



Universidad Nacional de Lanús
Departamento de Humanidades y Artes

Maestría en Metodología de la Investigación Científica

TÍTULO: Enfoque etnográfico en investigación educativa.

Un análisis teórico-metodológico de investigaciones sobre cotidianidades escolares

TESISTA: Carla Fabiana Ciavaglia

DIRECTORA DE TESIS: Dra Elena Achilli

CODIRECTOR DE TESIS: Dr Andrés Mombrú Ruggiero

INDICE

INTRODUCCIÓN.....4

CAPÍTULO 1: ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

- 1.1. Las Ciencias Sociales. La Antropología como ciencia social. Breve historización del concepto de cultura.....10
- 1.2. La etnografía educativa: cuestiones teórico-metodológicas.....20
- 1.3. La etnografía como investigación predominantemente cualitativa..26

CAPÍTULO 2: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ETNOGRÁFICA EN AMÉRICA LATINA EN LOS 70/80'S

- 2.1. La discusión en torno a la “reproducción”.....29
- 2.2. La etnografía educativa como herramienta transformadora.....34
- 2.3. Análisis de investigaciones etnográficas: estudiar la escuela cotidiana en México en los años 80s38
 - 2.3.1. “De huellas, bardas y veredas...”.....42
 - 2.3.2. “En torno al texto...”.....46

CAPÍTULO 3: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ETNOGRÁFICA EN ARGENTINA EN LOS AÑOS 80

- 3. 1. Contexto: la postdictadura de los años 80's..... 51
- 3.2. Aportes teórico-metodológicos57
- 3.3. Análisis de investigación etnográfica61

CAPÍTULO 4: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ETNOGRÁFICA EN ARGENTINA EN LOS AÑOS 90

4.1 Contexto: el neoliberalismo de los años 90's.....	66
4.2 Aportes teórico metodológicos	72
4.3 Análisis de investigación etnográfica	75
4.3.1. Presentación descriptiva.....	75
4. 3.2Reflexiones teórico-metodológicas.....	80
COROLARIOS E INQUIETUDES.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	93

INTRODUCCIÓN

La problemática que estructura esta Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica está centrada en el análisis de los enfoques etnográficos y socio-antropológicos de la investigación en el campo de la educación. En este sentido, nos interesa explorar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de los trabajos investigativos pioneros que se iniciaron en América Latina – particularmente en México – en los años 70/80 del siglo XX y se desplegaron en nuestro país en dos contextos específicos: la postdictadura en los años 80 y la resistencia al neoliberalismo de los años '90.

Por lo tanto, el objetivo general que orienta este trabajo es estudiar la propuesta teórico-metodológica en sí misma, abordada desde una mirada compleja, que supere “las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar la difícil tarea de pensar dialécticamente.” (Achilli, E.,2011:38).

En función de lo antedicho, en la construcción discursiva de la tesis, el diseño teórico/metodológico que orienta su devenir es la propia etnografía, en tanto *lo que intentamos construir es una etnografía del desarrollo de la perspectiva etnográfica en investigación educativa en dos sentidos: 1. Documentando y desarrollando cuestiones teórico metodológicas y 2. Exponiendo reflexivamente informes de investigaciones empíricas desarrolladas desde esta perspectiva.* Es decir que se trata de una investigación bibliográfica que documenta e historiza el desarrollo de esta propuesta metodológica, de las decisiones teóricas que la sustentan y del análisis de investigaciones empíricas realizadas desde diseños que estudian antropológicamente la educación. En este sentido, uno de los focos está puesto en el estudio contextualizado de la misma problemática de investigación, es decir: *construir una etnografía sobre la etnografía educativa apelando a un recorte documental* que consiste en el análisis de informes de investigaciones empíricas realizadas en las décadas de los años 70', 80' y 90' en términos de contextos políticos diferenciados y entrelazados.

Para abordar nuestra problemática de estudio, presentamos como marco teórico cuestiones o aspectos tanto conceptuales como metodológicos que son presupuestos y fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan las

perspectivas o enfoques etnográficos y socioantropológicos. Por tanto, recurriendo a este diseño metodológico que distingue a la etnografía en educación es que exponemos y desarrollamos nuestra labor según estas líneas u orientaciones que definen el quehacer investigativo desde el enfoque etnográfico en tanto historización y documentación de desarrollos investigativos en educación. Estos quehaceres están caracterizados en general por:

1. el trabajo con la documentación de la cotidianeidad no documentada;
2. la construcción de una textualidad recursiva en la que el producto del trabajo analítico presupone trabajo teórico;
3. la interpretación y la integración de conocimientos locales en la construcción de la descripción y la descripción de particularidades contextualizadas, pero en relación con inquietudes teóricas más generales, relativas principalmente a cuestiones propias de la antropología social y la sociología de la educación.

Por consiguiente, nos hemos planteado como problema o pregunta de investigación la reflexión en profundidad sobre esta perspectiva para el abordaje de la problemática educativa, los alcances y proyecciones que este tipo de quehacer investigativo tiene y sus aportes al conocimiento científico.

La construcción antropológica del problema de investigación y el estudio – directo o indirecto – de la cotidianeidad acotada lo distingue y sobre estas distinciones es sobre las que trabajamos. El “hecho educativo” es una construcción político-social que ha sido abordada desde diversos posicionamientos teórico-metodológicos y disciplinares a lo largo del tiempo y según tendencias epocales en investigación social.

En esta tesis, entonces:

1. estudiamos lo que es considerado un “enfoque” desde la antropología y analizamos sus fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos,
2. historizamos su desarrollo en América Latina específicamente en tres momentos históricos: a) los primeros trabajos realizados, principalmente en México, en la década del 70/80; b) los primeros estudios en Argentina tras el retorno de la democracia en 1983 y c) la profundización que la perspectiva o enfoque tuvo en

nuestro país en el contexto neoliberal que gobernó el decenio de los años 90's del siglo XX.

3. Sustentamos el análisis en base a una selección de etnografías los efectos de exponer y documentar los alcances de esta propuesta teórico-metodológica.

En estos sentidos lo que nos preguntamos y exploramos es:

1. Cuáles son las distintas corrientes teóricas, metodológicas y epistemológicas que conforman los rasgos comunes que permiten definir este enfoque.
2. Desde estos presupuestos teóricos y conceptuales, cómo se aborda la "cotidianeidad". Esto lleva a la pregunta sobre qué se entiende por contexto o contextos en los que esta cotidianeidad se desarrolla y qué orientaciones metodológicas para la construcción y el análisis de la información primaria favorecen la construcción tanto de interrogantes como de ensayos de respuestas.
3. Si la investigación educativa que se realiza según estos presupuestos teóricos y metodológicos, etnográficos y socio-antropológicos aporta a la complejización del estudio y análisis de las cotidianeidades escolares.
4. Si las investigaciones empíricas que estudiamos en el desarrollo de la tesis son investigaciones que permiten explorar cómo se despliegan en acto estas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Lo que cabe seguidamente es preguntar/nos cuál fue la finalidad que perseguimos al optar y plantear así nuestro trabajo: ¿con qué finalidad hemos diseñado y trabajado esta tesis? Nuestra hipótesis de trabajo es que las investigaciones educativas que se conciben y desarrollan desde las perspectivas etnográfica y socioantropológica construyen conocimientos, coherentes y consistentes con los desarrollos teórico-metodológicos que las fundamentan, sobre los quehaceres cotidianos de las escuelas desde una mirada *histórica, compleja, social, epocal, contextualizada y localizada*. En consecuencia, trabajamos la historización, el estudio de la complejidad social, que siempre está situada en las coordenadas espacio-temporales que suceden en contextos que no son autárquicos sino relacionales, poniendo la mirada en lo local, lo cotidiano en tanto estrategias de vida y supervivencia, en este caso a través de aproximaciones a las cotidianeidades escolares intra y extra escolares.

En este sentido nos permitimos considerar que este enfoque en la investigación se acerca a la construcción de conocimiento sobre los “qué pasa en la escuela” real, la de todos los días. Por ello, al momento de pensar y redactar el plan de tesis, consignamos que los objetivos de trabajo serían los siguientes:

- analizar los fundamentos teóricos y metodológicos de los enfoques etnográfico y socioantropológico que, en investigación educativa, se desarrollaron en nuestro país desde la recuperación de la democracia;
- describir las perspectivas epistemológicas que orientan estos trabajos investigativos;
- explorar las teorías sociales en las que se referencian e identificar las propuestas de orden metodológico desde las cuales resuelven sus investigaciones.

Metodológicamente, el corpus documental en que se basa este trabajo radica en una selección de textos de informes de investigación, selección en la que confluyen tres criterios que responden a momentos históricos:

- 1- Las primeras producciones realizadas en México sobre los años 70 y 80 atravesadas por las discusiones entre “reproducción”, “resistencia” y “apropiación” en la sociología y filosofía de la educación. Acá la exploración se centra en trabajos teóricos y de campo de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell reunidos en *La escuela cotidiana* (1995), teniendo en cuenta la repercusión que ha tenido su propuesta en el país.
- 2- En segundo lugar, trabajos que fueron pioneros en el país en el período posdictatorial realizados – principalmente – desde la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. El recorte documental aquí refiere a los trabajos de María Rosa Neufeld, particularmente “Estrategias familiares y escuelas”, informe de las investigaciones realizadas en escuelas y comunidades de las Islas del Delta los años 80s.
- 3- En tercer lugar, una investigación de los años 90, propiciada desde la Maestría en Investigación Educativa con Perspectiva Socioantropológica de la Universidad Nacional de Córdoba. Hemos seleccionado en este caso la investigación de la antropóloga también argentina Mónica María Maldonado, *Una escuela dentro de*

otra escuela" (2000) debido a que su trabajo etnográfico fue muy difundido en el contexto de la resistencia a la Ley Federal de Educación.

Para finalizar esta "Introducción" unas breves consideraciones respecto a la discursividad de este trabajo, discursividad que es recursiva, que intenta entrelazar las categorías teóricas con sus referencialidades empíricas y la organización del texto de la tesis. Se presenta, entonces, un desarrollo textual que se caracteriza por ser metodológicamente exploratorio y responder a un diseño cualitativo en el que la práctica enriquece y retroalimenta los marcos teóricos conceptuales. Por consiguiente, el marco teórico se va desarrollando a lo largo del texto de la tesis. Sin embargo, destacamos aquí que son conceptualizaciones que hacen a nuestros presupuestos y marcos teóricos-disciplinares los siguientes – que aquí sólo mencionamos porque los retomamos a lo largo de la tesis.

En el campo conceptual constituyen marcos o referencias teóricas las conceptualizaciones de las discusiones sobre teoría social en educación (Bourdieu, Althusser, Bowles y Gintis, Willis); realidad social (Schutz); vida cotidiana (Heller, Rockwell, Achilli); reflexividad (Willis); cultura/contracultura/dinámicas culturales y alteridades (Willis, Coulon, Krost, Rockwell, Neufeld); contextos/escalas o niveles contextuales (Achilli). En cuanto al marco teórico-metodológico disciplinar lo constituirán las corrientes de la etnografía analítica (Calvo) y el diseño cualitativo en investigación educativa (Willis, Menendez, Ortega)

Con respecto a la organización secuencial del texto, el primero de los capítulos es un desarrollo de tipo teórico amplio, necesario para abordar el tema específico, pensado en relación con el surgimiento de la antropología en el contexto de las ciencias sociales y de la investigación etnográfica anglosajona y la sociológica francesa. En el segundo capítulo exploramos el desarrollo de estas perspectivas metodológicas y epistemológicas en América Latina, especialmente en México, por lo tanto, también se presenta como dato la historización de este riquísimo período fundacional de la perspectiva en América Latina en los años 70/80. En el tercer capítulo reflexionamos acerca de cómo, a finales de la dictadura, estas ideas pudieron permear en nuestro país, pero su desarrollo institucionalizado comenzó en los 80's tras la recuperación de la democracia. En el cuarto capítulo verán que hemos

considerado que fue en los años 90's, ante el depredador contexto neoliberal en el que el menemismo nos sumió, cuando estas miradas se fortalecieron y fueron las que pudieron describir las cotidianidades escolares arrasadas en agrupamientos urbanos de ciudades, desvastadas, *pero en resistencia*.

Finalmente, en el quinto y último capítulo, hemos intentado plantear conclusiones provisionales e inquietudes que invitan a continuar el trabajo de investigación educativa desde estos diseños. En este sentido reflexionamos respecto a que lo que era una necesidad, hoy es una obligación: consideramos que urge sentarnos a *pensar la escuela desde la escuela*. Con método y teoría. Pensar la escuela desde la perspectiva etnográfica y socioantropológica, cruzándola con otras miradas y diseños pero lo que proponemos es que si falta la mirada de la cotidianidad desde adentro falta lo esencial. Como dijo Simón Rodríguez, "o inventamos o erramos" y hoy acá, a esta altura de los tiempos, debemos fortalecer toda construcción popular que haga del derecho a la educación un norte, sur, este y oeste. Por eso, institucionalizar virtuosamente la construcción etnográfica y socio-antropológica en los espacios de formación docente y en el contexto ministerial de diseño y planificación de las políticas públicas es la propuesta sobre la que se plantea el trabajo de esta Tesis.

CAPÍTULO 1. ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.1 Las ciencias sociales. La Antropología como ciencia social. Breve historización del concepto “cultura”

Mi propia visión tiende a una epistemología ensamblada con una filosofía de la cultura. Porque no puedo pensar la ciencia (aún en su instancia básica) sin relacionarla con el cuerpo, con el deseo, con el poder, con la ética, con las mujeres, con los hombres.

Díaz, E., *La Posciencia*

Se considera, en general, que la “ciencia” surgió en la Grecia del s IV a.C cuando los filósofos presocráticos buscaron explicar la *physis* en tanto totalidad del ser, recurriendo a una *investigación sistemática* que conformara una *teoría* lo que consistía una perspectiva inédita para aquellos tiempos. Un poco más tarde, en el Siglo de Pericles, de acuerdo con Tomás Calvo Martínez (1992) podemos decir que los sofistas *tensionaron* el vínculo entre los conceptos de *physis* y *nomos* –en tanto idea de cultura – por primera vez en la historia al poner en el centro de la reflexión crítica la *cultura*, entendiendo por tal todo lo que en el hombre *no* es producto de la naturaleza. Iniciaron así una tradición y una tensión que se continúan a lo largo del tiempo hasta la actualidad al contrastar el “estado natural” con los estadios culturales, sociales y políticos del ser humano.

La antigüedad estuvo regida por los sistemas de Platón y Aristóteles, es decir: en el primero, por un mundo ideal o formal que, aún sin evidencia, es tomado por verdadero en contraste con el degradado mundo de las apariencias, que es donde están las evidencias; en el segundo, por la búsqueda sistemática del orden, la regularidad y la finalidad. En el primer caso quedó afuera la carnalidad; en el segundo, los azares y las casualidades.

Esther Díaz (2000), propone que ese espíritu finalista o teleológico siguió prevaleciendo durante el Medioevo, ahora dirigido hacia un Dios no creado pero creador y rector de los destinos del universo. Sin embargo, la autora encuentra una interesante diferencia entre el motor inmóvil aristotélico y el Dios trino: una diferencia *epocal*:

Mientras que en la antigüedad la concepción aristotélica quería que la perfección fuera el incentivo para el movimiento natural y para la acción moral, en el medioevo una visión centralista querrá que el universo y Dios estén al servicio del hombre. [...]El hombre medieval es el gran hermeneuta (intérprete). Trata de descifrar signos con los que el creador escribió con un lenguaje en la Biblia y con otro en la naturaleza. (Díaz,2000:28)

Con la Modernidad llega la revolución copérnico-galileana con la que se inicia un proyecto que retoma la racionalidad para fundamentar, pero le añade el *experimento* para corroborar. Esta regulación del universo por leyes causales probadas científicamente se traslada también al universo de la moral que, si se rige por leyes de pretendida universalidad e incuestionabilidad, se constituye en deber, obligación, norma-lidad. En definitiva, la búsqueda de la verdad va de la mano con la construcción y aspiración de consolidación de ciertos dispositivos de poder que disciplinen. La posibilidad de conocimiento, en el proyecto moderno, está en la razón kantiana que es *a priori* de la experiencia como las Formas platónicas. El racionalismo moderno reduce así la idea de sujeto cognoscente a una razón con capacidad de formalizar leyes universales.

Sin embargo, desde el mismo corazón de la modernidad Friederich Nietzsche hablará de “perspectiva” y replanteará el problema del conocimiento y del sujeto de conocimiento pretendidamente objetivo o preexistente. Según Foucault, para Nietzsche:

[...] no hay naturaleza ni esencia ni condiciones universales para el conocimiento, sino que éste es cada vez el resultado histórico y puntual de condiciones que no son del orden del conocimiento. El conocimiento [...] no es una facultad ni tampoco una estructura universal. (Foucault, 2001:30)

Con la caída del fundamento que garantizaba que el conocimiento tiene afinidad con el mundo a conocer emerge la heterogeneidad radical que hay entre el sujeto y el objeto, el mundo se parece a un “caos eterno”; el sujeto es *histórico*: demarcado y delimitado por el espacio y el tiempo y con un cuerpo que condiciona *cómo* y *qué* puede ver. En consecuencia, no hay garantía de verdad sino *perspectivas*: el conocimiento es una *relación estratégica* en la que el hombre está situado. Foucault considera que en Nietzsche hay una doble ruptura con la tradición filosófica occidental y con la ciencia moderna: la que se da entre el conocimiento y las cosas y la desaparición del sujeto en su unidad y soberanía. Con Nietzsche, además, se comienza a demoler otro mito iniciado con Platón: la antinomia poder-saber que

considera que donde están el saber y la ciencia en su pura verdad jamás puede haber poder político. A través de la lectura de Nietzsche, Foucault demuestra que: “por detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder.” (Foucault,2001:59)

La ciencia moderna entronizó la razón, ese sujeto trascendental capaz de llegar – Dios mediante – a la “verdad” universal. En este sentido, absolutizó una sola perspectiva instaurando un discurso, una lógica y una metodología hegemónicas que obturaron libertades y creatividades. Esta negación del cuerpo, de los sentidos, de la historia, sumada a la pretensión de universalidad que se creyó encontrar no sólo en las ciencias físico/naturales sino también en las sociales propiciaron la instalación de poderes discursivos y fácticos que aún persisten y avanzan en instituciones y cotidianidades.

La figura emblemática de la filosofía naturalista e inspirador de la teoría política y económica del neoliberalismo clásico fue Thomas Hobbes, quien creyó que el método era garantía de conocimiento objetivo y universal fuere cual fuere su objeto de estudio por lo que es *reduccionista* al considerar que los fenómenos morales pueden ser subsumidos en su tratamiento bajo leyes naturales. Así como el naturalismo de Hobbes son reduccionistas otras teorías mecanicistas u organicistas como el positivismo y el neo positivismo o positivismo lógico. Estas posturas olvidan, al decir de Susana de Luque (2000), que considerar la especificidad del objeto de estudio propio de las ciencias sociales implica una toma de posición que excede lo metodológico para ser un problema epistemológico.

Esto nos lleva a plantear dos cuestiones inherentes a la metodología y la epistemología de las ciencias en general y de las sociales en particular: la cuestión de los *contextos de descubrimiento y justificación* y la de la *dicotomía metodológica* entre *explicación y comprensión* en las ciencias sociales.

Respecto a la primera cuestión digamos que en lo que compete al *conocimiento científico*, Hans Reichenbach acuñó las categorías *contexto de descubrimiento y de justificación*. El primero es un contexto de índole descriptiva, tiene carácter socio/empírico; el segundo es el que trabaja sobre los aspectos vinculados a la validación lógica. Es interesante sumar el aporte - a nuestro entender - conciliador, de

Blanché (1973) en esta cuestión: entiende que lo que hace Reinchembach en 1938 es encomendar a la epistemología tres tareas que califica como “sucesivas”:

La primera surge de la psicología y la sociología y se inscribe en el ‘contexto de descubrimiento’; a continuación, en el ‘contexto de justificación’ habría un trabajo de reconstrucción racional del proceso de descubrimiento; y por último una tarea esencialmente crítica, ya comenzada en la reconstrucción racional, pero ahora completamente desligada de sus relaciones con los factores empíricos del descubrimiento. La tarea propia del epistemólogo sería la tercera, pero ésta presupone a la segunda y ésta a su vez a la primera. (Blanché,1973:25)

Sin embargo, esta dicotomía supo suscitar polémicas entre filósofos de las ciencias, desde quienes – como Hempel y Popper – defienden la validación hasta quienes – como Khun y Feyerabend – consideran que la dicotomía es artificial y distorsiona, en su unilateralidad, la realidad de la investigación científica.

La dicotomía metodológica “*explicación-comprensión*” (Droysen,1958) radica en considerar que la explicación es una suerte de proceso externo, que lo hace pasible de comprobación empírica. La comprensión, en cambio, es un proceso interiorizante, tiene una resonancia psicológica y carga una intencionalidad, por eso Apel sostiene que “el rasgo característico de la operación de comprensión (*Verstehen*) es el enunciado de un proceso intermediario ‘situado’ dentro del organismo humano por medio del cual reconocemos como pertinente o ‘significativa’ una conexión observada o supuesta.” (Apel,1953 – citado por Schuster,1977:94). Esta dicotomía tuvo diferentes momentos que Schuster periodiza en 4 fases: 1. Dicotomía metodológica psicologista de Dilthey y Webel; 2. Monismo metodológico neopositivista de Hempel y Popper); 3. Nuevo dualismo metodológico no psicologista de Schutz, Winch y Gadamer y 4. Pluralismo metodológico sobre base hermenéutica.

Por su parte, Mombrú Ruggiero (2019) se refiere a los conceptos de *monismo* y *holismo metodológico*. Considera, y nosotros con él, que los monismos, en general, tienen aspiraciones de tipo hegemónico y totalitario que:

[...] rechazan cualquier forma de pluralismo metodológico y de apertura a la idea de que los problemas que la ciencia nos propone, pueden ser abordados de varios modos, sin que ninguno de ellos pueda o deba ser tildado de no científico. (Mombrú Ruggiero,2019:39)

El autor considera que las ciencias, con el correr de los años, se han ido “hibridando”, cosa ocurrida, por ejemplo, con los estudios culturales que “conjugan antropología, sociología, historia, etnografía, etc.” (Mombrú Ruggiero,2019:41). Este concepto de “hibridación” está presente en las perspectivas etnográficas y socio-antropológicas para la investigación educativa. Sin embargo, enfatizamos el

posicionamiento respecto a que el método no define necesariamente a una ciencia dado que los métodos son adaptables – en la concepción ampliada y dialéctica a la que adscribimos – a las necesidades de la ciencia y de la problemática empírica que se intenta conocer. La verdadera diferencia y riqueza radica en que el dato duro no hable por sí, sino que sea *interpretado según categorías teóricas de análisis* y, en este sentido, también suscribimos que la *hermenéutica* es el método que estará siempre presente “allí donde los ‘hechos’ no hablan por sí mismos y son pasibles de distintas interpretaciones.” (Mombrú Ruggiero, 2019:55)

En sintonía con la importancia del planteo en general de los intereses y alcances de las ciencias sociales, es nuestra tarea centrar ahora la mirada en el surgimiento o la conformación de la antropología como disciplina en general y como ciencia social que aborda los fenómenos sociales y culturales superando preconcepción y preconcepciones y entendiendo que la comprensión no es ni tiene que ser, unívoca. Vamos a trabajar entonces algunas reflexiones respecto a la pregunta antropológica siguiendo para ello un texto de Esteban Krotz, “Alteridad y pregunta antropológica”, publicado en 1994 en la revista *Alteridades* de la Universidad Autónoma de México.

