antropofagia.
- Briggs, Ch. (1986) *Learning how to ask. A sociolinguistics appraisal of the rol of the interview in social science research*1 Press (152 pp), Capítulo 1: Introducción, Cambridge: Cambridge University
- Briones, Claudia (1998) *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Camilloni, A. (2007) "El saber didáctico" Bs.As.: Paidós ed..
- Cerletti, L. (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños" en: Cuadernos de Antropología Social, núm. 22, 2005, pp. 173-188 Universidad de Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2010) "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría 'familia'" en: Intersecciones en Antropología 11: 185-198. 2010. ISSN 1666-2105 Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA - Argentina
- De la Torre, Renée (1997) "La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica" en *Comunicación y Sociedad* 30 Septiembre 149-173 OECSU, Universidad de Guadalajara.
- Del Cairo, C., Jaramillo, J. (2008) "Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico" en: Revista Tabula Rasa, Núm. 8, enero-junio, pp. 15-41 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- Edelstein, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente" en: Revista I.I.C.E. Año IX. N° 17. Miño y Dávila ed.
- Frederic, S. (2000) "De reunión en reunión: la observación participante en el conocimiento etnográfico de procesos políticos urbanos", *Horizontes Antropológicos*, 6(13):195-216.

- Geertz, C. (1986) "Descripción Densa: Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura" en "La Interpretación de las Culturas" Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guber, R. (2001) "La etnografía. Método, campo y reflexividad" Bogotá, Norma editorial.
- Guber, R. (2006) "El salvaje metropolitano" Buenos Aires, Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) "Etnografía y métodos de investigación". Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1989) "La vida en las Aulas" Barcelona: Paidós.
- Jurjo Torres, E. (1998) "El currículum oculto". Madrid: Morata.
- Kaplan, C. (2005) "Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen". Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C (2008) "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S "Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto." Buenos Aires: Noveduc.
- Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1998) "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción" Madrid: Morata.
- Lundgren, U.P. (1997) "Teoría del currículum y escolarización". Madrid: Morata.
- Malinowski, B (1975) "Los Argonautas del Pacífico Occidental" Barcelona, Península ed.
- McLaren, P. (1998) "La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación". México: SXXI ed.
- Mendes de Gusmao, Neusa (2005) "Antropología e educação: Origens de um diálogo" en *Cadernos CEDES* Vol 18 Nº 43 Diciembre, Campinas Pp. 8-25
- Mercado, R. (2002) "El carácter dialógico de los saberes en la enseñanza". México: Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D, Fernández, M, García, A, García, S y Paladino, M (2007) "Panorama de la Antropología y la Educación Escolar en Argentina 1982 – 2006" en Anuario de Estudios en Antropología Social 2006. Centro de Antropología Social – IDES Agosto.
- Milstein, D, Fernández, M, García, M, García, S, Paladino, M. (2009) "La Antropología de la Educación y la problematización del mundo escolar" en III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde América Latina – UNAM.
- Milstein, D. (2003) "Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado". Buenos Aires: Miño y Dávila ed.
- Milstein, D. (2009) "La Nación en la escuela". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009) "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas equipos de conducción escolar" en: Cuadernos de Antropología Social Nº 29, pp. 43–60, 2009 © FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776
- Neufeld, M.R. (1999) "De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela" Buenos Aires Eudeba.

- Neufeld, M.R. (2010) "Familias y Escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros" Buenos Aires: Noveduc.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (2000) "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid: Morata.
- Santillán, ML (2006) "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares" en Revista "Intersecciones en Antropología" N° 7. ISSN: 1666 – 2105, Facultad de Ciencias Sociales – UNCPBA.
- Sirvent, M. T. (2001) "El valor de educar en la sociedad actual y el talón de Aquiles del pensamiento único" en Uruguay: Revista Voces.
- Ramos, A. (2011) Material de clases, Metodología de la Investigación I, Universidad Nacional de Río Negro). Redondo, P. y Thisted, S. (1999) "Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes". IICE, FFyL
- UBA. Proyecto: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL).
- Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)" Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N. Informe final del Proyecto "*La práctica docente y sus contextos institucional y social*", Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval, México, DIE, 1987.
- Rockwell, E. (1995) "La escuela cotidiana" México, FCE.
- Rockwell, E (2009) "La experiencia etnográfica" Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1983) "La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica" Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Taylor, S y Bogdan, R (1986) Métodos cualitativos de investigación. Bs. As.: Paidós.
- Thisted, S. (2000) "Familia y escuela en la trama de la desigualdad" en, Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Akal, Madrid.
- Wolcott, H. (1993)"Sobre la intención etnográfica" en Velasco maillo, H., García castaño, F. y Díaz de Rada, A. (eds) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta (Pp.127 a 144)
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* Barcelona: Paidós