El autor plantea que, desde el surgimiento de las ciencias antropológicas en tanto tales a fines del SXIX, ha sido complejo delimitar (aún en una delimitación no encorsetante) esta ciencia en el contexto general de las ciencias sociales. Algo similar ha ocurrido respecto a la/las significaciones que la misma palabra “antropología” tiene en distintos idiomas y los objetos de estudio que le competen y alcanzan según estas diversas acepciones del término: desde la antropología física, la arqueología, la bioantropología entre otras. Esto ha propiciado que incluso los mismos tratados o historizaciones de la disciplina comprendan estas discusiones terminológicas a fin de delimitar el objeto de estudio, sus alcances y relaciones. Así, se encuentran las distinciones de base lingüística también entre “ciencia de los pueblos” (*Völkerkunde*) y “ciencia del pueblo” (*Volkskunde*) en Alemania; distinciones entre etnología y etnografía tanto en Rusia como en Francia; y, destacada particularmente por el autor, “la contraposición que se conformó entre las dos guerras mundiales entre la *antropología social británica* y la *antropología cultural norteamericana* (Krotz, 1994:5)

La pregunta entonces es si es factible encontrar una suerte de “denominador común” que atraviese estas diferentes posiciones. Krotz recorre las distintas

“preguntas antropológicas” en tanto preguntas sobre lo humano o sobre el ser humano, preguntas que también están presentes en corrientes filosóficas y teológicas y en otras ciencias tales como la psicología, la economía y otras que se ocupan del ser humano, de los asuntos humanos, del conocimiento sobre el ser humano. La nueva pregunta que se presenta es en o bajo qué aspecto las ciencias antropológicas se ocupan del ser humano: esa es “la” pregunta antropológica que ha estado presente desde que hubo vida humana en el planeta. Luego de realizar un recorrido histórico desde el paleolítico hasta los siglos XIX y XX, el autor plantea que – en sus diversas circunstancias – la pregunta antropológica se ha tratado siempre de una reflexión que

[...] ha consistido siempre en ver a *otros seres humanos* como *otros*, [...] a pesar de las diferencias patentes a primera vista y, a pesar de muchas otras, que emergen sólo con la observación detenida y pueden referirse a cualquier esfera de la vida, siempre se trata de *reconocer* a los seres completamente *diferentes* como *iguales*. (Krotz, E.,1994:6)

La pregunta antropológica, entonces, es la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad. Así lo expresa el autor:

[...] es la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le es familiar a uno, [...] por las condiciones de posibilidad y límites, por las causas y significado de esa alteridad, por sus formas y sus transformaciones, lo que implica a su vez la pregunta por su futuro y su sentido; finalmente es también siempre la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y la comunicabilidad de la alteridad y de los criterios para la acción que deben ser derivados de ella. (Krotz, E.,1994:7)

La alteridad, entonces, como experiencia y como categoría es una pregunta que debe construirse, formularse, que no está ni “dada” ni implícita y debe construirse y formularse no de un *modo abstracto* sino en relación con configuraciones culturales e históricas que son siempre “únicas”, por eso es que el autor señala que “la pregunta antropológica es el intento de explicitar el contacto cultural, de volverlo consciente, de reflexionar sobre él, de resolverlo simbólicamente.” (Krotz, E.,1994:8) Esta pregunta es una pregunta que debe realizarse extremando los cuidados a fin de evitar el peligro de una “doble reducción”: tanto la devengada de “la elevación al concepto” como la de la empiria acrítica y naturalista. Tomando estas precauciones, Krotz propone que la pregunta antropológica, la pregunta por la alteridad, alteridad que no es mero sinónimo de *diferenciación* sino de contacto con “lo extraño”, pero con lo extraño en relación con lo propio cotidiano y conocido, una alteridad que capta y comprende, o al menos intenta comprender, lo humano en un modo especial.

La “alteridad” entonces, categoría central de la pregunta antropológica en perspectiva de Krotz, categoría que tiene como características la consideración del/lxs

otrxs en tanto miembros de una sociedad, portadores de cultura y tradición, representantes comunitarios nodales en situaciones comunicativas, integrantes de universos lingüísticos y simbólicos, en formas de vida específicas, en definitiva, “como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible” (Krost, E., 1994:9), pero fundamentalmente también en tanto parte de un conjunto que es mucho más que una mera suma, que de pertenencia grupal propia siempre en contacto con las alteridades, siempre en la dinámica de la historia de los pueblos.

Estas reflexiones y conceptualizaciones nos llevan a la necesaria revisión e historización del concepto “*cultura*”. Para este fin, nos serviremos como guía en la exposición de un texto de la antropóloga argentina María Rosa Neufeld, quien nos acompañará en varios tramos de la Tesis.

En “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología” (1994), Neufeld revisa e historiza el desarrollo de la antropología a partir de la profundización en este concepto clave que es necesario precisar para comprender a qué nos referimos y referiremos en nuestro trabajo cuando hablemos de cultura, contracultura y qué es lo que se entiende en la cotidianeidad por “cultura”, dado que muchas veces este concepto es empleado para justificar estigmatizaciones diversas, por ello advierte que, partiendo de esas acepciones cotidianas, consideradas en tanto “apropiaciones por parte de los conjuntos sociales (Neufeld, 1994:1) estudiará el concepto de “cultura”, concepto de amplio desarrollo en las ciencias sociales y central en la antropología, pero su empleo no es neutral por lo que es preciso historizarlo, por lo menos desde el Iluminismo del SXVIII, cuando se complejiza la “ambigüedad” de los conceptos “cultura” y “civilización” que hasta aquí tenían similitudes, debido fundamentalmente “al desarrollo de una serie de conceptos interconectados: sociedad, civilización, economía y **cultura**” (Neufeld, 1994. Negrita en original)

En el SXVIII, entonces, surgen dos “raíces” del concepto “cultura”. La autora sigue aquí al historiador del pensamiento antropológico George Stocking¹ para plantear que en estrecha ligazón con el pensamiento iluminista se encuentra la “alternativa humanista al concepto de cultura, una idea de cultura “[...] como perfectible, dado que suponía la posibilidad de mejoramiento progresivo. Era un tipo de pensamiento etnocéntrico [...] que, consecuentemente, pensaba en **una** cultura en singular y en la

¹ Stocking, G., *Race, culture and evolution. Essays in the history of Anthropology*, 1968

perfección ligada a los avances y la imagen de los pueblos europeos.” (Neufeld, M.R.,1994:6)

Pero casi al mismo tiempo - sigue para este planteo la autora a Marvin Harris², - se puede postular que en la época se comienza incipientemente a gestar otro concepto de cultura en la formulaciones de la investigación de John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, en el que el filósofo empirista inglés plantea que no existen ideas innatas sino que son producto de lo que hoy entenderíamos como “endoculturación”: “la idea central era que, aunque hubiera capacidades distintivamente humanas, opuestas por tanto a las de los animales, no había ideas innatas.” (Neufeld, M.R.,1994:6) El empirismo de Locke es un empirismo que no hace lugar a cualquier pretensión o atisbo de relativismo sino que es determinista pero que, sin embargo, Harris y – siguiéndolo, Neufeld – encuentran aquí un primer núcleo a partir del cual se desarrollará la “alternativa antropológica” del concepto de cultura, alternativa que:

A diferencia de la cultura humanista, que era absoluta y conocía la perfección, la cultura antropológica era relativista; en lugar de comenzar con una jerarquía heredada de valores, asumía que cada sociedad, por medio de su cultura, busca, y en alguna manera, encuentra valores; la cultura humanista es progresiva; la cultura antropológica, homeostática; la cultura humanista es singular; la cultura antropológica es plural; la cultura humanística distingue grados de cultura; para el antropólogo todos los hombres tienen cultura por igual. (Stocking, G., 1968, citado en Neufeld, M.R.,1994:6)

Se va entonces afianzando este concepto de cultura en tanto *Kultur* (patrimonio del saber colectivo y del grupo), diferenciado de *Building* (en tanto “preparación individual”). *Kultur* trae consigo otra significación compleja, que es la asociada a *Volk*, la asociación cultura/pueblo. La complejidad de esta asociación es propia de la Ilustración, que tenía una contradicción implícita ya que el pueblo era vivido, pero a la vez denostado en nombre de la Razón. Sigue la autora aquí a Martín Barbero³ para plantear cómo es en este momento cuándo y dónde se van gestando las categorías de “lo culto” y “lo popular”, en tanto forma de lo “in-culto”.

Lo popular adquiere centralidad y relevancia en el contexto del romanticismo alemán, el *Strum und Drang*, tiempo en el que suceden dos cosas con relación al concepto “cultura”: se aleja del concepto “civilización”, por un lado y se plantea la cualidad “plural” de las culturas, por otro. Esto lleva implícito el desarrollo de “un nuevo

² Harris, M., *El desarrollo de la teoría antropológica*, Bs As, Siglo XXI, 1978

³ Martín-Barbero, J, *De los medios a las mediciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, MassMedia, 1987

modo de conocer: el comparativo”, según cita Neufeld a Barbero. Por ejemplo, Herder y von Humboldt – entre otros – son portadores en sus relatos de viajes de estos campos semánticos referenciados. Nos vamos acercando, a través de la profundización en el estudio del concepto de “cultura” al concepto “etnografía”. Pero aquí continuaremos estudiando con Neufeld el concepto de cultura, para reservarnos el tratamiento de lo etnográfico para más adelante en este capítulo (y en otros, claramente).

La gran dificultad que trae el concepto es que, en EE.UU, por ejemplo, es difícil despojarlo de su variante humanista, en particular de lo relativo a la “evolución” en parte porque estos estudios fueron llevados a cabo, en su mayoría, por científicos provenientes del campo de las ciencias naturales o biológicas. Tal es el caso de Franz Boas quien – no obstante – reconoció los problemas inherentes a tratar como fenómeno singular lo que es plural y, tanto él como sus alumnos, pasaron a manejar el concepto “cultura” en su dimensión antropológica. Esta crítica de Boas al evolucionismo enmarcó también una propuesta metodológica: descartar los estudios comparativos a favor de estudios en detalle, minuciosos, que se plasmaron en “monografías dedicadas a tribus particulares.” (Neufeld,1994:9)

La situación a mediados del SXX seguía de todos modos oscilando entre las variantes de la antropología social inglesa, que privilegiaba el análisis de la sociedad, específicamente de la estructura social a partir de Radcliffe-Brown; mientras que el “culturalismo” norteamericano se inclinaba al “análisis de la cultura como herencia social, como configuración de la totalidad de las conductas aprendidas, como corriente de la cual la estructura social no era más que un aspecto.” (Neufeld,1994:9)

En estas circunstancias, fueron decisivos los movimientos que comprendieron – como Kroeber (1917) – que lo social no es un paso en la cadena sino un salto a otro plano, lo que conlleva a que la cultura sea un nivel emergente, irreductible a los fenómenos que estudian las ciencias biológicas. Otro concepto clave es el que, en la década del '30, enunciaron Linton y Herskovits en tanto distinción entre “cultura” y “subcultura”, tema que retomaremos más adelante cuando revisitemos la etnografía de Paul Willis, destacando que “el carácter peculiar de lo subcultural se complementa con la coherencia de la sociedad total.” (Neufeld,1994:13)

Ahora bien, siguiendo con la historización del concepto, nos dice Neufeld que, después de la Segunda Guerra, los antropólogos observan cómo los ámbitos habitados por sus sujetos de estudio se van liberando y descolonizando, por lo menos en el sentido más amplio de estos términos. Sin embargo, la guerra produjo otro fenómeno masivo que producirá un nuevo objeto de estudio para la antropología: las migraciones que fueron conformando “sociedades multiculturales”. Y en este sentido, Neufeld cita a Oscar Lewis, quien, en el prólogo de *Antropología de la pobreza*, escribía en 1959:

[...] los antropólogos tienen una **función nueva en el mundo moderno**: servir como estudiantes y relatores de la gran masa de campesinos y habitantes urbanos de los países subdesarrollados, que constituyen casi el ochenta por ciento de la población del mundo.” (citado por Neufeld,1994:14. Negrita en original)

Se genera algo así como una “cultura de la pobreza”, transmitida de generación en generación, es decir “reproducida”, con algunos planteos que lindan con el determinismo social, con una crudeza que desató evidentes corrientes críticas. El otro concepto que hace crisis promediando los años '60 y '70 es el de “relativismo”, Neufeld ilustra esta crisis con una cita de Néstor García Canclini, cita que compartimos:

El relativismo cultural naufraga, finalmente, por apoyarse en una concepción atomizada y cándida del poder: imagina a cada cultura existiendo sin saber nada de las otras, como si el mundo fuera un vasto museo de economías de autosubsistencia, cada una en su vitrina, imperturbable ante la proximidad de los demás, repitiendo invariablemente sus códigos, sus relaciones internas. La escasa utilidad del relativismo cultural se evidencia en que suscitó una nueva actitud hacia culturas remotas, pero no influye cuando los “primitivos” son los sectores “atrasados” de la propia sociedad, las costumbres y creencias que sentimos extrañas en los suburbios de nuestra ciudad. (G. Canclini, 1984, citado por Neufeld,1994:16)

En fin, Neufeld habla de la *muerte y la resurrección del concepto “cultura”* en la teoría y prácticas antropológicas. La resurrección vino de la mano, justamente, de las teorías comprensivistas, siguiendo el planteo de Clifford Geertz, recortando los alemanes este concepto para asegurar su importancia, especificándolo, focalizándolo, semiotizándolo:

Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido de una trama de significaciones que él mismo ha tejido, en consecuencia, entiendo la cultura como esa red [...] Pese a que es “ideacional”, no la encontramos en la cabeza de nadie; pese a no ser material, no es una entidad oculta [...] no es un fenómeno psicológico, una característica del pensamiento, de la personalidad, de la estructura cognoscitiva [...] **la cultura es un contexto, algo dentro de lo cual todo eso pueda ser inteligiblemente – es decir – ampliamente, descripto.** (Geertz, C., 1987, citado por Neufeld, 1994:17. Resaltado en original)

El concepto tiene que recortarse en el “buen sentido”, no reducirse, pero sí liberarse tanto de universalismos como de psicologismos: ¿cuál es entonces el trabajo del antropólogo tal como lo entiende Geertz? Pues, en palabras de Neufeld, es:

[...] aproximarse a ese conjunto de textos por medio de la etnografía, que es descripción amplia, descripción profunda, que debe estar profundamente encarnada en la riqueza contextual de la vida social. (Neufeld,1994:17)

El otro concepto que se ha de repensar en esos años, a raíz de relecturas de Gramsci y también de la influencia de la historiografía social inglesa, de la mano de E.P. Thomson, Raymond Williams y Paul Willis, es el concepto de “clase” para el que se recupera el sentido más originario de los textos de Marx, entendiendo “clase” tanto como formación “económica” como “cultural”, entrelazados en una dialéctica en la que es “imposible dar prioridad teórica a un aspecto sobre el otro, [...] son categorías históricas forjadas en procesos de experiencia” (Neufeld,1994:19)

Nosotros hemos necesitado compartir estas reflexiones para poder ir ingresando, desde esta visión “resucitada” del concepto, en lo que nos convoca en esta Tesis, o sea, la etnografía educativa a la que nos aproximaremos en el siguiente apartado.

1. 2 LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA: CUESTIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS

El material bibliográfico para presentar cuestiones teórico-metodológicas respecto a la etnografía educativa es extenso y aquí entendimos que debíamos tomar una decisión para organizar nuestro trabajo. Decidimos entonces optar por la presentación de un texto para guiarnos en la exposición de los conceptos. En este caso, el texto que comentaremos lo hemos elegido por considerar que, en nuestra percepción, plantea clara y accesiblemente, las cuestiones teórico-metodológicas que sostienen la propuesta de la etnografía educativa. Dado que, como principio elemental, la teoría y los registros de lo observado se entrelazan en los informes de investigación, es preciso señalar que la cuestión no se agota aquí dado que en el transcurrir de esta Tesis, cuando trabajemos el análisis metodológico de investigaciones específicas, estaremos retornando y revisitando cuestiones teóricas.

Pero para realizar una presentación general recorreremos el texto “Etnografía de la Educación”, escrito por la socióloga mexicana Beatriz Calvo en la revista *Nueva Antropología* (México, julio, 1992) en tanto texto introductorio a trabajos investigativos

de Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell y otros. La autora distingue lo que denomina “etnografía de corte tradicional” de la “etnografía analítica”, distinción que se basa tanto en la manera de encarar y realizar la investigación como en la de construir los conocimientos con relación al tema/problema sobre el que se plantea la investigación. Calvo distingue, entonces, ambos tipos de etnografía y amplía cuestiones teóricas y posicionamientos metodológicos que caracterizan la etnografía analítica.

Plantea la autora como antecedente más relevante de esta propuesta la que se llama “etnografía interpretativa”, cuyo exponente más destacado es Clifford Geertz y cuyos rasgos de base la etnografía analítica retoma y recupera enfatizando otros aspectos y dimensiones de lo social en tanto procesos. En sus mismas y propias palabras, la etnografía interpretativa se distingue en tanto:

[...] se centra en el estudio de los fenómenos culturales entendidos como sistemas de símbolos y en la interpretación de significados de las acciones desde el punto de vista de los propios actores. El objetivo final es la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de la búsqueda de esos significados. Los interpretativos afirman que las relaciones sociales están inmersas en ese sistema de significados y toman formas simbólicas. *El sistema de símbolos de la gente ordena las relaciones.*” (Calvo, B.,1992:10. Cursiva nuestra.)

La etnografía analítica retoma, sostiene el análisis de los símbolos culturales, pero lo asocia, enriquece, complementa con las dimensiones histórica, material y política, los trabajos con el/ los contextos, en tanto procesos locales respecto a procesos estructurales, las prácticas cotidianas institucionales y los sujetos de estudio en tanto protagonistas de esas prácticas, sujetos a su vez atravesados por sus propias historias, intereses, su “ser social” en definitiva.

Como adelantamos en la “Introducción”, el o los aspectos que se destacan y distinguen en la propuesta de la etnografía educativa analítica es/son la presencia, la observación y la participación prolongada del etnógrafo en la localidad o institución en la que trabajará dado que es la cotidianeidad lo que se va constituyendo en el principal aspecto y objeto de la investigación. *Esta cotidianeidad debe ser documentada* y no sólo de un modo general sino en sus detalles dado que, en nuestro entender, son los detalles los que hablan sobre las verdaderas tramas cotidianas para que el investigador pueda interpretarlas y construir conocimiento de y con ellas. Es el concepto de Rockwell (1987) de “documentación de lo indocumentado”, piedra basal de este tipo de investigación y de construcción del conocimiento.

Es preciso hacer aquí la advertencia de que la relevancia dada a estos quehaceres observados que conforman la base de la información empírica de la investigación no deben identificarse ni confundirse con lineamientos positivistas⁴: las cotidianidades no están “dadas” por lo tanto, no se las debe naturalizar: son construcciones político-sociales y en tanto tal es que se las debe analizar, intentando realizar un fino equilibrio entre lo narrativo, lo analítico y los “grandes relatos totalizadores”. Lo destacable en la investigación etnográfica analítica es, en nuestro entender, esa capacidad y/o predisposición reflexiva de hacer teórico lo empírico y viceversa:

[...] el trabajo etnográfico, con su importante ingrediente empírico, cumple a la vez con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas. (Calvo, B, 1992:11)

Es decir, la *lógica de la investigación*

[...] supone la vinculación permanente entre teoría y datos en tanto la información directa es analizada en el campo de lo empírico, que significa su localización en espacios y contextos concretos y específicos. (Calvo, B., 1992:11)

Es estudiar cotidianidades escolares desde la inmersión en la trama escolar misma, trama que está atravesada por diferentes matrices conceptuales. Ahora bien, algo que es muy importante y que define este perfil analítico es lo que atañe a los “*referentes interpretativos*”. Esto es clave para evitar, justamente, el relato diagnóstico lineal o “cosa dada” y naturalizable en el o los sentidos a los que aludía María Rosa Neufeld en el texto antes comentado. Los *referentes interpretativos* deben buscarse más allá del contexto de inmediatez de los quehaceres documentados, justamente, para poder interpretarlos y tejer hipótesis, para lo cual es necesario “articular relaciones y procesos sociales específicos con procesos más amplios con objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural”. (Calvo, 1992:12)

Entonces, es necesario, por un lado, situar lo específico en su contexto inmediato y, por otro, estudiar los contextos externos y sus atravesamientos e influencias en la inmediatez. Se construye así un objeto de estudio complejo, intervenido por la teoría pero no encorsetado por ella, como especificaremos al trabajar seguidamente el texto de Paul Willis.

Otro elemento fundamental que distingue esta línea de la etnografía analítica es la circunstancia a la que ya hemos hecho referencia cuando hablamos de la antropología

⁴ Volveremos a pensar en estos problemas seguidamente cuando refiramos al texto de Paul Willis, “Notas sobre el método”

de la posguerra con relación a la construcción de un nuevo objeto de estudio más “próximo” al investigador. Este rasgo aquí se acentúa dado que, necesariamente, el investigador es un sujeto que fue escolarizado por lo cual el conocimiento que tiene respecto de su lugar o localidad de estudio no es de extrañamiento, no le es absolutamente desconocido ni distante. La escuela, la institución, la comunidad que se va a estudiar no le es ajena al investigador por lo que la construcción del objeto/problema de estudio constituye un elemento a ser indispensablemente trabajado en tanto son necesarios ambos: el compromiso y el distanciamiento (Elias, N.,1990). Así es que “la separación entre ‘los otros (aquellos que se estudian) y ‘nosotros’ (los que estudiamos) ya no es tan vigente ni tan clara. Ahora se confunden y se entremezclan más fácilmente.” (Calvo, B., 1992:13) Es un problema desafiante la construcción de la objetivación del sujeto objetivante, de las rupturas epistemológicas necesarias para entablar con éxito este tipo de investigaciones sociales (Bourdieu, P., 1973, 1975,1997). Volveremos sobre este punto y lo profundizaremos cuando trabajemos en el análisis de investigaciones específicas al entender cómo se fueron construyendo y constituyendo el sujeto investigador y los sujetos protagonistas de las cotidianidades estudiadas.

La otra cuestión teórico-metodológica importante de conceptualizar aquí es la relación entre la etnografía analítica y la casuística o “estudios de casos”, entendiendo sus aproximaciones, pero sobre todo sus distinciones para evitar correr el riesgo de generalizar o universalizar lo particular o específico sin que haya mediaciones que se construyen de la mano y con los anteojos de la teoría. En esto es fundamental entonces, entender tanto las lógicas complejas de este tipo de investigación como de la redacción de su informe. Por eso nuestra autora indica que el trabajo de estudio de caso es muy particular cuando se lo trabaja desde la perspectiva de la etnografía analítica dado que:

[...] su objetivo se encuentra lejos de intentar generalizar resultados según modelos estadísticos y positivistas [...] ni busca tampoco principios universales en forma abstracta ni la producción del conocimiento generalizable [sino que] el trabajo teórico consiste en formular relaciones y enlaces clave de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que, además, permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando. [...] Se trata de que éstos sean relevantes y puedan ser estudiados en otras situaciones y que puedan conducir al entendimiento de procesos sociales más amplios de los que son parte. (Calvo, B.,1992:14,15)

Finalmente, en cuanto a la redacción del informe, sólo diremos aquí y siempre siguiendo el texto que estamos trabajando, algunas cuestiones inherentes a las

lógicas de exposición, pero advirtiendo que las retomaremos y profundizaremos cuando analicemos los informes que nos hemos propuesto analizar.

Por lo tanto, aquí sólo decir que el trabajo de construcción del texto expositivo-interpretativo es simultáneo – por lo menos en formato de primer borrador - al registro, de modo tal de mostrar el conocimiento de los quehaceres cotidianos de los sujetos o actores pero sin quedar en el relato anecdótico ni en la tentación de ficcionalizar fantasiosamente lo observado desatendiendo que lo que se propone el trabajo es analizar e interpretar datos directos en una exposición de corte descriptivo en la que dato y teoría se re-implican y refuerzan mutuamente.

Antes de cerrar este tramo del texto, unas breves palabras respecto a la situación teórica en la sociología de la educación en los años 70's y 80's, la que oscilaba entre la teoría de la reproducción (Althusser, Bourdieu y Passeron), la teoría crítica o de resistencia (Giroux) y la de la apropiación (Heller). Entre todas ellas, tomando un algo de cada una podemos plantear que se encuentra la propuesta de Paul Willis, que retomaremos brevemente en el siguiente apartado.

En el planteo sociológico de Pierre Bourdieu lo que reproduce la reproducción son *las relaciones de fuerza entre los grupos sociales*. O sea que se trata de la posesión de atributos que ubican a unos aventajados o socialmente valorizados, mayormente por la posesión de capital económico, por sobre otros. Esta situación de posesión no alcanza sólo a los capitales económicos sino también a los simbólicos que en tanto bienes (simbólicos, claramente) tienden a reproducirse de generación en generación. Sin embargo, las desigualdades simbólicas sirven al capitalismo porque permiten la legitimación de *otras desigualdades*. La reproducción, teóricamente, se produce en tanto transmisión de bienes simbólicos entre generaciones, esta transmisión de capital cultural opera en la consolidación de la desigualdad dominante, dado que quien posea mayor capital cultural estará en una situación de ventaja, pensando siempre en términos de grupos o clases. Pero esta transmisión se cumple con eficacia sólo si devienen en disposiciones duraderas o *habitus*. Los lugares donde mejor fermenta la transmisión de capitales culturales son, obviamente, la familia y la escuela, dado que – en tanto *cultura isomorfa respecto a la cultura dominante* – la esencia del proceso de reproducción de capitales simbólicos de clase se vehiculiza mediante el dispositivo

escolar. Profundizaremos ampliamente en el concepto “reproducción” cuando trabajemos en el análisis de investigaciones empíricas en los próximos capítulos.

Aquí, un breve comentario sólo para cerrar. Bowles y Gintis, economistas, entienden que la reproducción es del capital económico determinada por la posesión de los medios de producción, incluso de las desigualdades jerárquicas en el ámbito del trabajo. Es la organización de la fábrica, particular pero no exclusivamente. ¿Cómo afecta esto a la reproducción cultural? El planteo es que se estaría estableciendo la reproducción en tanto, “las características actitudinales e ideológicas necesarias para el funcionamiento adecuado de la producción se dan en distintos ámbitos de la sociedad, en el que la familia y la escuela juegan un papel privilegiado”. (Ciavaglia, 2002) Se establece un principio de correspondencia: la estructura de las relaciones sociales en ámbitos como la familia y la escuela refleja la estructura de las relaciones sociales en el lugar de trabajo. Así, la práctica de determinadas relaciones sociales estaría propiciando la formación de personalidades con características y actitudes que resulten apropiadas para el funcionamiento del capitalismo económico.

A su vez, Louis Althusser, desde la filosofía, propone que lo que se reproduce son las relaciones sociales de la producción, sus medios materiales de producción pero también y asimismo se reproducen las *relaciones ideológicas* que son las que garantizan la otra reproducción. La ideología dominante se reproduce, en su concepción, mediante lo que denomina “aparatos ideológicos del estado”: familia, iglesia, escuela, medios de comunicación: todos ellos son transmisores de los mensajes de las clases dominantes y no exclusivamente en lo que compete a lo conceptual sino también a rituales y prácticas. La escuela, claramente, debido a su llegada casi universal es el dispositivo ideológico de reproducción por excelencia.

Las teorías reproductivistas fueron cuestionadas y replicadas, resistidas y rechazadas bajo diversas razones: por mecanicistas, reduccionistas y economicistas e incluso por considerárselas funcionalistas en tanto estarían suponiendo pasividad de parte de los sujetos sociales con lo que se anula toda posibilidad de conflicto, contradicción y resistencia. También se las consideró a-históricas, reproductivistas, simplistas, derrotistas, contrarias a toda posibilidad de intervención para el cambio social y, desde ya, inadecuadas para teorizar la realidad del tercer mundo. Surgieron

así, entonces, las “teorías de la resistencia”, en las que se posiciona a sí mismo Paul Willis.

1. 3 LA ETNOGRAFÍA COMO INVESTIGACIÓN PREDOMINANTEMENTE CUALITATIVA

En este último apartado de nuestro primer capítulo, en el que nos acercaremos a la cuestión metodológica de la investigación de corte cualitativo, hemos optado por seguir para la exposición un texto de Paul Willis, breve pero preciso, “Notas sobre el método”, publicado en Hall S. *et al*, *Culture, Media, Language*, Hutchinson, London, 1980:88-95 (en la traducción de Gabriela López)

En este documento, el autor busca:

[...] identificar los principios centrales del método cualitativo y sugerir lo que es conveniente preservar y lo que es preferible rechazar en un esfuerzo inicial de esquematizar un método genuinamente adaptado al estudio de los significados humanos. (Willis, P.,1980:2)

La preocupación de Willis al momento de su presentación es la tendencia – que encuentra nociva – en lo relativo a ciertos intentos de estandarizar lo cualitativo mediante cierto distanciamiento respecto a la teoría. Willis – como toda la corriente interaccionista y fenomenológica, principalmente la de Alfred Schutz – concibe que el “laboratorio” del investigador es la “localidad” que ha decidido estudiar y con la cual, necesariamente, necesita interactuar dado que participará en actividades y quehaceres en los que estarán involucradas subjetividades, alteridades, por lo cual la “entrada al campo” deberá ser “cuidada” pero también “lo más libre posible de una teoría previa” pero tampoco debe esta tan cargada como para considerar pasivamente al sujeto de investigación como un objeto, al modo positivista.

Por esto, plantea Willis que, en la observación participante, postergar la teoría encubre los peligros del positivismo al pensar que no existe “mediación” entre el sujeto de estudio y el investigador. ¿Qué hacer, entonces? Willis nos dice que:

[...] no hay una forma atórica para “ver” un “objeto”. El objeto sólo se percibe y entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos intelectuales y formas de ver el mundo. (Willis, P.,1980:5)

Por consiguiente, entiende que la orientación teórica de y con la que se parte en el trabajo investigativo debe ser delineada, compartida y trabajada en los informes que se escriban, informes que deben poder ser leídos “hacia atrás”, para descubrir y

explicar “la conciencia, cultura y organización teórica del investigador.” (Willis, P.,1980:6)

Ahora bien, esto no quita que la metodología cualitativa se vea “confrontada” con datos relevantes que poseen el grado de “sorprender” al investigador, así como de “contradecir ciertas teorías en desarrollo”. Esto es lo que le pasó al mismo Willis en su famosa y revolucionaria etnografía a la que referiremos muy brevemente,

Willis realiza una etnografía, *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*, (primera edición 1977), en la que busca reconstruir la trama sociocultural por medio de una descripción construida a partir de relaciones significativas que dan cuenta de los significados que las personas atribuyen a los hechos y a las intenciones. Esto vincula su trabajo con la escuela interaccionista inglesa, de gran influencia en los años '70 en los estudios ingleses sobre sociología de la educación, cuya postura metodológica se relaciona con lo que aquí, siguiendo a Calvo (1992) hemos caracterizado como “analítica”. El trabajo de Willis también puede analizarse metodológicamente en clave de fenomenología crítica, la propuesta por Alfred Schutz⁵, con la comprensión y la reflexividad.

Ahora bien, ¿por qué traemos ahora y acá la “sorpresa” de Willis? El investigador parte de la hipótesis de que los chicos “fracasados” de la clase obrera no asumen la curva descendiente de trabajo de una estructura clasista, sino que el fracaso se origina en rupturas radicales representadas por las zonas de contacto de las formas culturales, o sea, su objetivo podríamos decir que es la observación de la manera en que el modelo cultural de fracaso de la clase obrera es desigual y discontinuo respecto a otros modelos. Por eso, su objetivo conexo es estudiar aspectos que considera centrales de esta cultura obrera “a través del estudio concreto de una de sus más reveladoras manifestaciones, esto es, la contracultura escolar.” (Ciavaglia, 2001) para encontrarse con la “sorpresa” de que es, justamente, esta contracultura informal la que, en realidad, sigue manteniendo el *status quo* del sistema, como referimos en el artículo mencionado y como claramente explica Alain Coulon: “El comportamiento violentamente crítico de los participantes de esa contracultura acaba por generar una fuerza dócil de trabajadores manuales.” (Coulon,

⁵ Hemos trabajado exhaustivamente este análisis de la etnografía de Willis en relación con la propuesta fenomenológica schutziana en Ciavaglia, C., “Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación”, en: *Perspectivas metodológicas*, MIC- UNLa, Año 2, 2001

A., 1995:93) ¿Es esta una advertencia que pretende “correr” a la teoría? Entendemos que de ningún modo lo es. La función del “componente teórico”, nos dice Willis, es “probar aquellas áreas en las cuales el conocimiento es incompleto”, por lo tanto “teorizar interpretativamente al interior del método puede utilizarse para explicar ciertos temas.” (Willis, P.,1980:7)

Conocemos a nuestros sujetos de investigación tanto en el plano conceptual como en el real mientras dura el trabajo en el campo pero, entiende Willis, se “separa” este camino al final del proceso cuando es preciso recurrir a una “metodología cualitativa- reflexiva” que relaciona los “sistemas cultural/subjetivos”: aquí es el lugar y el momento donde ocurre el *sorprenderse* y donde se avecina el intenso y enriquecedor:

[...] tiempo de preguntar y explicar, de descubrir diferencias entre posiciones subjetivas, entre formas culturales. Es tiempo de iniciar acciones o de quebrar expectativas para probar diferentes ángulos bajo luces diferentes. (Willis. P.,1980:9)

Es, entonces, el momento de interpretar, de hipotetizar, de descubrir y construir conocimiento complejo como estaremos estudiando en nuestros análisis de trabajos concebidos, desarrollados y escritos desde estos paradigmas.

CAPÍTULO 2: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ETNOGRÁFICA EN AMÉRICA LATINA EN LOS AÑOS 70/80

En los complejos años '70, en América Latina, diversas circunstancias propiciaron la profundización y el debate en torno a las teorías de la sociología de la educación, así como en aspectos teórico/metodológicos con miras a precisar los alcances de este tipo de construcción descriptiva y analítica de la cotidianeidad en la escuela. Por tanto, en este capítulo ordenaremos nuestra exposición en ese orden: presentaremos y reflexionaremos acerca de las lecturas latinoamericanas – puntualmente brasilera y mexicana - de las teorías de la sociología educativa y de la etnografía educativa como práctica investigativa, para finalizar con la exposición de dos informes de investigación empírica en particular que fueron señeros en su tiempo y siguen hoy propiciando el debate teórico y metodológico en torno a la investigación educativa.

2.1 La discusión sobre la reproducción en América Latina

Para encarar esta breve pero necesaria exposición nos valdremos de dos imprescindibles referentes en la cuestión: uno es el brasileño Tomas Tadeu da Silva y la otra, la antropóloga mexicana Elsie Rockwell.

Tadeu da Silva en “A favor de la teoría de la reproducción” (1995) luego de repasar *qué, cómo y dónde* se reproduce lo que se reproduce según las teorías de Bourdieu y Passeron, de Bowles y Gintis y de Althusser – comentadas en el capítulo precedente – estudia cómo es que puede o podría observarse empíricamente lo que la teoría conceptualiza, es decir, *dónde es que se manifiesta fenoménicamente la reproducción estructural o simbólica*. Coincide con que tanto la *estructura* escolar como la *cultura* escolar son los escenarios predominantes en los que la reproducción opera en tanto dispositivo ideológico estatal. Pero el autor estudia - y esto es lo que nos interesa destacar – los cuestionamientos que desde diversos sentidos e intensidades se han hecho a estas teorías, que van desde la reformulación propuesta por Michael Apple (1980) hasta el rechazo.

Tadeu da Silva organiza su presentación de los reclamos que se le han hecho a las teorías reproductivistas en ocho agrupamientos según que se ha planteado que estas

teorías son: 1) mecanicistas, reduccionistas y economicistas; 2) funcionalistas; 3) pasivistas en tanto suponen inacción en los sujetos sociales; 4) ignoradoras de los conflictos, las contradicciones y las resistencias sociales; 5) ahistóricas; 6) descartan las posibilidades de transformación social; 7) simplistas y derrotistas y, por último, 8) no serían de utilidad para explicar las realidades de los que aún se daba en llamar “países del tercer mundo”.

Tadeu da Silva repasa cada uno de estos argumentos en detalle⁶ para luego retomar el concepto “reproducción” desde la propuesta marxista por plantear el autor que “*El Capital* puede ser considerado exactamente un tratado sobre la reproducción” (Tadeu da Silva, 1995:71) en tanto es un estudio sobre lo que se reproduce que, para Marx son “las relaciones sociales de producción pero [...] precedidas temporal y lógicamente por la reproducción de las características materiales del proceso de producción capitalista.” (Tadeu da Silva, 1995:72) Es decir que en Marx la producción misma es la que involucra e implica la reproducción y sus condiciones y claro está, la escuela es el lugar – o por lo menos uno de los lugares – donde se pone de manifiesto esta compleja reproducción capitalista en sentido marxiano. Así lo plantea Tadeu Da Silva:

[...] el propio proceso de producción capitalista hace que el capitalista salga de él como entró: detentando el valor que se valoriza, mientras que el trabajador sale de ese mismo proceso también tal como entró: poseedor de su fuerza de trabajo. (Tadeu da Silva, 1995:75)

Pensamos que esto tan así es lo que Paul Willis (1977) fue a observar en la escuela suburbana de clase obrera: los modos por los cuales los hijos de la clase obrera – mediados por el sistema educativo - tienen trabajos de clase obrera reproduciendo así las relaciones sociales de producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Como ya anticipamos en el capítulo anterior, en el desarrollo de su etnografía Willis debió modificar su hipótesis al encontrar que, efectivamente, ocurría la reproducción, pero no a través de la cultura “oficial” escolar sino de manifestaciones contraculturales de resistencia. Así es que pasa a pensar que es la reproducción cultural la que empuja – por así decirlo – a la reproducción social que implica también lo simbólico y lo económico entre otras cosas. Tadeu da Silva concluye en este sentido que “en el afán

⁶Ver en: Tadeu da Silva, T, *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*, Bs As, Miño y Dávila, 1995, pp. 58 -71

de describir el proceso de reproducción cultural, tal vez se haya olvidado un poco el fundamento material del proceso de reproducción social" (Tadeu da Silva, 1995:82) y es desde aquí desde donde hay que reconsiderar la reproducción, porque es un concepto clave para pensar la educación puesto que, en su juicio, se encontraron críticas o puntos flacos a las teorías de la reproducción - tal como hemos enumerado aquí - pero lo que *no* se hizo fue la necesaria pregunta sobre la capacidad que las mismas pueden o no tener en una cuestión que es central y es "decidir si la noción de reproducción tiene o no poder explicativo." (Tadeu da Silva, 1995:84)

Tadeu da Silva considera que el concepto "reproducción" tiene una fuerte capacidad y eficacia explicativa por lo tanto es preciso "rescatarlo" evitando poner en relación de oposición "la actividad humana y la estructura sino construir una teoría social que demuestre y explique cómo ellas se relacionan." (Tadeu da Silva, 1995:89) Intentamos llegar con este desarrollo a plantear que la capacidad explicativa de la teoría así entendida - en el modo de la reformulación bourdeana también⁷ - se ve reforzada cuando se la observa, analiza y complejiza desde la mirada etnográfica para comprender estas, justamente, complejidades inherentes a la relación entre educación y sociedad. Y aquí es donde entrelazamos nuestras reflexiones guiadas por Tadeu da Silva con las de Elsie Rockwell quien desde México, junto con la argentina Justa Ezpeleta, en un trabajo que se enmarca en las acciones conjuntamente impulsadas y realizadas por ambas en las décadas de los 70/80s en el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas del Distrito Federal de México), a la vez cuestionan y recuperan la categoría de reproducción a partir de cruzarla con el concepto "cotidiano" analizado desde las dimensiones de la construcción social de la vida escolar del día a día.

De la vasta producción referiremos aquí a un texto conjunto, "Escuela y clases subalternas" (1985) y a otro de autoría de Rockwell, "La dinámica cultural en la escuela" (1996). Pero antes de encarar la presentación de estos textos consideramos que es oportuno señalar que el marxismo en estas autoras es un marxismo gramsciano, sus conceptualizaciones abrevan en el filósofo italiano y coincidimos con las apreciaciones que hace Sebastián Gómez en "Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: la construcción de una etnografía y sus usos de Antonio Gramsci" (2021 - *Cuadernos*

⁷ Ver: Bourdieu, P., "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La Distinción*", en: *Capital cultural, escuela y espacio social*, BsAs, XXI, 2002

de *Educación*, año XIX, N°19) Este investigador reseña en su artículo la situación compleja a la que aludimos en el inicio de este capítulo y en ese contexto historiza que, entre los años 1980-1985 Ezpeleta y Rockwell coincidieron en la dirección de un proyecto de la Dirección de Investigación Educativa (DIE), proyecto que se desarrolló con trabajo de campo en dos zonas escolares del Departamento de Tlaxcala y a partir del cual ambas – separada o conjuntamente - plasmaron reflexiones teórico-metodológicas de una enorme relevancia en aquellos tiempos, relevancia que se mantiene en el presente. Volvemos al trabajo de Gomez, quien se propone rastrear las bases de la filosofía gramsciana en las construcciones teóricas de Ezpeleta y Rockwell, bases o influencias que las mismas autoras explicitan. Gómez entiende que esta influencia o cruce de categorías se da en cuatro niveles en el trabajo de las directoras del DIE:

a) para fundamentar la perspectiva epistemológica; b) para develar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) para analizar la cotidianeidad escolar de las clases subalternas y d) para postular un proyecto político-educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.” (Gomez, S.,2021)

Nosotros leeremos los trabajos de estas investigadoras en estos sentidos dado que los entendemos, no en tanto “superación”, sino como “enriquecimiento” de las teorías europeas de la reproducción al considerar, gramscianamente, al marxismo en tanto histórico y situado:

En el movimiento de la reproducción social, los diversos sectores sociales, a través de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo, el contenido de este proyecto de continuidad no es idéntico para cada uno de ellos. (Ezpeleta, J.-Rockwell, E.,1985:195)

Las autoras desarrollan tan certera y claramente el “sin embargo” que damos continuidad a la cita textual:

Para el estado y las clases dominantes se tratará de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas. Para éstas, en cambio, su desarrollo político orientará aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales. (Ezpeleta, J.- Rockwell, E.,1985:195)

Las denominadas clases subalternas y el estado tienen un ámbito de convivencia muy particular y éste es – no es el único, pero sí uno privilegiado – el espacio escolar, la escuela que es donde se deben buscar algunas respuestas reflexivas al sentido o los sentidos que las relacionan. Pero – y esto adviene fundamental – buscarlo en el desarrollo de la cotidianeidad escolar, del trajín diario en la escuela porque es ahí, en la vida diaria en la escuela donde “se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana.” (Ezpeleta, J., Rockwell, E., 1985:194)

La vida cotidiana es heterogénea, es histórica, es situada, contextualizada: no es determinada, aunque claramente responde también a estructuras; pero es histórica – como ya dijimos – en el sentido gramsciano de la historia y es al filósofo italiano a quien las autoras citan y remiten:

La relación con la historia, tanto en el conocimiento como en la práctica, aparece en la reflexión de Gramsci como el sujeto objetivo para la construcción del pasaje del sentido común a una concepción críticamente coherente del mundo. (Ezpeleta, J., - Rockwell, E., 1985:200)

Entonces, la escuela en el desarrollo de su día a día, en su cotidianeidad, que en parte sí reproduce, pero también se apropia de la historia. Esta es una mirada enriquecedora y fundamental que, en nuestra percepción, conforma una superadora respuesta a las críticas a la reproducción sistematizadas por Tadeu da Silva en el trabajo al que referimos con anterioridad. El concepto clave aquí es el de “apropiación”, que las investigadoras toman de Agnes Heller (*Sociología de la vida cotidiana*, 1977), es el que “vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla.” (Ezpeleta, J., - Rockwell, E., 1985:202). Es el concepto que – en la propuesta teórico-metodológica que estamos presentando y desarrollando en nuestra tesis - entendemos como central para intentar “la comprensión de la construcción social de la escuela.” (Ezpeleta, J.- Rockwell, E., 1985:202)

Elsie Rockwell amplía el desarrollo de estas conceptualizaciones en diversos textos de esos años; aquí hemos elegido para orientar la exposición uno que estaba aún en prensa en 1996, “La dinámica cultural en la escuela”, porque en su discurrir la autora reflexiona sobre la relación entre lo cultural, la dinámica cultural y los procesos de reproducción, resistencia y apropiación social en el ámbito de las cotidaneidades escolares. Nosotros hemos revisado el concepto de cultura y su historización en el capítulo precedente y también, en la primera parte del que ahora nos ocupa, hemos referido a las teorías de reproducción y resistencia. Aquí – insistimos – queremos destacar el enriquecimiento a las miradas que supone el concepto “apropiación” tal como lo entiende y explica Rockwell:

El análisis de estos procesos desde la perspectiva reciente se enriquece con la idea de apropiación, considerado como relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, clase) el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto. Agnes Heller (1977) ofrece varios matices sugerentes. Describe la apropiación como un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana [dado que] la heterogeneidad marca tanto la vida cotidiana de cada quien como la formación cultural de cada época. (Rockwell, E, 1996:11)

La heterogeneidad, la diversidad, las lógicas dinámicas y no esencialistas son las que ganan lugar en estas propuestas teóricas que buscan estudiar lo cotidiano dado que es ahí, en la cotidianeidad donde “se determinan las nuevas categorías las cuales posteriormente o se conservan o, al menos, se despliegan por algún tiempo [...] o bien retroceden” (Heller, A., 1977- citada por Rockwell, E, 1996:11)

Habitar la escuela, pensarla para habitarla con sentidos enriquecedores, comprenderla para liberarla, abrirla, profundizarla, resignificarla real y simbólicamente en el día a día es el desafiante objetivo - según lo entendemos y proponemos en esta Tesis – de la investigación educativa etnográfica cuyos aspectos o cuestiones teórico-metodológicas seguiremos desarrollando desde el trabajo de la antropóloga mexicana, en el siguiente apartado.

2.2. La etnografía educativa como herramienta transformadora

En la presentación realizada en 1985 en el Tercer Seminario Nacional de Investigaciones Educativas, organizado en Bogotá por la Universidad Pedagógica Nacional a través de Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Elsie Rockwell titula su ponencia “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. Advierte la ponente que la suya es una presentación que realiza en tanto antropóloga, remitiéndose entonces a “lo que entiendo por etnografía en su sentido estricto y lo que considero su ámbito de pertenencia dentro de la investigación educativa y su relevancia para los procesos de transformación de la escuela.” (Rockwell,1985:1)

Aclarado esto, la investigadora dedica la primera parte de su presentación a plantear los sentidos metodológicos de la etnografía en general y de la etnografía educativa particularmente, sentidos que se corresponden con los que hemos desarrollado en apartado 1.2. del primer capítulo de nuestro trabajo, guiándonos en la exposición por la también antropóloga Beatriz Calvo. Los retomaremos brevemente, pero donde nos queremos centrar en este desarrollo es en lo que Rockwell señala en el apartado “La pertinencia de la etnografía”.

En cuanto a los rasgos que hacen que una investigación sea etnográfica, Rockwell señala la documentación de lo no documentado, que es lo próximo o cotidiano lo que es prácticamente interpelar a la visibilización de lo y lxs invisibilizadx/s; las características distintivas de las lógicas de exposición que son descriptivas pero “pero desde una posición epistemológica que presupone un trabajo teórico necesario para la construcción de la descripción” (Rockwell,1985:3); la centralidad de la presencia en la localidad o el campo; la integración e interpretación de conocimientos “locales” en la construcción de esta descripción; la descripción de realidades, por lo tanto, locales pero que se debe plantear (tanto en las lógicas de investigación como en las de exposición), “relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales.” (Rockwell,1985:3) Otro de los rasgos propios o característicos es el carácter *inconcluso* de la etnografía educativa en cuanto a que es abierta, flexible pero no ocurre en un vacío de teoría, sino que, por el contrario, está centrada en ella:

Dentro de la escuela y con la mirada puesta en la vida cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de las escuelas tal como la entendemos desde la antropología, es un proceso aún inconcluso.” (Rockwell, E.,1985:4)

En esta apertura teórica, epistemológica y metodológica es donde se fortalece la capacidad comprensivo-analítica de la etnografía educativa para estudiar e intentar comprender la escuela cotidiana en el marco de las complejas realidades sociales en las que se desarrollan estas cotidianidades. Entonces, hay ciertos rasgos que hacen que algunas investigaciones educativas puedan confirmar un agrupamiento en tanto etnografías educativas; ahora, el siguiente paso fundamental que queremos exponer aquí, mediante el estudio del texto que nos ocupa, es la pregunta por el *para qué* podría ser de utilidad y relevancia estudiar la educación aproximándose a la cotidianidad escolar, es decir, preguntarse “que ámbito de pertinencia tiene la etnografía.” (Rockwell,1985:5)

Preguntarse por este ámbito de pertinencia presupone tensionar la etnografía respecto a otras prácticas que hacen a la *praxis* educativa, tal como la pedagogía. En primer lugar, respecto a esto, Rockwell nos advierte algo que tal vez pueda parecer evidente pero que por eso mismo puede correr el riesgo del error de ser obviado o relativizado en nuestro entusiasmo y es que “la etnografía no es una panacea.” (Rockwell,1985:5) Con esto la investigadora quiere significar que no todo lo que compete a la teoría y a la *praxis* educativa puede ser estudiado con la etnografía, pero

sí que hay preguntas que pueden ser trabajadas y respondidas, tales como la documentación de lo indocumentado en los saberes locales que se construyen en la escuela. Así es que la autora propugna por una investigación educativa – segunda advertencia – en la que se deslinde “entre la etnografía y otras prácticas, la etnografía no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica.” (Rockwell,1985:5) Lo que sí puede – y sería más que deseable, agregamos – hacer la etnografía educativa es sumar, aportar, contribuir, enriquecer las discusiones pedagógicas con “las descripciones de los procesos cotidianos que se dan en las escuelas, puede integrar ella los conocimientos locales diversos que se presentan en el proceso educativo.” (Rockwell,1985:5)

Y puede hacerlo, entre otras razones, porque los proyectos investigativos de corte etnográfico demandan presencia prolongada en la localidad por lo que aportan algo así como una *materialidad real de circunstancias* a las enunciaciones pedagógicas. En este sentido y en función de esto es que Rockwell distingue entre “saber pedagógico” y “saber docente” y acá entendemos que esta distinción es de suma relevancia para pensar la educación de manera compleja y no sesgadamente o, al hacerlo, ser conscientes de que se lo está haciendo. El saber pedagógico es el saber prescriptivo, que está plasmado en saberes académicos que no siempre están en la circulación de maestrxs, estudiantes, familias. Hay saberes pedagógicos – curriculares, por ejemplo – que están institucionalizados desde la academia y los ministerios del estado pero están en tensión – y muchas veces, desencuentro – con los que Rockwell denomina “saberes docentes”. El saber docente “se objetiva de otra manera, no en el discurso normativo de la Pedagogía sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro.” (Rockwell,1985:6) Lo que plantea aquí Rockwell es que la incumbencia de la etnografía educativa se valora justamente en su mayor factibilidad de acceso al saber docente para poder documentarlo porque rara vez se realiza tal documentación.

El saber pedagógico circula con mayor o menor eficacia educativa, tensionado por realidades sociales cotidianas que parecerían no interferirlo cuando, de hecho, sí lo hacen y en gran manera. Por eso, ahí, la etnografía educativa es la herramienta que posibilita la objetivación escrita de ese saber docente que es fundamental poder conceptualizar. La propuesta que Rockwell plantea en 1985 es realmente desafiante en el mejor de los sentidos y consiste – simplificadaamente – en el cruce y

fortalecimiento dialógico entre saberes pedagógicos y saberes docentes dado que ambos están presentes en las cotidianidades escolares. Estudiar y documentar estos saberes posibilita que la etnografía educativa explicita o ponga de manifiesto:

[...] las relaciones entre esos dos “conocimientos locales” sobre todo en ámbitos de formación docente o de generación de alternativas pedagógicas [propiciando y/o fortaleciendo así] nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente. (Rockwell,1985:7)

Ahora bien, ¿la etnografía cambia por sí misma y de modo inmediato esa realidad cotidiana que se caracteriza más por lo injusto que por lo justo en una sociedad desigual? Lo que hace que las sociedades mejoren sus condiciones de vida son decisiones políticas – especialmente en el caso de los pueblos latinoamericanos y en lo que compete a las clases populares o subalternas – y evidentemente los estudios etnográficos no son quienes las definen en sí mismos. Pero sí – y esto no es nada menor – podrían contribuir desde lo conceptual, aportando “perspectiva teórica desde la cual se describe y se interpreta la realidad educativa.” (Rockwell,1985:7) Y, en este sentido, propone que, justamente, el primer concepto que debe pensarse es la posibilidad, o no, de transformación que tiene la educación: si modifica, qué modifica, dónde, cuándo y a quiénes: es decir, las preguntas o cuestionamientos a las teorías de la reproducción de las que hablamos anteriormente. Rockwell señala que cohabitan propuestas de cambio radical e inmediato – que mayoritariamente se neutralizan en su propia radicalidad – y otras que siguen pasos cortos ministerialistas que las más de las veces son tanto resistidos como incomprendidos en las escuelas. Las posibilidades transformadoras – según entendemos el planteo de Rockwell – se obturan cuando podrían en cambio abrirse a un diálogo dialéctico entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes. Y esto es lo que podría lograrse desde la antropología histórica, social, que estudia la cultura como producto de la historia, que es crítica y contextualizada. Desde esta mirada antropológica es que – entiende y propone nuestra autora y coincidimos con ella – no es siquiera posible pensar que la escuela no transforme porque sí lo hace. Pero no se registra, no se documenta, no se construye conocimiento social y científicamente valioso al respecto. Llenar este vacío es entonces la médula de la *propuesta etnográfica desde esta nueva perspectiva antropológica y social*. Dicho en términos de Rockwell:

La etnografía puede ser relevante para este proceso, pero sólo si logra indicar aquellos lugares en que la acción puede ser efectiva y tener el sentido deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente real nos orienta hacia cambios posibles. (Rockwell,1985:8)

Esto lleva nuevamente a la discusión con las teorías reproductivistas, discusión que ya hemos comentado, pero teniéndola presente, pasaremos en el siguiente apartado de este capítulo, a la exposición y revisión de dos informes de investigaciones empíricas de corte etnográfico, realizadas en México, en los años '80 que Rockwell reunió, en 1995, en el libro *La escuela cotidiana*.

2.3. Investigar lo cotidiano en México en la década de 1980.

Antes de dedicarnos a la presentación de dos informes de investigaciones de corte etnográfico educativo del período que estamos estudiando, entendemos que no es para nada ocioso revisar una vez más los aspectos teórico-metodológicos que hacen que una investigación etnográfica en educación se considere tal. Intentaremos ser a la vez claros y sencillos al destacar estos aspectos – que, en definitiva, son los que venimos desarrollando en nuestro trabajo – y para tal fin nos guiaremos por una presentación del año 1992, realizada por la investigadora de la Universidad Autónoma de México, Martha Corenstein Zaslav, en el marco del IICE/UBA y Flacso en Buenos Aires, que luego fue publicada por la autora en el libro *Investigación etnográfica en Educación*, también de 1992. (Rueda, M y Campos, M.A. (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM, 1992. “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”)

En primer lugar, la investigadora repasa, justamente, los rasgos propios de esta perspectiva de acercamiento e investigación de la educación, repaso que reseñamos seguidamente porque consideramos importante tenerlo presente a la hora de, luego, comentar informes de trabajo de campo y fundamentar su pertenencia a este tipo de diseño, realización o concreción y exposición. La autora, entonces, reseña en primer lugar, que el desarrollo de esta línea de trabajo se inició en los años '70, como ya hemos señalado, y que al momento de su presentación (1992), la misma tiene unos treinta años de desarrollo en los cuales, muy lentamente, se fue instalando en tanto modo de trabajo para la indagación, conocimiento y reflexión sobre realidades educativas que hasta principios de los años '80s estaban caracterizadas por tener sesgos cuantitativistas. La autora indica que se ha ido pasando, despaciosamente, de:

[...] los macrotemas relacionados con política y sociedad y con aspectos cuantitativos y de financiamiento del sistema escolar [a la incorporación de] las escalas micro y meso de los fenómenos sociales y culturales, con un interés por analizar los procesos educativos concretos,

centrándose más en los sujetos de la educación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los procesos curriculares y organizacionales. (Corestein,1992 en: [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](#))

Como ya hemos dicho, esta apertura en las miradas se relaciona necesariamente con la multiplicación y diversificación de los enfoques teórico-metodológicos. Al respecto, la autora señala que, en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de México del año 1981, estuvo ausente esta perspectiva metodológica, perspectiva que se distingue o caracteriza por consistir en un proceso heurístico, cualitativo, descriptivo, analítico e interpretativo de la cotidianidad real que les sucede a sujetos reales en tanto miembros de grupos culturales. Este proceso se realiza en lo que se denomina el “medio natural” aunque también se ha extendido a otras fuentes, recursos y diseños. Etnográfico es el enfoque; etnográfico, el proceso de investigación y etnográfico su informe en tanto se constituye como estudio de los otros, de las alteridades, que no se suelen documentar. Eso es la etnografía: *ethnoi*: otros; *graphein*: grafía, descripción. Como o en tanto herramientas metodológicas se trabaja mediante la observación, participante o no, la entrevista, la historia oral, el estudio de casos, el análisis conversacional y también el estudio de documentos oficiales, libros de texto, cuadernos de actuación u otros registros de la actividad docente y similares.

En resumen, se distinguen estos estudios por:

1. Ser de tipo comprensivistas en tanto *verstehen*.
2. Entender lo social en tanto construcción, por ejemplo, desde la fenomenología social propuesta por Alfred Schutz⁸.
3. Entender que lo social no se caracteriza por lo estático sino por la dinámica de la interacción.
4. Reivindicar lo cotidiano, la experiencia diaria, el día a día de los sujetos.
5. Metodológicamente, se distingue por no partir de hipótesis a confirmar, sino que las mismas se van construyendo a lo largo de la observación y el registro sin que esto implique llegar al campo con una mirada a-teórica, como ya hemos señalado. Es preciso insistir en este aspecto dado que, Tadeu como las referencias teóricas, conceptos y relaciones se van construyendo a lo largo de las lógicas dialécticas de investigación y exposición, pueden ser acusados sus trabajos de a-teóricos, empiristas en el más pertinente sentido de *tabula rasa*, cuando están bien lejos de serlo.

⁸ Cf: Schutz, A. Natanson, M. (comp), *El problema de la realidad social*, Bs As, Amorrortu, 1995

6. Emplear estrategias cualitativas de acercamiento al foco de estudio: puede tratarse de varias localidades, de varias escuelas en una misma localidad, de varias clases en una misma escuela, por ejemplo. Volveremos sobre esto cuando comentemos los informes.
7. Observar y registrar la interacción no sólo como conducta verbal sino también lo no verbal, las acciones y no acciones, los silencios, el escenario físico en general.
8. Realizar entrevistas y otro tipo de interacciones que involucran al/lxs investigadorxs con la comunidad local en la que trabajan.
9. Por esta anterior razón, en muchas ocasiones, las categorías de análisis surgen de los propios participantes con quienes el investigador interactúa.
10. Se caracteriza también, consiguientemente, porque las lógicas de investigación y exposición están abiertas a reorientaciones teóricas propias del intercambio con los sujetos, pero, sin embargo, esto no hace al menoscabo del rigor científico de la labor investigativa.
11. Finalmente, decimos una vez más que la finalidad de este tipo de trabajo investigativo no es llegar a conclusiones generalizantes ni, mucho menos, universalizarlas, sino “tener una comprensión profunda de la experiencia, de las perspectivas de los participantes [lo que] no impide que puedan formularse relaciones y enlaces claves de valor más general.” (Corenstein, 1992)

Entonces, es teniendo estas distinciones en cuenta que nos acercaremos ahora al desarrollo que esta corriente investigativa tuvo en México desde sus inicios y cuyos informes Elsie Rockwell reunió y publicó en tanto coordinadora y autora en *La escuela cotidiana* (1995), referencia fundacional e insoslayable para el acercamiento a esta perspectiva en la investigación etnográfica educativa latinoamericana.

En la “Introducción” del libro Rockwell presenta los trabajos allí reunidos en tanto investigaciones que, en el marco del trabajo del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, se realizaron en México en el curso de la década de 1980. Los informes presentan estudios etnográficos realizados en distintas escuelas de educación primaria, estudios en los cuales

Las prácticas y perspectivas de padres, maestros y alumnos que se recuperan en estos estudios muestran facetas de la escuela primaria que son familiares para quienes la viven a diario, pero que generalmente están ausentes en la planificación educativa y en los debates pedagógicos. (Rockwell, 1995:7)

Así, y como señalamos previamente, se intenta observar, comprender y registrar la realidad diaria de la vida escolar cruzando los conceptos de reproducción social y apropiación cultural en pos de la premisa de pensar que no existe, en la cotidianeidad, reproducción acrítica en general, sino que la misma está mediada por diversas subjetividades que la modifican o, por lo menos, la interfieren, mediante acuerdos y negociaciones tácitos o explícitos, siempre complejos. Esto es lo que no suele documentarse: estos desenlaces que se apartan muchas veces de los anticipados, esperados y/o predeterminados.

Nosotros hemos seleccionado, para exponer y comentar aquí, dos de los artículos que integran *La escuela cotidiana*, ambos de autoría de Elsie Rockwell. El primero, “De bardas, huellas y veredas” es un informe con formato de ensayo sobre los resultados generales obtenidos en esas primeras investigaciones dirigidas por Rockwell y Ezpeleta; el segundo, “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas” es el informe reflexivo de una investigación acotada en la que se avanza en la construcción de conocimiento etnográfico a partir de la observación de dos clases de sexto grado de la educación primaria. Es decir, presentamos en primer término un informe de investigación de carácter amplio y ordenador respecto a qué conocimientos se pueden construir sobre lo que sucede al interior de las escuelas y un informe más pormenorizado sobre una acción investigativa, en particular y en el campo. La idea al hacerlo es presentar una organización temático-conceptual respecto a los alcances que este tipo de investigación tiene en su tarea de construcción de conocimientos y, por otro lado, en el segundo caso, mostrar a través del informe el desarrollo e hipótesis interpretativas en una investigación empírica acotada a la observación de clases – particularmente, dos – de dos maestros.

2.3.1. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”

El texto que nos ocupará fue redactado por primera vez en el año 1982 y consiste en un informe sobre investigaciones cualitativas e intensivas realizadas en escuelas primarias mexicanas. El objeto o finalidad del informe es - reconociendo las limitaciones derivadas de la especificidad tanto histórica como regional de las

escuelas en las que se realizaron las investigaciones empíricas, recorte necesario pero que debe trascender el “relato reflexivo de experiencias”- “descubrir, desde adentro los múltiples sentidos de la experiencia escolar y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana.” (Rockwell,1995:18)

Por consiguiente, en este trabajo lo que Rockwell hace es presentar o exponer o proponer, las dimensiones de la labor escolar cotidiana que atraviesan la escuela primaria mexicana en el presente histórico. Es importante precisar una vez más los sentidos que tiene esta presentación de la antropóloga en tanto “panorama global de la diversidad y la historicidad de la experiencia escolar cotidiana.” (Rockwell,1995:19) Es decir, que es atento lo observado y registrado en diferentes realidades de escuelas primarias mexicanas, desde una mirada que entiende que es en la cotidianidad del desenvolvimiento de sus quehaceres donde se producen cruces o intersecciones de distintas tradiciones educativas o educacionales en tanto saberes pedagógicos que siempre son relacionales, que se construye conocimiento. En otras palabras, es de la cotidianidad escolar dinámica y situada y los saberes y tradiciones pedagógicas que la atraviesan desde donde podemos conceptualizar *qué* mirar si queremos aprender de estos atravesamientos entendiéndolos dialéctica y no linealmente.

Entonces, con esta intención es que la autora pasa a presentar las “dimensiones” de la experiencia escolar, dimensiones que habilitan u organizan otras dos tareas que se corresponden con otros dos niveles de análisis: por un lado, “confrontarse con la realidad particular de muchas escuelas” y, por otro, “articular las dimensiones descriptas y los procesos sociales y culturales del país, para encontrar el sentido histórico de lo que sucede en las escuelas mexicanas.” (Rockwell,1995:18-19) Entendemos que este es un programa de trabajo que excedió su propia contextualidad al promover y orientar investigaciones educativas de corte etnográfico que se desarrollaron en distintos países latinoamericanos, incluido el nuestro – como veremos en el siguiente capítulo de la Tesis.

Ahora, aquí, presentaremos estas dimensiones para luego retomarlas en nuestras lecturas sobre informes de investigaciones empíricas en tanto son una de las fuentes documentales que sustentan nuestra tesis.

Elsie Rockwell propone que las dimensiones de la cotidianidad escolar plausibles de ser estudiadas desde la perspectiva etnográfica de investigación educativa son cinco:

- 1) la estructura de la experiencia escolar; 2) la definición escolar del trabajo docente;
- 3) la presentación del conocimiento escolar; 4) la definición escolar del aprendizaje;
- 5) la transmisión de concepciones del mundo. (Rockwell, 1995:19)

Desarrollaremos seguidamente cada una de estas dimensiones.

La primera busca observar la presencia de los aspectos propios de lo que denominamos “sistema educativo”, en el desarrollo de la cotidianidad escolar: los distintos modos en los que es asumido, aceptado, cuestionado, reproducido, resistido y, también y no pocas veces, distorsionado. En estos sentidos, Rockwell considera relevante estudiar realidades tales como la selectividad explícita o implícita presente en los agrupamientos graduales (es decir, en la organización por grados del sistema educativo), lo que implica necesariamente el empleo de parámetros clasificatorios que no están exentos de miradas y concepciones discriminatorias; la organización de los tiempos escolares, organización que es significativa en tanto que ordena el transcurrir del día escolar con frecuentes discrepancias entre los tiempos normatizados desde el sistema y lo que en realidad ocurre al interior cotidiano en las escuelas; otra dimensión de relevancia es el estudio de las formas reales y los dispositivos de participación, dispositivos formalmente asimétricos entre maestrxs y estudiantes, pero que pueden sorprender si se profundiza la mirada y se estudia los diversos modos que adquiere el ejercicio de tal asimetría por parte tanto de docentes como de alumnxs en sus interacciones entre sí y con lxs maestrxs; por último, dentro de este agrupamiento, el estudio de lo que la investigadora denomina “el efecto extraescolar de la escolarización” (Rockwell, 1995:25) en tanto lo que trasciende el ámbito propiamente escolar para intervenir y modificar cuestiones familiares y/o comunitarias.

La segunda dimensión es la que propone el estudio de la ontología del trabajo docente en tanto el mismo está entrecruzado por diversas tradiciones pedagógicas – que son políticas, sociales, ideológicas – que se ponen de manifiesto cuando se observa que las delimitaciones normalistas del trabajo se ven excedidas por otras exigencias y responsabilidades tanto en lo que compete a tareas administrativas como socio-educativas y comunitarias que les interpelan diariamente. Estrechamente relacionado con esto cabe también detenerse a observar y reflexionar sobre las distintas miradas y concepciones sobre el trabajo docente en sí, que van desde la

mirada “vocacional” y con sesgos asistencialistas a la concepción del sujeto trabajador/a, por un lado, como en relación con el trabajo centralizado en la enseñanza que se prescribe que se realice en el aula pero que – en muchos casos – no es observado sistemáticamente por las conducciones de las escuelas ni por las supervisiones de la gestión ministerial, por esto es que las formas de enseñanza es otro de los aspectos que es importante estudiar: qué pasa en el aula con relación a los saberes, no qué es lo que se supone y presupone que debería estar sucediendo sino lo que, efectivamente, sucede sin que se documente ni reflexione en torno a ello.

La tercera dimensión incumbe a “la presentación del conocimiento escolar” (Rockwell,1995:30), lo que lleva a revisar la organización temática curricular plasmada preferencialmente en los “libros de texto” que pueden ser de diversa calidad, pero desde ya no son inocentes en cuanto a los sesgos político-ideológicos que subyacen en ellos. Incluso revisar cómo se presentan en lo formal-académico los “recortes” de contenidos: qué prevalece y qué no lo hace, qué está ausente; pero también estudiar los modos como circulan *efectivamente* estos recortes académicos en la realidad diaria del marco de las clases y también fuera de ellas. Escuchar aulas y pasillos, podríamos decir. Esto va ligado también con la necesidad de profundizar “los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano” (Rockwell,1995:35): es decir, las tensiones entre los que la escuela como institución presenta como conocimientos válidos y los distintos saberes que atraviesan la vida escolar, familiar y comunitaria de los estudiantes.

La cuarta dimensión está centrada en qué es lo que se entiende que es el aprendizaje: qué se hace para aprender, cómo es mejor y factible “enseñar a aprender” y aquí es deseable centrarse en el estudio de lo que son los “rituales y usos” (Rockwell,1995:37): por ejemplo, formación e izamiento de la bandera al inicio de la jornada escolar así como otras situaciones que implican diversos modos de intercambios lingüísticos tanto en el marco de la “clase” como en otras actividades escolares tales como preparación de actos patrios, entre otros, pero también en los “modos de razonamiento implícito” (Rockwell,1995:41) que se dan muchas veces por sobreentendidos en los niños y niñas y que no siempre ni necesariamente se corresponden con las distintas realidades subjetivas de los mismos. Finalmente, en este agrupamiento, la autora realiza un señalamiento sobre lo que denomina el “aprendizaje autónomo” (Rockwell,1995:43) en tanto remite a los saberes que no son

adquiridos en el contexto escolar y que es deseable que sean atendidos y tenidos en cuenta en la organización de los aprendizajes escolares en sus distintos modos de formalidad.

Por último, la quinta dimensión propuesta por Rockwell es la referida a la “transmisión de concepciones del mundo” (Rockwell,1995:45) que subyace en el trájín cotidiano de la escuela: concepciones, valoraciones, posicionamientos – explícitos o implícitos – sobre la realidad social, política, religiosa, ideológica que devienen tanto del recorte de saberes a privilegiar como del o los modos de organizarlos. Por ello es importante detener la mirada investigativa en estos modos en los que la escuela cotidiana transmite valores y concepciones del mundo social.

Quisimos compartir aquí este planteo general de Rockwell en cuanto a cuestiones o aspectos plausibles y deseables de ser estudiados en las cotidianeidades escolares. Algunas de estas dimensiones las profundizaremos en nuestros análisis documentales que presentaremos seguidamente para finalizar este capítulo y también en los subsiguientes. Pero antes de pasar al comentario de una investigación empírica acotada realizada por Rockwell, queremos cerrar este apartado con la reflexión final de la autora en el trabajo que nos está ocupando. Dice Rockwell que “las múltiples dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante” (Rockwell,1995:54) y que esto puede ser estudiado si se estudian las cotidianeidades:

Para comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales [...] es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianeidad escolar. Es necesario seguir investigando lo que significa para los niños de las clases populares su paso por la primaria así como lo que importa en la vida y conciencia de maestros el contexto institucional de su trabajo. (Rockwell,1995:57)

¿Por qué es tan importante hacerlo y propiciarlo? Porque, con la autora, entendemos que

[...] le da sentido político a esta tarea la oportunidad de encontrar veredas para posibles cambios, de discernir ordenamientos alternativos posibles de los elementos del presente y pasado inmersos en la vida cotidiana de las escuelas, que son el anticipo real de la sociedad futura. (Rockwell,1995:57)

Por eso se ha estado hablando y poniendo en relación “huellas” en tanto tradiciones que siguen presentes; “bardas” en tanto delimitaciones o demarcaciones organizacionales, pero fundamentalmente de “veredas” o caminos para construir una escuela mejor para un mundo más justo e igualitario.

2.3.2. “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”

Este informe fue publicado en 1988 con el título “Procesos cotidianos, lenguaje y conocimientos en el aula”⁹. Aquí la antropóloga retoma reflexiones teóricas, respecto a usos cotidianos, que había encarado desde perspectivas sociolingüísticas de análisis, para pasar a presentarlas desde una perspectiva etnográfica, en tanto “ha integrado el análisis de prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y los procesos culturales que se generan en contextos específicos.” (Rockwell,1995:199) Es decir que el foco en esta investigación está centrado en el estudiar prácticas discursivas que mediatizan la apropiación del texto escrito, apropiación que no es neutra ni aislada, sino que forma parte de un proceso cultural que se construye conjuntamente entre maestrxs y alumnxs en la acción de la enseñanza y el aprendizaje.

Como se puede observar, aquí están presentes varias de las dimensiones a las que referimos en el apartado precedente, particularmente, las que competen a la definición escolar del trabajo docente, a la presentación del conocimiento escolar, a la definición escolar de aprendizaje – especialmente al uso del lenguaje, pero también a los rituales en el diálogo, a los razonamientos implícitos y aprendizajes autónomos – así como a las concepciones del mundo social y su historia.

El trabajo de campo que se informa consistió – explica la autora – en la observación prolongada de clases de escuela primaria, de dichas observaciones se escogieron dos que privilegian distintas maneras de poner en relación la apropiación e interpretación del texto escrito. Se trata de dos clases de 6to grado que presentan dos modos distintos de mediación entre lo oral y lo escrito, siendo aquí lo escrito el “libro de texto”. Los criterios para seleccionar del universo observado estas dos clases son explicitados por la investigadora, visibilizando así lo que se da en llamar “cocina” o “trastienda” de la investigación.¹⁰ Escribe Rockwell:

Las clases seleccionadas ofrecen la ventaja de tener una estructura contrastable que permite mantener constantes algunas características, mientras varían las que son de interés para este análisis. Ambas son de sexto grado y son parecidas en varias dimensiones: tratan temas de historia europea, basadas en una lección del *Libro de Texto*, muestran el uso de las mismas técnicas y secuencias didácticas (lectura del texto, interrogación, cuestionario) y se acercan a un modelo de enseñanza que a veces se considera “tradicional”. (Rockwell, 1995:201)

⁹ Rockwell, E., “Procesos cotidianos, lenguaje y conocimientos en el aula”, en: *Colección Pedagógica Universitaria*, Universidad Veracruzana, 1988.

¹⁰ Ver: Wainerman, C.- Sautu, R. (Comps), *La Trastienda de la Investigación*, Bs As, Lumiere, 2001.

Aquí tenemos entonces planteado que lo que se ha observado responde a los criterios de la contrastación empírica en tanto recurso metodológico. En una primera lectura, aparentemente ambas clases serían manifestaciones de una misma modalidad de enseñanza en el marco de una clase mediada por el libro de texto. Sin embargo, aquí es donde la mirada etnográfica de observación teorizada y alerta descubre las dimensiones de la cotidianeidad que quedan sin registro ni documentación y que, como hemos ya citado en el apartado anterior, permiten encontrar sentidos a lo que ocurre en la escuela. El foco de interés de la investigadora no se reduce a la contrastación de dos “estilos” de ser docente sino “el contraste que hubo en un aspecto particular: la mediación de la lectura.” (Rockwell, 1995:202)

Ambas situaciones de clase tienen en común el ser de 6to grado de primaria y el estar mediadas por el libro de texto y por la secuencia didáctica lectura-interrogación-cuestionario, pero varían de una a otra en

1. La localización de la escuela
2. La situación de clase
3. La historia o biografía docente del maestro
4. El “tema” y estructura de la clase y la lectura
5. La relación entre práctica cotidiana y tradición docente mediada por el libro de texto.

La primera secuencia analizada se localiza en una escuela “estatal de una cabecera municipal” (Rockwell,1995:202); la segunda es una escuela rural. La situación de clase en el primer caso se dio en una circunstancia en la que el maestro había acompañado a los varones del grado a una actividad deportiva por lo que el director de la escuela es quien dio la clase sólo al grupo de niñas y fue interrumpido en varias ocasiones por cuestiones propias de su trabajo en tanto director; en el segundo caso el maestro rural dio la clase a lxs alumnxs de sexto grado conjuntamente con los alumnxs de tercer grado (modalidad integrada propia de las escuelas rurales en esos tiempos). En el primer caso, el director oficiante de maestro se trataba de un docente “ya mayor que había cursado la primaria y secundaria en los años cuarenta” (Rockwell,1995:202); en el segundo caso se trata de un “maestro joven cuya formación incluía estudios de Normal Superior y se distinguía por incorporar a su práctica nuevos medios (por ejemplo, el uso de la grabadora)” (Rockwell, 1995:209)

Con respecto al tema y estructura de la clase, en la primera situación observada y analizada el tema era “De la esclavitud a la libertad” y la organización o estructura de clase tuvo una secuencia de “preámbulo” o presentación a cargo del maestro, lectura en voz alta de algunos párrafos de libro de texto, a cargo de dos alumnas que “pasan al frente” para leer y, por último, cuestionario escrito en el pizarrón. En la segunda clase trabajada el tema fue “Los campesinos y la Revolución francesa” y la organización de la secuencia didáctica fue lectura silenciosa del libro de texto, cierre del libro y diálogo sobre lo que lxs niñxs habían entendido – recordemos porque no es menor que en esta clase el maestro debía repartir sus tareas entre los alumnx de tercero y sexto grado, así como en la primera, entre sus funciones de director de la escuela y la ocasional función de maestro de la clase. En ambos casos, las lecturas correspondieron a *Libro de Texto Gratuito. Ciencias Sociales*, sexto grado, México, SEP, edición de 1980.

Muy bien. Hasta este punto podríamos pensar y quedarnos con que son dos clases de Ciencias Sociales de sexto grado que tienen algunos rasgos comunes y otros distintivos, pero en las que se da una uniformidad en el cumplimiento de las prescripciones del sistema educativo en cuanto al uso del libro de texto en la transmisión de contenidos seleccionados. Las diferencias parecerían corresponder tanto a las biografías docentes como a la localización urbana o rural de la escuela. Pero, y aquí lo interesante y enriquecedor de la perspectiva etnográfica, la observación y el análisis se centran en los vínculos y relaciones que *de hecho* se establecen entre texto y sujetos en la cotidianeidad práctica de la clase. El trabajo etnográfico consiste, justamente, en elaborar los registros de observación, empleando el recurso disponible (aquí se trató de registro escrito sin grabación), y pensar las dimensiones de análisis a la luz de lo observado. Y es en este momento, en este trabajo donde puede suceder que las premoniciones o anticipaciones puedan ser puestas en juego o en tensión con lo observado en la real interacción entre maestro-texto-alumnos.

Nosotros vamos a pasar entonces al análisis que hace Rockwell para ejemplificar qué tipo de conocimiento se está construyendo al trabajar la escuela cotidiana desde la etnografía educativa.¹¹

¹¹ Parte del texto del registro integra el informe y se puede leer en Rockwell (1995, 202-213)

Digamos, para enfatizar lo que concierne a la presentación que estamos haciendo de esta investigación empírica, que la etnografía educativa se abre a la visibilización, documentación y concientización de las acciones que realmente ocurren en las aulas, acciones que por lo general a la vez se naturalizan e invisibilizan si el registro de las clases se limita a la planificación docente y la evaluación de los alumnxs (oral o escrita, estructurada o no y con la periodicidad que fuere). Es decir, acciones cotidianas sobre las que no se construyen preguntas de investigación, por ejemplo, qué ocurre con los silencios de lxs alumnxs, qué valor tienen las respuestas inducidas por el maestro a partir de “pistas”, qué pasa realmente con la interacción asimétrica, con las ambigüedades y latencias; en definitiva, con la mediación oral entre lo escrito y los sujetos y también con los sujetos entre sí, en sus interacciones alrededor del texto escrito y la situación de clase.

Entendemos que lo que es importante plantear aquí a modo de reflexión final sobre lo trabajado tanto en este apartado como en todo el capítulo es lo que se puede poner en evidencia y documentar mediante el trabajo etnográfico en investigación educativa en contextos de cotidianeidad escolar a fin de zanjar reduccionismos y/o estigmatizaciones tanto como conclusiones pretenciosas y anticipadas, lineales que en tal caso puedan satisfacer determinadas pretensiones político-académicas pero que en definitiva y - seguramente sin albergar tales intenciones - pueden distorsionar lo que acontece al interior de las escuelas.

En el caso de esta investigación, a partir de la observación reflexiva y teórica se salió de los binarismos bueno/malo para pensar realmente en conocimiento que sea útil a la hora de construir las veredas a las que refirió nuestra autora. Vamos a transcribir el párrafo final del informe de Rockwell porque justifica, en nuestro entender, lo que estamos proponiendo respecto a la etnografía educativa y consideramos que no podríamos expresarlo con tanta claridad:

Estas clases permiten replantear un antiguo debate sobre el uso del libro de texto. En el contexto escolar las interpretaciones posibles del texto se construyen en la interacción, no están dadas de antemano ni son inherentes al texto. En ambos casos, la mediación del docente conduce a la construcción de cierta interpretación. En un caso, explícitamente [se trata del “preámbulo” del primer caso]; en el otro por la aceptación implícita de ciertas respuestas [conceptualizaciones del docente en su interpretación del texto]. Pero es posible también encontrar indicios de interpretaciones propias de los alumnos, que tienden a retomar aquellos elementos del texto escrito y del discurso docente que se encuentran más próximos a sus conocimientos. En ambos casos se encuentran intentos de los alumnos de intervenir a partir de su propia lectura del texto, así como momentos de silencio que expresan una resistencia frente a las interpretaciones propuestas o seleccionadas por los maestros. En todo caso, el contenido

de los Libros de Texto es mediado por las múltiples interpretaciones generadas en la interacción en el aula. (Rockwell,1995:222)

Hemos reflexionado a lo largo del capítulo respecto a la recepción de las teorías de la reproducción y la resistencia en América Latina – particularmente en México – en la década de los años ochenta. Hemos planteado que la recepción fue a la vez crítica y propositiva. Entendemos que en la etnografía educativa así planteada desde lo teórico metodológico se abren ventanas que nos permiten entender mejor que sucede en nuestras escuelas y consideramos que la investigación recién comentada es un claro ejemplo de ello.

CAPÍTULO 3: ETNOGRAFÍA EDUCATIVA EN ARGENTINA: LA POSDISCTADURA

En este capítulo la investigación bibliográfica nos ubica ya en nuestro país en los complejos inicios de los años 80: el estertor final de la dictadura con la demencial Guerra de Malvinas y el posterior “amanecer de una esperanza” con la recuperación democrática que nos permitió sentir el sabor de libertad primaveral que, de hecho, es mentada como “primavera alfonsinista” en referencia al florecer y a Raúl Alfonsín, primer presidente de la recuperada democracia. Nosotros estudiaremos el desarrollo que, en esos años, en dos de nuestras universidades nacionales, Buenos Aires y Rosario, tuvo la renovada investigación educativa que incorporó los aspectos teórico-metodológicos que trabajamos en el capítulo precedente, en el que nuestros ejes reflexivos estuvieron centrados en las nociones de apropiación y cotidianeidad. Aquí trabajaremos alrededor de otro concepto medular desarrollado en nuestro país por esos años, en el marco de los diseños de investigación etnográfica educativa, que es el de *contexto*. Hemos organizado la exposición en tres etapas: en una primera referiremos al contexto histórico nacional en el que nos ubicamos y el desarrollo que en el mismo tuvieron los primeros trabajos en antropología y educación; en el segundo, estudiaremos la noción de “contexto” en sí misma y en el tercero, exploraremos un contexto específico, las islas del Delta, a través de un informe de investigación de María Rosa Neufeld, “Estrategias familiares y escuela”.

3. 1. Contexto histórico y desarrollos pioneros

La profunda crisis militar desencadenada tras la derrota en la guerra de Malvinas redefinió el rumbo de la transición democrática argentina, en la que el eje de los diversos partidos – debido a su omnipresencia en actos y manifestaciones públicas – fue la *justicia*. Cuando los partidos políticos pudieron volver a la escena pública, ésta ya estaba ocupada por “la fuerza cultural de las denuncias del movimiento de derechos humanos, las expresiones artísticas contestatarias, la literatura testimonial” (G. Bombal, I. 1995:200). De este modo, en opinión de esta autora, la cuestión de la vida, la necesidad de establecer un corte con el pasado, la demanda del ejercicio de la ley y la acción de la justicia fueron los valores que dotaron de sentido a la restauración de la democracia. Lo que la legitimó fue su diferencia con todo el pasado inmediato. En

una abierta reconsideración de la ética implícita en el sistema democrático, la ponderación en sentido jurídico de la cosa política y la oposición entre Estado/Dictadura encumbraron distintivamente a la figura de Raúl Alfonsín (Unión Cívica Radical) frente a la de los otros candidatos en las elecciones de 1983, incluso durante los últimos tiempos de la dictadura. Pero el problema era que este discurso “humanitario” y jurídico había quedado prisionero de un partido político liderado por Ricardo Balbín a quien – apoyándose en las mismas estrategias discursivas – Alfonsín ganó la interna que lo consagró candidato radical.

El carácter confrontativo que Alfonsín asumió con relación al régimen militar – y que se fue enardecido en tanto fue recibido positivamente por la sociedad – obedeció en principio a una necesidad de plantear claras diferencias frente a la contigüidad que había caracterizado la relación Balbín-Fuerzas Armadas. Por consiguiente,

[...] los rasgos fundamentales del discurso de la campaña resultaron de la potenciación de la exitosa renovación doctrinaria que Alfonsín había iniciado para transformar el perfil moderado del radicalismo. En este contexto se entiende también la centralidad que fue adquiriendo el tema de los derechos humanos y la justicia en una exhortación que llamaba a no reeditar el pasado de violencia en la política argentina. (G. Bombal, I, 1995:201)

Esta necesidad por realizar un “distanciamiento ético” respecto a Balbín con relación al derecho a la vida y su violación por parte del terrorismo de Estado fue puesta de manifiesto explícitamente por el candidato: “Creo que hay desaparecidos con vida. Ello quedará absolutamente aclarado en cuanto asumamos el gobierno y dispongamos de la información”. (G. Bombal, I.,1995:201)

Alfonsín, por lo tanto, proclamó la *justicia* como el único camino posible para saldar cuentas con un pasado aterrador por lo cual el movimiento de derechos humanos se constituyó en el símbolo que señaló que la democracia debía diferenciarse claramente de la a-juricidad y la impunidad del pasado inmediato. Durante la campaña el *discurso radical* se identificó plenamente – y casi absoluta y únicamente – con la defensa por la vida y los derechos humanos. El partido radical supo reconocer la demanda social por el orden jurídico, pero, al hacerlo, se internó en la irresoluble tensión entre política y justicia que marcaría su acción futura de gobierno. La ética jurídica no estuvo en consonancia con la ética política; y la realidad demostró que el *discurso ético-jurista*

no le alcanzó a Alfonsín para mantenerse en el poder. El plano discursivo no supo – o no pudo – mantener correlación con la práctica, o sea, con el real ejercicio del poder.

Como se dijo, el triunfo de Alfonsín se debió a que colocó como centro de su campaña una consigna que las diferentes élites políticas habían rechazado como banal: la constitución de un estado de derecho. Era un cambio notable para la cultura política predominante en los partidos populares que siempre se habían movido dentro de otras antinomias como pueblo/oligarquía o liberación/dependencia. Portantiero considera que el voto a Alfonsín – mayoritario en mujeres y jóvenes – respondió a una elección moral – axiológica, en el sentido de que “se eligió más por valores que por intereses: menos por la economía que por la política, por la constitución de un escenario y de un estilo de acción más que por un programa”. (Portantiero, J.C.,1987:276) En un sentido casi propio de la modernidad, se instaló el “deber ser” de un discurso moral exacerbado, categórico, en el que el respeto por la ley y la Constitución – cuyo Preámbulo constituyó el eje discursivo de la arenga de campaña – aparecían como único principio unificador posible para una sociedad que, sin estas normas, no había sabido convivir.

Portantiero plantea que la UCR se apropió del diagnóstico masivo sobre el carácter ético-político de la crisis nacional. De ahí que propuso dos premisas para su acción inmediata: una, la necesidad de colocar al Estado, basado en el derecho, en el centro de la sociedad y otra, la concertación de un sistema político plural, en lo posible constituido desde abajo hacia arriba. Pero, como se dijo arriba, discurso y ejercicio no alcanzaron la coherencia necesaria y el gobierno radical debió abandonar el ejercicio del poder antes de la culminación del mandato dejando al país descorazonado en lo que a derechos vitales y civiles se refiere y, además, sumido en una hiperinflación y una crisis económica que irían a constituir, a su vez, el trampolín desde donde se lanzó el “caudillo” riojano Carlos Menem.

Sin embargo, la recuperación democrática lograda hace hoy cuarenta años abrió posibilidades reales de enriquecer las prácticas académicas y esto es lo que sucedió con la etnografía educativa en tanto investigación antropológica sobre educación, especialmente desde los desarrollos pioneros de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. A fin de presentar la historización de este momento

tan especial nos guiaremos por un texto de una de sus protagonistas, la antropóloga María Rosa Neufeld, a quien ya hemos recurrido para exponer la historización del concepto “cultura” y a quien retornaremos en el tercer apartado de este capítulo para estudiar un informe de investigación empírica realizado por estos años en el contexto de las escuelas de islas.

Neufeld tituló su ponencia para el Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, realizado en México en el año 2000, “Etnografía y educación en Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. Aquí la investigadora se refiere al “contexto de producción”¹² de lo que podemos designar como “antropología y educación” o “etnografía educativa” en Argentina al abordar y disertar respecto a “las condiciones que la sociedad argentina y sus universidades han ido generando para la producción de conocimiento en ciencias sociales.” (Neufeld, 2000:2)

La autora realiza una historización sobre el derrotero que sufrió en el país la carrera universitaria de Antropología, entre gobiernos de facto y breves esperanzas democráticas, haciendo especial referencia a los esfuerzos que costó introducir lo social en los estudios antropológicos. En tiempos de la dictadura militar sesentista este esfuerzo se movilizó por carriles extra-universitarios – por obvias razones – y nuestra antropóloga señala particularmente lo realizado por el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Di Tella, en el que se propiciaron y concretaron “investigaciones empíricas que merecían llamarse ‘antropología social’ en áreas urbanas, bajo la dirección de Esther Hermitte y Eduardo Menéndez, en el contexto del Onganiato.” (Neufeld,2000:3) Luego, tras el derrocamiento de Isabel Martínez se instaló la dictadura cívico-militar de 1976 que fue una noche oscura en todos los sentidos en el que lxs científicxs tuvieron que partir al exilio y lxs que se quedaron vivieron un “bache vinculado con sobrevivir y en algunos casos con formas de resistencia.” (Neufeld,2000:3)

¹² Entendemos “contexto de producción” en tanto “contexto de descubrimiento” en el sentido planteado por Hans Reichembach en *Experience and Production* (1938): hablamos de “contexto de descubrimiento” cuando aludimos a las formas en las que se piensan, generan y producen hipótesis, mientras que el otro contexto en el que se mueve la ciencia es el de “contexto de justificación” de dichas hipótesis para ser aceptadas en el campo científico. Al decir de Ramón Barcenas (2002), “en el caso del contexto de descubrimiento se trata de exhibir los procesos psicológicos y sociales que tienen lugar durante el *proceso real* en que los científicos generan nuevas ideas o hipótesis.” (Barcena, 2002:2- cursiva textual)

Sin embargo y en la adversidad, fue a partir del contacto que algunas investigadoras de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Rosario – por fuera del ámbito académico – tuvieron con la orientación iniciada en México por Elsie Rockwell, en tanto “tradición comprensivista de la antropología clásica” (Neufeld,2000:3) al integrarse a la “Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar”, que la etnografía educativa comenzó a “colarse” en los diseños investigativos sobre educación. Junto con la misma María Rosa Neufeld fueron pioneras en este sentido las investigadoras Graciela Batallán y nuestra directora de tesis, Elena Achilli. Las líneas de trabajo de estos primeros equipos que las antropólogas conformaron estuvieron prioritariamente dedicados a estudiar, interdisciplinariamente y con la modalidad de investigación participante, el trabajo docente en tanto reflexión de los maestros sobre su propio quehacer o trabajo. Neufeld aclara que se trató de investigaciones realizadas sin inserción institucional universitaria durante los años de la dictadura hasta se logró incorporarlas a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), entre los años 1983/86. Explica la ponente que los avances fueron muy importantes y – de hecho – fueron base para la modificación curricular en las escuelas primarias de la, entonces, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires:

Los logros más importantes - en ese momento – son la explicitación y crítica de la concepción de la infancia implícita en la definición del conocimiento escolar, las características estructurales del trabajo docente autodescriptos en las definiciones sobre su identidad y la legitimación institucional del conocimiento en la escuela como transmisión de contenidos. (Neufeld,2000:6)

Es decir, la reproducción en los sentidos más rústicos, comienza a ser atendida, estudiada y cuestionada. En ese mismo contexto, el Juicio clave e histórico a las Juntas Militares, el clima político refrescado y aperturista que comentamos más arriba, abrieron las puertas universitarias para la “re-fundación” tanto de la Antropología Social como de la Sociología, iniciándose así un período extenso y complejo toda vez que fue interceptado por las políticas neoliberales de los años ‘90s, a las que nos referiremos con detalle en el próximo capítulo. Pero la refundación o “segundo nacimiento” de la antropología social, como lo denomina Neufeld, se produjo en estos albores democráticos, después de 1984, en las orientaciones de Antropología Social en la UBA y la UNR, en un perfil que articuló docencia e investigación en equipos coordinados por Graciela Batallán en Buenos Aires y por Elena Achilli, en Rosario. Así

es que – relata Neufeld – se pudo contar con subsidios que permitieron el afianzamiento del enfoque o perspectiva etnográfica a través de centros de investigación y publicaciones que facilitaron la circulación de estos trabajos iniciales o pioneros.

Destaca el caso de la UBA mediante la creación de la revista *Cuadernos de Antropología Social*, cuyo número 2, datado en 1988, reunía las ponencias del II Congreso de Antropología Social de 1986 y, en ese momento, “los temas dominantes tenían que ver con la necesidad de conocer, después de largos años de dictadura militar, los procesos que intervienen en la conformación del fenómeno autoritario en la Patria.” (Neufeld,2000:9) En este sentido, la autora destaca la línea desarrollada por Graciela Batallán y equipo, a partir de los años '80, sobre “gobierno escolar y democracia: mundos locales y construcción de hegemonía” (Neufeld,2000:13) y los realizados por ella misma en el contexto de las escuelas de islas, trabajo que estudiaremos en el tercer apartado de este capítulo.

El otro centro activo en la investigación antropológica de la educación, que historiza Neufeld en su ponencia, fue el de la Universidad Nacional de Rosario, en la que en 1981 docentes e investigadores crearon el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO) y ya en democracia, en 1992, el Centro de estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEA-CU). Justamente a ellos referiremos en el siguiente apartado para ilustrar lo que entendemos es uno de los principales aportes “nacionales” a la etnografía educativa, la que, como refiere Neufeld, pone el acento en la “imposibilidad de generar conocimiento acerca de ‘otros’ que no se produzca *con los otros*.” (Neufeld,2000:11. Cursiva textual). Esto supone la revisión y también la creación de categorías de análisis tales como la “vigilancia epistemológica” (Bourdieu,1974), el distanciamiento (Elias, 1990), la clase (Menendez, 1999) y el o los contextos reales en los que se desarrolla la vida social cotidiana. (Schutz, 1995). Encontramos que en las reflexiones de Neufeld, Menéndez y Elena Achilli sobre historización, relación entre la teoría y la práctica y la noción de “contextos”, con referencia a las cotidianidades, se complejizan las nociones que hemos venido presentando por lo que intentaremos profundizarlas en el próximo apartado de este capítulo.

3. 2. Aportes teórico-metodológicos

Vamos a proponer en este tramo de nuestro trabajo tres conceptualizaciones que, entendemos, constituyen aportes teórico-metodológicos de suma importancia que enriquecieron la labor en investigación educativa de corte etnográfico en la década que estamos trabajando en este capítulo. Son reflexiones teóricas construidas en el trabajo de análisis interpretativo de las mismas investigaciones empíricas, en el desarrollo de su doble lógica de investigación y de exposición que caracterizaron muchos de los trabajos investigativos realizados en este período (Batallán, G., Cragolino, E., Padawer, A., Neufeld, M.R, entre otros).

Nos detendremos en tres cuestiones conceptuales que consideramos centrales a la hora de realizar la reconstrucción teórico-metodológica que estamos intentando realizar. Uno es el concepto de “historia” o “historización” en sí mismo; el otro el de la relación entre sujeto y estructura y el tercero, la noción de contexto o, mejor dicho, de contextos.

Comenzamos con la noción de historización trayendo palabras de María Rosa Neufeld, quien ha escrito que

Postulamos la necesidad de historizar los procesos sociales. Esto es reconocer el carácter no inmutable, contradictorio, de la vida social¹³ como materia constitutiva de las situaciones sociales que analizamos. Postulado que hacemos extensivo tanto a los conjuntos sociales como a las instituciones, así como a las representaciones que se hacen los sujetos acerca de aspectos clave de sus vidas, y las normativas con que se rigen. Parte central de la tarea es reconstruir los contextos históricos en los que se producen representaciones, prácticas o políticas. Nos ubicamos, por tanto, en una línea de la etnografía educativa que se preocupa por el contexto histórico-político de lo que ocurre en las aulas. (Neufeld, 1999)

Siguiendo la línea teórico metodológica propuesta y desarrollada por Rockwell, lo que se trabajó en las investigaciones desarrolladas en los centros nacionales que ya especificamos fue privilegiar los espacios en los que las escuelas cotidianas están localizadas y, en estos espacios, las “huellas” a las que refería Rockwell, en el trabajo que ya hemos comentado, en la gran – y certera en nuestra consideración – intuición de que lo que ocurre en las aulas, en las escuelas, en los patios y pasillos no es ajeno

¹³ Estamos pensando en los sentidos de “vida social” propuestos por la fenomenología social interpretativa schutziana., en tanto “articula una sola intuición: el descubrimiento, en su cabal profundidad de las presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común” (Schutz,A - Natanson. 1995:15), en tanto es el mundo cotidiano en el que nos movemos los sujetos e instituciones.

a lo que ha ocurrido y ocurre en los entornos próximos, cercanos e incluso en apariencia, lejanos, al devenir diario de la institución escolar. Por eso fue preciso historizar el concepto de cultura y también lo es revisar las relaciones entre las continuidades y discontinuidades en el uso de los conceptos, tarea que realiza tan claramente Eduardo Menéndez en un texto que el investigador presentó por en el *V Congreso Argentino de Antropología Social* realizado en 1997, en el que se historizan y desarrollan inquietudes que fueron centrales en esta primera etapa de la etnografía social y educativa en nuestro país. En estos trabajos de esos años, Menéndez observa una vocación necesaria por fundamentar la relación entre sujeto y estructura y viceversa. Por ello realiza el investigador un exhaustivo análisis “del concepto sujeto a través de su relación con la categoría que es considerada como opuesta y/o complementaria, la de estructura.” (Menéndez, E, 1999:21) Ambos conceptos – a lo largo de sus continuidades y también de sus rupturas – se relacionan medularmente ya sea que se ponga el acento en la estructura, en el sujeto o intentando la articulación de ambos. Menéndez aclara que ni las teorías que favorecen la categoría “estructura” ni las que favorecen la categoría “sujeto” se han preocupado en demasía por buscar estas articulaciones ya sea porque la consideran “como dada y a favor de la estructura” (Menéndez, 1999:22) ya sea porque se quedaron en “mecanismos y características psicológicas de los sujetos o en procesos exclusivamente microsociales.” (Menéndez,1999:23) Considera el autor que de los intentos de articulación se generaron conceptos articuladores que, en función de los objetivos para los cuales se aplican “colocan el peso en forma diferencial en la estructura o en el sujeto.” (Menéndez,1999:23) Propone y analiza, consiguiente y consecuentemente, el concepto de “rol” como articulador expresado a través de tres propuestas básicas: el estructural/funcionalismo, el culturalismo antropológico norteamericano y el interaccionismo simbólico.¹⁴ En términos de Menéndez, “el concepto de rol define el papel del sujeto de diferentes maneras, desde considerar[lo] como reproductor de la estructura hasta [su reconocimiento] en la constitución de la realidad.” (Menéndez,1999:23)

¿Por qué son tan importantes los conceptos y el trabajo sobre ellos cuando se trabaja en investigaciones antropológicas empíricas? Porque son los que exponen –

¹⁴ Para el desarrollo completo, ver Menéndez, E, 1999: 24-31

por así decir -, develan, aclaran qué es lo que se está buscando o persiguiendo en la investigación. Como veremos más adelante al comentar la investigación de Neufeld en el Delta, trabajo en el que busca pensar e interpretar las relaciones que se establecen entre la escuela y las familias que habitan esa localidad específica y particular. Pero Menéndez agrega algo que entendemos es fundamental cuando dice:

Los conceptos son instrumentos provisionales, que los autores usan a partir de las líneas teóricas que asumen como propias, pero sobre todo en función de los problemas que se plantean, de los objetivos que quieren obtener, de lo que quieren demostrar, y es en función de ello que los conceptos expresan posibilidades diferentes más allá del nombre común que los identifica. (Menéndez,1999:31)

[...] el proceso de continuidad/discontinuidad en la producción y uso de los conceptos implica asumir que en dicho proceso teórico/metodológico operan estructuras y procesos sociales, institucionales, ideológicos, económico/políticos y, también, subjetivos, que si son excluidos no posibilitan comprender el proceso de elaboración y aplicación de los conceptos. (Menéndez,1999:34)

Desde esta complejidad es que vamos seguidamente a desarrollar el uso del concepto “contexto” en los sentidos que le otorga Elena Achilli en el marco de las investigaciones etnográficas educativas urbanas desarrolladas en Rosario. En la ponencia presentada por la investigadora en las *VII Jornadas interescuelas/Departamentos de Historia, Simposio sobre diversidad cultural*, realizado por la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén, del 22 al 24 de septiembre de 1999, Achilli retoma aspectos teóricos que subyacen en el enfoque en el que venimos trabajando al discutir la noción de *contexto* en sí misma a la vez que proponiendo pensar en niveles o escalas conceptuales. Presentaremos estas cuestiones aquí advirtiendo que las desarrollaremos más en profundidad en el siguiente capítulo en el que estudiaremos los aportes de la etnografía educativa durante los años 90s.

En su presentación, la autora busca, como también Menéndez, esa articulación que posibilite “considerar las configuraciones cotidianas en relación a cierta lógica estructural que caracteriza determinada tendencia hegemónica en un tiempo histórico.” (Achilli, 2000:13) Es decir, es preciso des-centrar el análisis de la lógica hegemónica para abrirlo a otras interpretaciones y análisis que permitan pensar desde “una contextualización estructural de la heterogeneidad de procesos analizados en sus configuraciones cotidianas” (Achilli,2000:13) para estudiar – justamente – continuidades y rupturas de transformaciones estructurales en sus anclajes

cotidianos. Estas consideraciones teórico-metodológicas de Achilli refieren a procesos de fragmentación cultural analizados desde una perspectiva dialéctica, vinculante, que se retroalimenta y que requiere de una conceptualización de la noción de contexto en sí misma:

[...] la misma noción de contexto que suele utilizarse desde distintos presupuestos teóricos. Aquí entenderé como “contexto” a determinada configuración témporo/espacial/social que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación socio-cultural determinado. Configuración constituida-constitutiva de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escales témporo sociales. (Achilli, 2000:15)

Destaca la autora tres cuestiones teórico-metodológicas presentes en el estudio etnográfico de las cotidianidades sobre las que se pretende construir conocimiento. Estas cuestiones son las siguientes: 1. Entender el “contexto” relacionamente, en tanto son niveles o escalas contextuales en interacción: el contexto de lo cotidiano próximo (escuela, familia, entorno); el contexto o ámbito de inserción, por caso, contexto socio-urbano en los trabajos de la UNR; socio-rural de islas, en las investigaciones de María Rosa Neufeld que luego comentaremos; y el o los contextos nacionales/internacionales que lejos están de ser ajenos a los desenvolvimientos de las cotidianidades. 2. Una advertencia que, entendemos, es más que significativa para ampliar, realmente, la comprensión y es que la noción de contexto “no supone un mero ‘contorno externo’ a las relaciones y procesos cotidianos [sino que] estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre los distintos niveles contextuales, los que mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los distintos procesos y relaciones (Achilli, 2000:16) que se estudian o investigan. 3. La tercera reflexión tiene que ver con la cierta labilidad del “límite” del contexto toda vez que lo pensamos relacionamente evitando caer en dicotomizaciones micro/macro, por ejemplo, y sí auspiciando los sentidos de atención a esas “huellas” de las que nos habló Elsie Rockwell, entendidas en tanto distintos “tiempos” y “espacios”/ situaciones que se van entrecruzando en el presente.

Es en estos sentidos teórico-metodológicos que leeremos en el próximo apartado el informe y reflexiones de María Rosa Neufeld respecto a la etnografía educativa empírica, realizada y conducida por ella, en los años 80s.

3.3. Investigar la escuela cotidiana en Argentina en los años 80s: “Estrategias familiares y escuela”

Nosotros hemos recuperado cuestiones inherentes a la “trastienda” de las investigaciones realizadas por Neufeld, en los tiempos que estudiamos en este capítulo, de una entrevista realizada a la antropóloga: “Antropología y Educación: docencia, investigación y el revés de la trama: aportes de la perspectiva antropológica para el estudio de problemáticas educativas”, publicada en: *Boletín Antropología y Educación*, pp. 33-36, Año 3, Nro. 4, 2012 y que fuere realizada por la antropóloga Laura Petrelli. Allí Neufeld refiere sintéticamente a su recorrido en los quehaceres investigativos y educativos los que se iniciaron, en sus palabras,

[...] en el año 1984, en que volví a la Facultad de Filosofía y Letras. Desde entonces estuve trabajando cuestiones que giran en torno de problemáticas en las que se entrecruzan lo educativo, las problemáticas familiares, barriales, las distintas formas en que aparece la presencia del estado en esos contextos, y en general, haciendo énfasis en documentar en todos estos espacios los cruces de las relaciones de desigualdad. (Neufeld,2012:34).

Desde la UBA, entonces, y también desde un posgrado cursado en FLACSO es que comenzó a desarrollar su investigación sobre escuelas y familias en el Delta del Río de la Plata, realizando en primer término un trabajo etnográfico de experiencia de campo: “estar y vivir en las escuelas en las que los maestros se quedan a vivir durante la semana. Esa fue una experiencia que marca ...” (Neufeld,2012:32)

La investigación, su informe, lo hemos tomado del trabajo “Estrategias familiares y escuelas” publicado por Neufeld en el Dossier “Antropología y Educación”, *Cuadernos de Antropología*, Revistas Científicas del 1 de junio de 2018. [Neufeld contextos familiares y escuela.pdf](#)

En la “Introducción” del informe la autora plantea claramente que se referirá a una investigación “concreta y específica, que busca conocer la relación entre población y escuela rural, en un ámbito específico, el Delta bonaerense.” (Neufeld,2018:31) Los problemas que plantean este tipo de estudios, aún poco desarrollados en América latina por esos años, son principalmente la definición de “lo rural” también en Argentina – y luego “concretar en qué consisten las similitudes o diferencias entre nuestro país

y el continente [...] respecto de la problemática de la escuela rural.” (Neufeld,2018:31). Como referimos más arriba, se trata de *contextos siempre relacionales*.

Informa la investigadora que se trabajaron dos hipótesis centrales que sintetizamos rudimentariamente: 1. La escuela rural isleña prepara para la migración a la ciudad, que conlleva implícita una movilidad social y personal en la calidad de vida. Esta hipótesis provisoria surgió a partir de las “autoridades” (directivos, supervisores) con quienes se tuvieron las primeras entrevistas. 2. Lo contrario: por ser muy bajo el rendimiento escolar no se logran avances en la alfabetización (en sentido amplio) con lo que se refuerza la reproducción de las desigualdades.

Estas hipótesis fueron a su vez desglosadas en dos postulados: 1. La “oferta educativa” para las zonas rurales es de “menor calidad”, según las expectativas y las experiencias de los docentes y la inadecuación curricular. Es decir, miradas condenatorias respecto al rol del estado en tanto preparación profesional docente y diseños curriculares, en tanto estructuras institucionalizadas responsables de las escuelas. 2. Las “limitaciones” son debidas a que la población rural, en tanto “clase subalterna” (Ezpeleta- Rockwell,1983) no busca salir de su lugar de subordinado en el ordenamiento social y cultural.

Desde estos presupuestos es que la investigación construye conocimientos relacionales en cuanto a las estrategias de vida que la educación formal entrecruza. Entiende el concepto “estrategias familiares” en el sentido de formas en que

[...] las unidades familiares, según su situación de clase y el medio en que están insertas, movilizan y organizan sus recursos para el logro de ciertos objetivos referidos a la unidad o a sus miembros, cualquiera sea el grado de conciencia que éstos tengan acerca de la organización y esos objetivos. [Se trata de una] reconstitución de la lógica subyacente en todos esos hechos. (Borsotti, C., “La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias”, en: *Demografía y Economía XV*, 1981, México. Citado por Neufeld, 2018:32)

La cuestión que comenzó a interesar fue justamente el cruce entre cómo la escuela en tanto educación formal entra y se ubica en relación con las estrategias de vida. Y, si lo hace, ¿cómo lo hace? ¿Cuáles son las “negociaciones” en estos casos? Para pensar estos sentidos de las relaciones población/escuela Neufeld acude a Menéndez y sus estudios relacionales población-salud y cita:

[...] los conjuntos sociales no plantean necesariamente las estrategias cuestionadoras para la solución radical de sus problemas. [...] lo que los sectores subalternos formulan con más frecuencia son sistemas de transacciones cuyas vías de desarrollo suelen ser los canales institucionalizados y legitimados producidos por las clases dominantes. Las transacciones no sólo tienden a fundamentar la hegemonía y el poder establecidos, sino a asegurarlos a través de los mecanismos centrados en la explotación y autoexplotación. (Menéndez, E, *Poder, estratificación y salud*, México, Ediciones de la Casa Chata, 1981. Citado por Neufeld, 2018:32)¹⁵

Estamos hablando claramente de reproducción, pero también de resistencias y apropiaciones. Neufeld y equipo las estudiaron mediante técnicas cualitativas de investigación social: observaciones participantes, historias de vida, entrevistas y análisis documental (registros de asistencia, por ejemplo), cuidadosamente empleadas y epistemológicamente “vigiladas” (Bourdieu-Passeron, 1981) En este trabajo, específicamente, se detectaron algunos “supuestos” subyacentes básicos, que van desde el cuestionamiento del “para qué sirve la escuela”, las responsabilidades inherentes al/los docentes en su éxito o fracaso, las relaciones confusas entre la norma y la realidad (que van desde la obligatoriedad legislada por la Ley 1420 que jamás se cumplió hasta, otro ejemplo, el carácter laico de la escuela pública). Destaca la autora, antes de pasar al informe en sí mismo que:

[...] en este tipo de investigaciones no hay un “objeto” respecto del cual se hacen preguntas, sino un sujeto activo. Actividad que también ejerce sobre el investigador, interrogando sobre cuáles son las motivaciones que lo han llevado hasta allí, discutiendo su adecuación, recordándonos que la “realidad” observada es modificada por el hecho mismo de la observación. (Neufeld,2018:33)

Estos son lineamientos teórico-metodológicos que subyacen en toda investigación de este tenor. Comentaremos, entonces seguidamente, cuestiones que en estos sentidos pudo reconstruir – siempre provisoria, contextual y fundadamente – la investigación respecto a las estrategias familiares en la escuela, en las escuelas del Delta en los años 80s. Se trabajó en profundidad en dos escuelas (A y B), de la 3ra sección del Delta de San Fernando. La escuela A estaba ubicada en un arroyo próximo a la salida al Río de La Plata, escuela plurigrado, con docentes que viven en la isla, docentes caracterizados como “con un indudable dejo de polo-folk del *continuum* folk-urbano” (Neufeld,2018:33), población de cazadores y pescadores. La otra escuela, B, ubicada en cambio en el límite entre la 2da y 3ra sección, con instalaciones

¹⁵ Nos permitimos una lateralidad aquí al pie de la página para manifestar cuán necesaria nos resulta esta lectura hermenéutica que estamos realizando desde este complejísimo presente que el que escribimos nuestro trabajo.

“apropiadas”, docentes por grado (no plurigrado), equipo de orientación escolar (psicopedagogía) y sala de pre-escolar, ubicada en cercanía a la única escuela de Educación Media (hoy secundaria) de la zona, lo que es un dato para nada menor. La somera descripción de la localización de las escuelas A y B puede inducir a pensar que las condiciones más o menos favorables de cada una determinan la calidad de la enseñanza de cada una de ellas y la consecuente relación con las estrategias familiares. Sin embargo, Neufeld encontró que el trabajo de campo reveló que la zona de la escuela A, descrita como un paraje salvaje de cazadores y pescadores por los primeros informantes, no se diferencia notablemente de la escuela B: en ambas los pobladores de origen europeo, que ocuparon la región desde principios de siglo, que se sienten por tanto los “verdaderos pobladores” en detrimento de la población migrante interna (sobre todo de la provincia de entre Ríos). Son los hijos de los “pobladores” quienes acuden a ambas escuelas, pobladores que a su vez educan sus hijos en las manualidades o habilidades apropiadas para el trabajo propio de su estrategia de vida sea en el régimen que sea de los posibles en el contexto: jornaleros, quinteros, junqueros, entre otros.

Nosotros no vamos a desarrollar aquí todo el informe de investigación, cuya indicación bibliográfica para la lectura completa ya hemos asentado, pero sí nos detendremos en pensar de qué profundo modo el observar relacionalmente lo cotidiano nos ayuda a pensar en otros sentidos lo social, siempre como *construcción* históricamente contextualizada. Al estudiar las estrategias de la población del Delta – sean los autopercebidos “pobladores” como los “migrantes” – se comprenden las relaciones entre familias y escuelas de otro modo, de un modo que al estar atravesado por la teoría permite derribar – o, por lo menos, correr un poco – los prejuicios y pensar en la acción desde la resistencia y la apropiación. Porque es desde esta perspectiva desde la cual, al observar y registrar qué se enseña en estas escuelas, quiénes son sus directivos y docentes en cuanto a sus biografías personales y profesionales, el problema puede ser planteado o replanteado desde el lugar de la apertura a la transformación, pudiéndose así redefinir la escuela en tanto institución toda vez que se pudo pensar que la escuela como “terminal del sistema de la educación formal’ no es más que lo visible de la punta del iceberg.” (Neufeld,2018:37)

En el caso concreto estudiado, el Delta como región rural, porque deja de lado la particularidad de ubicarse en un territorio en el que otras agencias del estado están lejanas o ausentes y se relacionan con las estrategias familiares de vida ya sea articulando/se, ya sea reemplazando lo familiar el lugar de lo estatal en el que el trabajo en esta única repartición local estatal (la escuela) es codiciado por los propios “pobladores” en tanto garantiza un magro, pero seguro salario. Nosotros entendemos que estas estrategias estudiadas por Neufeld en el contexto específico del Delta también se encuentran – con sus particularidades – en otras zonas rurales con quienes comparten, entre otras, el aislamiento, pero asimismo en zonas del conurbano en las que – en esos tiempos de los 80s – se presenta una población compuesta por “pobladores” y “migrantes”, con estrategias laborales fragmentarias, con huellas diversas en la comunidad que “confluyen”, por así decirlo, en “la escuela” al punto de que lograr trabajar como portero o auxiliar – pero también como docente – comienza a ser considerado y materializado.¹⁶

En los años de la investigación de Neufeld en el Delta, el país estaba resignificándose – como ya hemos estudiado – en el ámbito de lo político a nivel de las localidades y las escuelas tuvieron en estos tiempos “roles” – en los sentidos en los que hemos caracterizado el concepto – fundamentales a la hora de articular estrategias familiares barriales de resistencia y apropiación, muchas veces mediadas por las Asociaciones Cooperadoras, las sociedades de Fomento y también por otra institución, la Iglesia católica - que estuvo muy presente en el debate de los 70/80s a la luz de la teología de la liberación de Leonardo Boff, entre otros.

Por estas razones que hemos aquí esbozado a la luz de la investigación empírica de Neufeld es que planteamos que fue y sigue siendo muy necesario estudiar las escuelas “desde adentro” pero en perspectiva relacional, no para hacer “microetnografía” sino para abrirnos a pensar que las razones de lo que sucede en el aula, en el patio, en el pasillo puede no estar necesariamente “ahí” sino que es preciso pensarla desde otros presupuestos teórico-metodológicos sociales. Los lugares que

¹⁶ Hemos trabajado al respecto en una ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, UNC, 14 al 16 de noviembre de 2002, “Formar maestros en contextos de crisis”, en la que estudiamos específicamente estas relaciones en el Profesorado para la Enseñanza Primaria e Inicial (PEP y PEPE) creado en el año 1987 en Villa Urbana, Fiorito, zona del Cuartel Noveno lindante con la Ribera, Lomas de Zamora.

Neufeld fue desarrollando en el informe analítico de la investigación etnográfica empírica tienen que ver con:

La diferenciación interna del sector docente, así como de la población, se revelan como adecuados así como su intervencionalidad a través de estrategias y transacciones, habría que intentar seguir sus efectos en la 'batalla que se da en el aula'". (Neufeld,2018:38)

Justamente sobre estos sentidos profundizaremos nuestro estudio en el próximo capítulo de esta Tesis.

CAPÍTULO 4: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EDUCATIVA EN ARGENTINA EN LOS AÑOS 90. AFIANZAMIENTO DE LA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA Y RESISTENCIA AL NEOLIBERALISMO

4.1. El contexto neoliberal

El radicalismo dejó al país sumido en el vacío de poder político y con una hiperinflación que alcanzó un promedio del 860% anual. En este contexto no debe resultar sorprendente que “una sociedad tan trabajada por las ideologías y prácticas estatistas haya aceptado y aún apoyado en elecciones, políticas de achicamiento del estado a favor de una lógica del mercado”. (Cheresky, I., 1994:153) Entonces, la circunstancia de crisis terminal y la hiperinflación facilitaron la llegada, casi mesiánica¹⁷ de Menem al poder. ¿Cuál fue la ética que fundamentó su ejercicio del poder? Es interesante reflexionar un poco al respecto. Cuando Foucault analiza “las tres políticas de la templanza” comenta un texto de Isócrates en el que se hace hincapié en el hecho de que es la relación consigo mismo la que da forma y reglamento al uso que el príncipe hace del poder que ejerce sobre los otros, es el fundamento de su derecho luego a reclamar ser obedecido: “Puede exigirse a los súbditos que obedezcan con la garantía de la virtud del príncipe, pues desde luego es capaz de moderar el poder que ejerce sobre los demás por el dominio que establece sobre sí mismo.” (Foucault, M., 1996:161) En la cultura griega clásica del siglo IV, quien manda debe *fortificar su alma*. Bastante tiempo después, Carlos Menem concibe de esta manera el fundamento del ejercicio del poder: “Las tres reglas de oro de la conducción son: estar perfectamente informado, guardar en secreto esa información y actuar de sorpresa. Es lo que yo hice toda mi vida. Si yo en la campaña electoral le digo a la gente ‘vamos a reanudar las relaciones con Inglaterra’, pierdo el 20% de los votos; si le digo a la gente ‘voy a privatizar teléfonos, ferrocarriles y aerolíneas, tengo en contra a todo el movimiento obrero’”.¹⁸

¹⁷ Cuando se dice *mesianismo* se alude a su despliegue carismático lindante con el show evangelista. Menem “recurría a gestos y dispositivos [“los bendigo”, “los amo a todos”, el “menemóvil”, etc.] para fortalecer su imagen de salvador capaz de revertir toda una historia de frustraciones”. PALERMO, V.-NOVARO M., *Política y poder en el gobierno de Menem*, Bs.As., Ed. Norma/FLACSO, 1996, p.207

¹⁸ Declaraciones de Carlos Menem a revista *Gente*, 1/4/93. Citado por Palermo-Novaro, 1996:128

A pesar de todo, su discurso neoliberal-conservador se difundió – considera Cheresky – porque aparecía como el único creíble, ya que tomaba en cuenta la experiencia de la gente y parecía prometer un porvenir: si tan a menudo se ha visto a las víctimas del ajuste económico apoyando políticas que las perjudicaron, se debe a que esas políticas prometían un porvenir que, sin ser regocijante, al menos parecía congruente con su experiencia y brindaba, de algún modo, una salida. Ahora bien, resulta obvio que las políticas de ajuste fueron puestas en práctica porque el ejecutivo, una vez ganado el poder, se desligó de sus promesas electorales.

Cheresky propone que el ejercicio del poder que caracterizó el gobierno de Menem es una “democracia delegativa”, significando que “el hecho de que en un contexto de crisis aguda la política parezca reducirse a la política económica juega a favor del establecimiento de una ‘democracia delegativa’” (Cheresky, I., 1994:153) ya que en tales condiciones se crea un consenso en el cual la oposición a las formas y procedimientos del poder se puede considerar irrisoria. Es que en una “democracia delegativa” la cúspide goza de una concentración de poder que se traduce en el incremento de la capacidad de plantear las alternativas políticas desde arriba o aún, para establecer una relación plebiscitaria con la población.” (Cheresky, I., 1994:154)

Tan es así que el neto corte neoliberal que tomó el gobierno no encontró resistencia ni siquiera en el mismo peronismo, aún, cuando violentaba el dogma. La relación Menem/opinión pública en general, vendría a contradecir lo que el sociólogo francés Gilles Lipovetsky (1998) observa en la cultura posmoralista en la que “la opinión pública se muestra cada vez más severa con las faltas hacia las leyes morales y jurídicas cuando los ambientes políticos son los protagonistas”. Sin más horizonte que el neoliberalismo político y económico “las exigencias respecto de lo político a la vez disminuyen y se refuerzan [en el sentido de que] en la cultura del poseer, no se quiere sólo agua limpia, se quiere política limpia, una “ecología política” puesto que al estar caduca la ética “prometeica del mejoramiento del género humano” sólo queda “la ética mínima de la honestidad, de la *transparencia* y de la reproducción democrática”. (Lipovetsky, G. 1998:204/5) ¿Qué pasó con nosotros? ¿Es que tan lejos estamos de la sociedad del poseer? Palermo y Novaro ensayan una respuesta y es que Menem, hábil estratega en las cuestiones del poder, ya había *disciplinado* a una dirigencia corrupta y pusilánime, que se dejó tentar fácilmente con promesas de rápido

enriquecimiento. Por otra parte, otorgó – por así decirlo – el poder a quienes, en realidad ya lo tenían para de este modo hacerlos cómplices, acérrimos defensores de las políticas de ajuste y achicamiento del Estado. No cumplió con la “revolución productiva” ni con “el salarizado” que había pregonado en la campaña. Ejerció el poder en el sentido del monarca, asemejándose más al “soberano” moderno que describe Foucault que a un presidente de una democracia actual. Su vida pública y privada, durante los diez años en que ejerció la presidencia, fueron ostentosas, no escatimó fastuosidades: fiestas, autos, viajes, mansiones, aeropuerto. “Carlos I de Anillaco” - como lo llamaba la prensa y la gente – hizo lo que quiso durante sus diez años de reinado, en los cuales vinculó su rol de salvador al monopolio de las decisiones y la concertación de todos los vínculos políticos en torno a su figura.

¿Qué pasó con el plano discursivo? Como se ha visto – y hay muchísimos ejemplos de ello – las técnicas del poder menemista no “malgastaron” su tiempo en dar un marco ético siquiera desde el discurso, a su accionar. Es factible que esta ausencia se fundamente, de algún modo, en la concepción monárquica del ejercicio del poder a la que se hizo referencia: “monarquía democrática por derecho cuasidivino al modo latinoamericano” podría denominarse esta insólita microfísica del poder.

Sin embargo, todo este mamarracho no fue sólo una “puesta en escena” sino un vehículo para implementar las políticas socio económicas neoliberales que desde la dictadura se vinieron pergeniando no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica en general y, antes aún, en Europa. Cuando hablamos aquí de neoliberalismo lo hacemos en términos de Michel Foucault, quien considera que el proyecto neoliberal introduce los principios del estado de derecho en el orden económico. El hombre del neoliberalismo es el *homo economicus*. Foucault expone estas ideas en el curso de 1978-79, particularmente en la clase del 4 de abril de 1979: la genealogía del neoliberalismo en tanto regulación jurídica de los gobiernos, y luego analiza el neoliberalismo del SXX a través de dos de sus manifestaciones más evidentes, estudiando lo que denomina “razón gubernamental” en el neoliberalismo alemán del período 1948/62 y la escuela de Chicago, ambos emblemas de la “crítica de la irracionalidad característica del exceso de gobierno y como el retorno a una tecnología de gobierno frugal [...]” (Foucault, M.,2007:364)

O sea, un Estado cada vez más corrido de sus funciones contractuales y un “mercado” que se extiende a “ámbitos no exclusiva o no primordialmente económicos.” (Foucault, M.,2007:365) Esta penetración de las lógicas de mercado en la vida cotidiana de los sujetos masificados en el concepto “población”, es lo que los noventa vinieron a instalar con, a nuestro entender y entre otras medidas, la implementación del neoliberalismo educativo a través de dos políticas tendientes al vaciamiento, descentralización y fragmentación del sistema educativo: el Convenio de Transferencia (Ley 24049/92) y la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93).

En todos estos años que han pasado, muchísimos trabajos de investigación han contribuido al análisis y comprensión de las significaciones profundas que la instalación de estas matrices culturales significó en lo que hace a las políticas educativas y, por supuesto, a las cotidianidades escolares. Nosotros desarrollaremos algunas al momento de trabajar sobre los contextos en los que Maldonado realiza la investigación objeto de nuestra reflexión. Aquí y a modo ilustrativo remitimos a la siguiente descripción que hemos tomado de un informe realizado desde el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, de la CTERA, en 2016 titulado *Tendencias Privatizadoras de y en la Educación Argentina*, a fin de incorporar otra voz, la de la docencia organizada como clase trabajadora, en la semblanza de este proceso devastador. Dice el informe que en la década del '90:

[...] en el marco de la reforma del Estado, la implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras de ajuste estructural contribuyeron no sólo a la consolidación de la economía capitalista de mercado, sino en la instalación de la idea de “sociedad de mercado”: una sociedad con reglas del juego propias que tiende a la mercantilización de todas las relaciones sociales. De este modo se reconfiguraron los vínculos entre la esfera pública y la privada: el ámbito público comenzó a ser cada vez más determinado por el mercado y menos por definiciones políticas de Estado, transformando al ciudadano político en consumidor de mercado. Lo público se fue desdibujando como espacio de la ciudadanía, al tiempo que el mercado adquirió carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia) se establecieron como la medida de las relaciones públicas. Estas transformaciones pusieron en cuestión no sólo a la educación como asunto público sino también al papel del Estado en la definición de la agenda educativa. La reducción de la política educativa a la aplicación de “reformas” y la primacía de la racionalidad técnica basada en principios de mercado constituyeron reflejos de estas transformaciones. (CTERA,2016:22)

Ante esta situación, las reacciones de resistencia se multiplicaron tanto desde los espacios gremiales como académicos y también en el desenvolvimiento del día a día escolar. Sin embargo, el empobrecimiento material y simbólico de las condiciones

laborales y de vida tanto de la población docente como de las familias que componen la “comunidad educativa” y la instalación exitosa de lógicas individualistas de “superación” meritocrática en los sentidos comunes, permitieron que permeen y se acepten y/o acaten acríticamente, sin discusión. Es decir, tanto la necesidad de mantener el trabajo como la de escolarización de niños y jóvenes facilitaron que estas matrices perversas permearan en las cotidianidades escolares. Nosotros vamos a plantear esta situación desde la reflexión sobre el trabajo de Maldonado en la tercera parte de este capítulo. Aquí queremos exponer que, además de la lucha docente organizada visibilizada prioritariamente en la Marcha Blanca primero y la instalación de la Carpa Blanca, luego; las voces de quienes venían construyendo investigaciones educativas desde la perspectiva etnográfica no se hicieron esperar. Así, desde la UNR, Elena Achilli en el marco del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEA-CU al que ya referimos) trabajó en investigaciones luego publicadas en *Exploraciones de la vida urbana* (2000)¹⁹; desde la UBA, María Rosa Neufeld organizó y coordinó un proyecto UBACYT desde 1994, en el que “nos proponíamos analizar los usos de la diversidad cultural en un marco de neoliberalismo conservador, buscando establecer los puntos de continuidad y ruptura entre los ámbitos de la escuela y la sociedad en que se inserta.” (Neufeld, 1999:19) Estas investigaciones fueron publicadas en *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*²⁰. En este período también se sumó a la tarea de la investigación educativa desde la perspectiva etnográfica la Universidad Nacional de Córdoba con la creación

¹⁹ El volumen reúne los siguientes trabajos: Achilli, E., “Escuela y ciudad. Contextos de fragmentación sociocultural”; Sanchez, S., Mencovsky, M., Giampani, L., “Escuela y ciudad. Una aproximación cuantitativa”; Shapiro, J., “Educación y desempleo. La demanda de mano de obra en el Gran Rosario”; Mencovsky, M., “La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia”; Sanchez, S., “Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas en la ciudad de Rosario”; Ricordi, G- Achilli, E., “Educación intercultural y bilingüe (relato de una experiencia)”; de Castro, R-Koldorf, A., “La cosa no va para donde tiene que ir”. Desempleo y transformaciones familiares en sectores medios empobrecidos”; Achilli, E., Abramor, A., Cámpora, E., Giampani, L., Mencovsky, M., Sanchez, S., “Vida familiar en un barrio de Rosario” y Cámpora, E., Giampani, L., “Investigación colectiva. Una etnografía de nuestro propio quehacer”.

²⁰ El libro reúne los siguientes trabajos: Neufeld, MR-Thisted, A., “El ‘crisol de razas’ hecho trizas”: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”; Montesinos, M.P.-Palma, S., “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”; Orlog, C- Vives, C., “La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los inmigrantes”; Courtis, C-Santillán, L., “Discursos de exclusión: migrantes en la prensa”; Holstein, A., “La experiencia de la diversidad en los grupos escolares”; Ghigliano, J.- Lorenzo, M., “Miradas docentes acerca de la diversidad sociocultural”; Novaro, G., “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”; Sinisi, L., “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización.”

de la Maestría en Investigación Educativa con orientación Socio-antropológica, en la que la investigación de Maldonado que trabajaremos se inscribe.

Toda esta producción enriqueció las miradas con las que pensar la escuela como espacio complejo de construcciones sociales en tiempos de crisis y ruptura de las relaciones de solidaridad y confianza que el neoliberalismo trae consigo. Estas “resistencias” tuvieron un momento, en nuestro criterio, muy significativo al convocar el Ministerio de Educación – ya en el gobierno de la Alianza- a docentes de nivel superior a cursar un Trayecto Formativo en forma de Postítulo en el marco de la Maestría de UNC y organizar, esta misma universidad el “Primer Coloquio Nacional: A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿Mejor educación para todos?”, realizado los días 26, 27 y 28 de junio de 2003.²¹

La crisis se agudizaba y el modelo se caía dejando un tembladeral social, político y económico de características nunca antes vistas. Afortunadamente, en la región comenzaron a producirse hechos que permitieron el avance de gobiernos nacionales y populares que supieron llegar al poder y gobernar desde lógicas antineoliberales la región en la primera década y un poco más del nuevo siglo. Nosotros hemos limitado nuestra investigación al recorte de los años 90 así que no profundizaremos aquí en los cambios suscitados a partir, en nuestro caso, de los gobiernos kirchneristas, la derogación de la Ley Federal y la sanción de la Ley de Educación Nacional²², entre otras. Sí mencionar que el daño provocado en los años investigados en el período de nuestro último recorte, los noventas, atravesó de tal modo las lógicas fragmentadas al interior de escuelas y barrios que la implementación de las nuevas políticas, llevadas

²¹ Organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y el Equipo de Investigación de la Cátedra de Organización y Administración Educativa, se desarrolló un coloquio que nucleó a 250 investigadores de Universidades e Institutos de Formación Docente de todo el país, con el objetivo de realizar un balance de la implementación de la reforma educativa iniciada con la Ley Federal de Educación (LFE). Al cumplirse diez años de su sanción y poniendo entre signos de interrogación el lema que acompañó a la reforma: “¿Mejor Educación para todos?” Se expusieron gran cantidad de trabajos referidos a su implementación en las jurisdicciones. En general las presentaciones revistieron un tono crítico respecto a varias cuestiones básicas de la Ley y la Reforma.” Tomado textual de: Carranza, A., Kravetz, S., Abratte, J., Pacheco, M., Castro, A., López, V., & Sosa, M. (2004). *Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación*, en: *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación*. En calidad de ponente, desde el ISFDyT103 de Lomas de Zamora, hemos participado con la presentación: “Uno siente que está perdido. Rupturas de identidades docentes en contextos de exclusión”. Para ampliar se puede ver: Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - N° 14 - Junio 2004 (264-271)

²² La Ley Federal fue derogada en 2006 mediante la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206)

a cabo por un Estado presente, si bien lograron avances importantes en algunos de los sentidos dañados siguen dando ardua pelea por recuperar otros, tales como la centralidad de la cotidianeidad escolar en la relación con los saberes. Volveremos sobre esto en las reflexiones de cierre de nuestra tesis, pero ahora queremos ampliar nuestras ideas con las conceptualizaciones que, historizando el período, realiza Laura Cerletti:

En esas condiciones, es importante decirlo, el campo de la **A** y **E** [Antropología y Educación] se siguió desarrollando, en buena medida documentando y analizando estos procesos de reforma, las implicancias que tenía en el deterioro de las vidas y la educación de amplios sectores de la población, en las formas en que se reforzaban estigmatizaciones y procesos discriminatorios contra ciertos "otros" (especialmente pobres y migrantes), a lo cual las escuelas no eran de ninguna forma ajenas. También se registraban los modos en que las políticas focalizadas atravesaban la cotidianeidad escolar, reconfigurando un área de la vida social que venía de una fuerte tradición universalista (por más que ya a inicios de los 80 se comenzaron a identificar signos de segmentación en el sistema educativo). El trabajo docente, atravesado por estas condiciones, incluyendo sus saberes y sus prácticas cotidianas, también fue un tema abordado en profundidad en esos años. Así, la desigualdad social fue una cuestión insoslayable para las investigaciones que se detenían en las realidades cotidianas. (Cerletti, L. 2017)

Comentado [c1]: n

Comentado [c2]: n

4.2. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En este apartado vamos a centrar nuestra investigación en el estudio del enriquecimiento en la mirada que significó para la investigación educativa de corte etnográfico, la creación de la Maestría de la UNC cuya propuesta, desde 1993, estuvo focalizada en la investigación sistemática de las problemáticas educativas situadas desde una dimensión que considera que:

La propuesta formativa en investigación educativa toma de la sociología y la antropología sus principales fundamentos teórico-metodológicos. Los aportes de ambas disciplinas son centrales por su riqueza explicativa e interpretativa que posibilita explorar diferentes aristas de los fenómenos educativos de nuestros contextos locales. A través del enfoque socioantropológico se busca ofrecer una formación que supere las falsas disputas entre análisis macro/micro, cualitativo/cuantitativo, teoría/metodología, individuo/sociedad, en pos de incluir la perspectiva del actor inscrita en tramas sociohistóricas. (UNC-CEA- Maestría en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica)

Nosotros vamos a desarrollar algunos de los aportes de estas complejas miradas etnográficas sociales, que se distinguen de las etnografías antropológicas clásicas en el estilo de - por citar un caso emblemático - Bronislaw Malinowski y el funcionalismo, para "abrirse" y relacionarse con la sociología, pero a resguardo de la sociología empírica. Profundizaremos estas conceptualizaciones en nuestro siguiente apartado,

cuando trabajemos en el análisis teórico-metodológico de la investigación de Maldonado.

Aquí queremos muy brevemente exponer que, el espacio de formación de investigadores-docentes y docentes-investigadores de la Maestría consistió – justamente – en el trabajo sobre las complejas relaciones entre ambos quehaceres. En estos sentidos, también trabajó la UNR en torno a las problemáticas entre investigación y formación docente, sus lógicas, sus encuentros y desencuentros, a través de la implementación, desde 1992, de los *Talleres de Educadores*, concebidos, “desde una perspectiva antropológica que, privilegiando las *dimensiones socioculturales* de los procesos escolares, apunta a consolidar una concepción analítica *compleja*, [...] *relacional*.” (Achilli, E.,1996:9. Bastardilla en el original) Es decir, trabajar con talleres con docentes a fin de, colaborativamente, construir miradas complejas, que problematicen los temas propios e inherentes a la cotidianeidad escolar para pensarlos científicamente y no de manera acrítica, naturalizada y sesgada porque hacerlo así trae aparejada la estigmatización, el racismo y la reproducción mecanicista de la desigualdad. Vamos a pensar estas relaciones entre el investigar y el enseñar desde un texto de Facundo Ortega, sociólogo y director de la Maestría de la UNC, “Conocer lo social: investigación y enseñanza”²³, texto en el que el autor historiza críticamente el sistema académico y científico en la dictadura, en la postdictadura y en el neoliberalismo para centrarse luego en las cuestiones que aquí a nosotros nos interesa destacar en tanto entendemos que hacen, relevantemente, a la concepción teórico-metodológica desde la que pensamos tanto la investigación social como la enseñanza y la labor o quehacer investigativo.

Nos dice Ortega, refiriendo al “alcance medio de las teorías” propuesto por el sociólogo estadounidense Robert Merton:

El alcance medio de las teorías surge como opción ante dos estilos irreconciliables de representar lo social, que no había tomado en cuenta la alternativa temporal, esto es, concebir la construcción teórica como un proceso donde la imaginación no es enemiga de la demostración sino todo lo contrario, su complemento indispensable. (Ortega,1993:7)

²³ Nosotros trabajamos con ejemplar impreso provisto por la misma Maestría en el marco del Postítulo ME-UNC, allí el autor advierte que “retoma algunas ideas centrales desarrolladas en el artículo ‘Acerca de la blandura de algunas ciencias, publicado por la Revista Estudios N°1, CEA-UNC, 1993 (Ortega, F., 1993)

Esto conlleva a la necesaria pregunta sobre cómo investigar subjetividades y conciencias, es decir, ¿cómo intentar construir esas reflexiones no sesgadas sobre las propias o ajenas cotidianidades en un campo tan complejo como el educativo? ¿Cómo evitar tanto el psicologismo como el reduccionismo? Para intentar respuestas sobre esto que son preguntas sobre “sociología reflexiva”, Ortega recurre justamente a Pierre Bourdieu – de quien es discípulo – y dentro del universo bourdeano a una conceptualización que entendemos central para la investigación científica social desde estas perspectivas metodológico-teóricas. Es el concepto de “espacios de los puntos de vista”, que el sociólogo francés desarrolló en numerosos trabajos, entre ellos *La distinción* (1979) y que nosotros aquí tomamos de un trabajo posterior, *La miseria del mundo* (1993), en el artículo llamado “El espacio de los puntos de vista”. Enseña Bourdieu:

[...] los llamados lugares ‘difíciles’ (como lo son hoy la urbanización y la escuela) son antes que nada *difíciles de describir y pensar* y [...] las imágenes simplista o unilaterales (en especial las vehiculizadas por la prensa) deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces irreconciliables, y a la manera de novelistas como Faulkner, Joyce o Virginia Woolf, abandonar el punto de vista único, central, dominante – en síntesis, casi divino – en que se sitúa gustoso el observador – y también su lector (al menos mientras no se sienta involucrado) – en beneficio de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales. (Bourdieu, P., 1999:9 - Cursiva en original)

El cosmos social tiene la capacidad de representarse a sí mismo desde el espacio de los puntos de vista, que siempre son *construcciones* que permiten la creación de categorías:

[...] muy especialmente expuestas a la pequeña miseria que son las profesiones cuya misión es ocuparse de la gran miseria o hablar de ella, con todas las distorsiones ligadas a la particularidad de su punto de vista. (Bourdieu, P., 1999:10)

Nos hemos detenido en las citas porque plateamos que para estudiar las cotidianidades, las tramas y subtramas del día a día escolar en las escuelas de los años 90s, el aporte teórico-metodológico de la sociología bourdeana²⁴ es fundamental. ¿Por qué? Porque enseña, justamente, a objetivar el espacio de los puntos de vista, lo cual es tanto más complejo si se trata de sujetos investigando construcciones e interacciones sociales cada vez más complejas en las que “los fenómenos son a la vez sujeto y objeto del conocimiento sociológico ya que definen

²⁴ También de la shutzeana que aquí no abordamos con la especificidad con la que lo hemos hecho en Ciavaglia, C. (2001)

qué investigar y cómo investigarlo” (Ortega, F.,1993:8), además de los espacios institucionales desde los cuales se investiga.

Entonces, la pregunta que guía este trabajo de Ortega es cómo salir del reduccionismo que se legitima desde un estilo de práctica docente para ir hacia una *construcción del conocimiento situado*, que no sobrevuele sobre saberes dados por conocidos, sino que los problematice. Entiende el autor que una de las posibilidades es que *el enseñar conocimiento escolar en el día a día no esté tan alejado de los espacios donde se construyen buena parte de dichos conocimientos*:

La desubicación (el no estar situado en el lugar desde donde se construye el conocimiento) docente desubica también al alumno, reproduciendo el reduccionismo como instrumento legítimo de interpretación. (Ortega, F.,1993:10)

Volvemos, como se puede apreciar, para enriquecer la discusión, sobre la reproducción pero en un contexto diferente de aquel donde fue planteada: para estudiar la reproducción en las cotidianidades escolares es preciso objetivarla desde una etnografía cada vez más fenomenológica, más sociológica e histórica que cuestione la disyunción entre el “enseñar” y el “investigar”, que viene de la tradición de von Humboldt que Ortega trae a la actualidad: desdoblamiento entre *producción* de conocimiento (investigadores) y *reproductores* de conocimiento (docentes). La superación de esta dicotomía en el sentido de formar docentes que sean investigadores de y en sus propias construcciones cotidianas, en tanto tengan espacio y posibilidad de problematizar los “temas” que atraviesan sus prácticas (y que exceden lo curricular) fue uno de los principales desafíos y aportes de la etnografía educativa argentina en este período. Desafío inscripto también en el de documentar la cotidianidad de escuelas y contextos desfavorecidos por las políticas antipopulares y excluyentes del menemato. Para hacerlo, desde la dimensión sociológica, hay otras dos relevantes conceptualizaciones- distanciamiento para la construcción del sujeto objetivante y ruptura epistemológica - que vamos a exponer al trabajar con la investigación de Maldonado en el siguiente y último apartado del capítulo.

4. 3. Análisis de informe de investigación etnográfica: Mónica Maldonado, *Una escuela dentro de otra escuela*

4.3.1. Presentación descriptiva del informe de investigación

La investigación que la antropóloga cordobesa Mónica María Maldonado realizó, en el marco de la Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socio-antropológica de la UNC-CEA, entre los años 1996 y 1998, fue publicada en el año 2000 por Eudeba, con el título *Una escuela dentro de otra escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública en los '90*. Esta investigación fue oportunamente dirigida por Elena Achilli, nuestra actual directora en esta Tesis. Sin embargo, no la hemos elegido, de entre la amplia producción de trabajos realizados en investigación educativa desde estos enfoques o perspectivas por esos años, por esta razón. Hemos querido trabajar sobre esta investigación por razones metodológicas dado que la consideramos casi modélica en este sentido, tanto la investigación en sí como su informe pero también por sentirnos a la vez próximos y reflejados en la situaciones investigadas y analizadas en torno a las escuelas secundarias en los años 90: la potencia descriptiva del título del informe: “una escuela dentro de otra escuela”, pero como superpuestas desordenadamente es el registro también de nuestras vivencias por esos años en los que el aparato del estado tuvo en la mira la desaparición de la escuela tal como, con sus más y sus menos, la habíamos conocido. Entonces, optamos por ella tanto por haber transitado y habitado realidades cotidianas similares tan complejas como las que Maldonado estudia, analiza, comprende e interpreta en Córdoba capital como por la riqueza conceptual teórico metodológica del informe en sí mismo, que nos habilita para realizar reflexiones acerca su construcción, en la segunda parte de este subapartado.

Pero volvamos al texto. El informe de investigación se divide en cinco partes (además de los agradecimientos) tan ordenadas que es un ejemplo metodológico de construcción de informe etnográfico en sí mismo: Introducción. El contexto. El curso. El mundo de las relaciones entre “compañeros” o una escuela dentro de otra escuela. Posfacio:

Vamos a transcribir aquí, a los fines de organizar con claridad nuestra propia exposición, el índice de los capítulos centrales:

EL CONTEXTO:

Los años '90 o un mundo en transición
La institución educativa frente a la crisis

La escuela: su ubicación

"El Central"

"El Anexo"

La institución escuela, un haz de relaciones y tensiones

Como si esto fuera poco...desalajo

EL CURSO

'El curso': una categoría de la modernidad

Ingresemos en el escenario

Viejos y nuevos ...entre invasiones y resquemores

EL MUNDO DE LAS RELACIONES ENTRE 'COMPAÑEROS' O ...UNA ESCUELA DENTRO DE OTRA ESCUELA

El compañerismo en la escuela: una creencia

Cuando de lo que se habla es de conflicto

Selección y clasificación. Lo que se pone en juego entre los grupos

Trayectorias desgarradas y búsqueda de diferenciación

Cuando el recurso seguro es el prejuicio racializado

De la diferencia a la in-diferencia

Entendemos que este repaso del índice del informe nos pone ante la vista tanto lo que se investiga como la pregunta central que orienta el trabajo:

[...] los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momento en el que ponen en juego prácticas y representaciones sobre "el otro" – en este caso sus pares – y sobre sí mismos. (Maldonado, M.M, 2000:13)

Es de esta pregunta desde donde se desprende lo detallado en el índice, en una investigación de "cocina abierta" en términos de Catalina Wainermann²⁵, en un texto en el que la investigadora, en primera persona del singular, comparte con nosotrxs, lectores, sus propias experiencias en tanto antropóloga legítima y luego "clandestinamente" (con las implicancias que este término adquiere en nuestro presente histórico), en tanto observadora participante de la cotidianeidad escolar del curso y su contexto y dando así cuenta de su trabajo reflexivo que requiere tareas específicas dado que:

[...] dar cuenta de un proceso implica ordenarlo a partir de las huellas, los indicios, de lo visto y analizado. Allí se constituye concretamente el tiempo de lo interpretado. (Maldonado, M.M:2000:17)

En la permanencia y el registro; la organización implicativa, discursiva y categorial; las decisiones sobre la selección y presentación de los datos analizados y reconstruídos radica gran parte de los rasgos teórico-metodológicos del enfoque que venimos trabajando y que retomaremos en el próximo apartado.

²⁵ Wainermann, C- Sautu, R. (Comps), *La trastienda de la investigación*, BsAs, Editorial de Belgrano, 1998

Aquí, queremos destacar que la investigadora optó por:

[...] una organización de texto que, a la manera de un 'zoom'²⁶ que integre distintos niveles de generalidad y particularidad [...] en la búsqueda de un tratamiento analítico en la construcción de los datos. (Maldonado, M.M, 2000:16)

En cuanto a la organización del texto del informe, que ya hemos presentado, la autora contextualiza en primer término, los distintos niveles o matrices conceptuales a los que referimos en el primer apartado del capítulo, al reflexionar sobre el neoliberalismo imperante en los años 90s en nuestro país, en general y en lo que específicamente afectó al sistema educativo. Dado que consideramos ya haberlo presentado oportunamente, pasamos aquí nosotros también a acercar el zoom a la escuela y el curso en los que Maldonado realizó su investigación. La escuela es una escuela de enseñanza media (secundaria) ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba, escuela que fuere habitada en un pasado no tan distante por estudiantes pobladores de esa misma zona de la ciudad, cuando todavía el carácter "público" o "estatal" de la escuela era valorado por los sectores medios de la sociedad. En la actualidad del estudio, convergen ahí estudiantes, diríamos, "propios" del espacio urbano de la escuela, junto con otrxs que son "ajenos" al mismo (al modo como los "pobladores" y los "migrantes" en la investigación de María Rosa Neufeld que hemos estudiado). Cabe aquí destacar que la Reforma Educativa neoliberal particionó la escuela secundaria de cinco años en dos ciclos: Educación General Básica (tres años) y Educación Polimodal (tres años). Sin embargo, en su apropiación provincial de la Ley, la provincia de Córdoba mantuvo la educación secundaria o media de seis años. Este tramo educativo es el que Maldonado estudia específicamente en una escuela que:

[...] funciona en dos turnos con un número aproximado de 800 alumnos en total, su población proviene en su mayoría de barrios periféricos de la ciudad (barrios "pobres", "bravos", según calificación de algunos docentes) y también alumnos que viven en la zona céntrica o en barrios residenciales de sectores medios. (Maldonado, M.M.,2000:28)

La escuela funciona en dos edificios debido a que el original (la "Sede" o "Central") resultó pequeño e insuficiente debido al aumento de matrícula y debió sumarse otro edificio (el "Anexo"). En el primer edificio funcionan las secciones de primero a tercer año y en el segundo, las de cuarto a sexto año. La distancia entre

²⁶ Referencia a Hammersley, M y Atkinson, P., "La escritura etnográfica", en: *Etnografía. Métodos de investigación*, Madrid, Paidós, 1994

ambos es de seis cuerdas y tanto docentes como alumnxs deben desplazarse de uno a otro por distintas razones, tales como que la única video grabadora está en la Sede o que las clases de Educación Física se dan en el Anexo. Maldonado describe pormenorizadamente los edificios:

[El "Central"] es un edificio de unos setenta años, con grandes ventanales que dan a una calle concurrida de automóviles. En su interior, una sala de tamaño reducido está rodeada de aulas y una escalera que lleva al primer piso. Por un pasillo se llega a un patio de baldosas – único en la escuela – de pequeñas dimensiones, que además está rodeado de paredes muy altas, lo que le da una impronta de encierro. [...] Los bancos semidestruídos de las aulas, las paredes, los vidrios rotos, toldos viejos quemados por el sol generan en mí una sensación de pobreza y abandono al realizar la primera visita. ((Maldonado, M.M.,2000:29)

El "Anexo" es una vieja casa señorial "reconvertida" (palabra muy cara a las políticas recicladoras de recursos materiales y humanos del neoliberalismo educativo), en la que los dormitorios o salas de estar funcionan como aulas. Estas refuncionalizaciones de viejas casas de estilo en tanto edificios escolares fue habitual en ciudades con centros históricos residenciales, tales como Mar del Plata, por citar sólo un ejemplo:

El edificio que llaman Anexo es una vieja casona señorial de dos pisos, tiene unas seis habitaciones que en su tiempo deben haber sido salas y dormitorios y que hoy sirven de aulas. Allí se encuentran los dos cuartos años, los dos quintos y los dos sextos. Al edificio se ingresa por un zaguán [...] ventanales con grandes *vitreaux* (hoy rotos y uno absolutamente desaparecido) dan cuenta del esplendor de una casa particular de hace 100 años. [...] una salita donde hay unos bancos ubicados en fila, un escritorio donde están los libros de firmas y un armario que separa los bancos del escritorio, generando como dos espacios diferenciados, es la sala de profesores [...] (Maldonado, M.M.,2000:29)

Es decir, claramente se infiere que los espacios no son funcionales a las necesidades escolares: los espacios para biblioteca y otras dependencias son improvisados y se modifican según necesidades y urgencias carentes de planificación y previsión. Pero, además, a la noche funciona allí una Secundaria de Adultxs y entonces "la situación se complejiza cuando la institución se encuentra dividida en dos edificios, hay dos turnos, a la noche funciona otro colegio y hay problemas de relación entre el personal." (Maldonado, M.M.,2000:31)

Los problemas vinculares, estas historias de conflictos entre directivxs entre sí y con lxs docentes ascendieron y se naturalizaron en esos tiempos, atravesando la cotidianeidad de las escuelas con una carga de violencia muchas veces explícita (como sucedió en la escuela que observa Maldonado) y siempre simbólica que se

sumaba a otras violencias en las que tanto estudiantes como trabajadores son/están subsumidos. No vamos a detallar aquí el conflicto particular de esta escuela, sólo decir que la investigadora sí lo relata dado que enriquece la mirada contextual y esto es metodológicamente relevante.²⁷

Nosotros aquí acercamos nuestro zoom descriptivo al capítulo intitulado “El curso”:

[un quinto año, 5ºA, curso que] “realiza el tránsito del 5º al 6º año de su educación secundaria, en una escuela pública de la ciudad de Córdoba y lo he acompañado hasta su egreso del nivel. Mis primeros contactos se realizan a partir de septiembre del año 1996 con el entonces Quinto Año, Sección A, Turno Mañana, situado en el aula que da a la galería del primer piso de “el Anexo”. (Maldonado, M.M.,2000:49)

Como podemos observar hacen a la etnografía la presencia prolongada del sujeto investigador que realiza un estudio en profundidad, siempre situado y relacional del su objeto de estudio. Con estos rasgos descriptivos presentes, en el siguiente apartado vamos entonces a reflexionar sobre el trabajo etnográfico que en este “escenario” realizó Maldonado entre 1996 y 1998.

4.3.2. Reflexiones teórico-metodológicas sobre el informe de investigación

Como ya hemos señalado, estudiamos la investigación de Maldonado en tanto considerarla ejemplo de trabajo de investigación etnográfico educativo realizado desde una perspectiva socio-antropológica. Destacamos el carácter contextual y relacional con el que se trabaja el foco de la investigación: las relaciones entre compañeros en un curso de educación secundaria en una escuela céntrica de la Ciudad de Córdoba, entre los años 1996/98. La contextualización, que reseñamos, no sólo es descriptiva, sino que atraviesa – por así decirlo – todo el proceso de investigación participante y de redacción del informe, dado que como nos indica la autora:

[...] abordar un fenómeno como adolescencia-juventud nos remite a enfrentarnos a categorías relativas, que no tienen sustancia o esencia que las determinen sino que se hallan en estrecha relación con aspectos culturales, socioeconómicos e históricos que irán otorgándoles formas específicas de presentarse. (Maldonado, M.M.,2000:11)

Este carácter relacional, además de una exigencia propia de la temática a abordar, tiene razón filosófico-metodológica de ser, dado que, en términos de Erikson

[...] la investigación de campo observacional, participativa e interpretativa [...] se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de

²⁷ Se puede leer este relato descriptivo en Maldonado, M.M.,2000: 31-39.

acción en los que éstos se encuentran. Esto quiere decir que lo social es fundamental en la investigación de campo. (Erikson, 1989:216)

Este mundo social de relaciones es visto, percibido por la autora con una complejidad vincular creciente en el ambiente de las generaciones adultas – como ya hemos mencionado – y esta percepción reflexiva la lleva a preguntarse

[...] por el modo particular [que] adquiere en los adolescentes, insertos en una época de crisis, de transición de las estructuras sociales y en un momento vital de mutación individual [y también por los modos cómo] construyen y resignifican – ellos mismos y entre ellos – los vínculos, las relaciones sociales y la comunicación. (Maldonado, M.M.,2000:13)

Nosotros habíamos finalizado la breve descripción del informe de investigación objeto de estudio, en el apartado precedente, con la presentación del curso o “escenario” de la investigación. Señalamos muy puntualmente que el curso (5ºA) es donde se realiza la observación participante pero este foco está contextualizado, articulado a fin de “relativizar y reflexionar sobre algunas categorías internalizadas en el sentido común.” (Maldonado, M.M.,2000:16). Insistimos aún a fuerza de ser reiterativos, hemos llegado al “escenario” en tanto soporte físico donde las relaciones se entretajan y esta descripción inicial²⁸ siempre es necesaria en el trabajo metodológico etnográfico y su búsqueda de sentidos, como han señalado tan claramente Ardoino y Mialaret:

La descripción inicial [...] siempre es necesaria pero solamente se convierte en uno de los momentos de la búsqueda del [o los] sentidos de relaciones y correlaciones entre los procesos presentes y no logra el suyo propio más que en relación con el sentido general que se desprende del propio análisis. Existen relaciones dialécticas entre estos diferentes tiempos de análisis, permitiendo a cada etapa dar una significación nueva a la precedente y a la siguiente. (Ardoino y Mialaret,1993:70)

Esta articulación contextual – insistimos – se realiza desde el posicionamiento del investigador interpretativo que toma en cuenta:

[...] la realidad de la cultura y la sociedad extralocales sin presuponer la existencia de vínculos causales mecanicistas entre estas realidades exteriores y las realidades de las relaciones sociales cara a cara. (Erikson, 1989:221)

Por consiguiente, el modo de articulación contextual que busca o privilegia la investigación interpretativa es, justamente:

[...] descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social. (Erikson,1989:221)

Maldonado justifica esta necesidad de recurrir a un contexto macro por considerar que las relaciones que estudiará:

²⁸ En: Maldonado, M.M., 2000: 48-53

[...] no son totalmente ajenas al "aire de los tiempos" porque el mundo en transición²⁹ también afecta nuestro cotidiano, modifica nuestra manera de percibir, pensar y actuar, porque estas modificaciones se van produciendo a partir de nuestras relaciones de interacción, en aquello que seleccionamos para incorporar, en la manera en que lo asimilamos, en el modo en que lo resistimos. (Maldonado, M.M.2000:13)

Entonces, la mirada que se debe construir es contextualizada. Compleja y relacional. Vamos a desarrollar ahora lo que habíamos dejado anotado en el final del apartado precedente: el distanciamiento y el involucramiento o compromiso de parte del investigador y la ruptura epistemológica que permite la objetivación de la multiplicidad de los puntos de vista.

Primero, lo primero.

Según Norbert Elias, compromiso y distanciamiento son conceptos limítrofes, pero a la vez conforman dos polos entre los cuales se extiende un contorno que constituye el verdadero problema dado que es muy difícil determinar con exactitud la posición que ocupan ciertas actitudes o producciones del ser humano dentro del continuo. Elias intenta encontrar algunos criterios que permitan determinar diversos grados de compromiso y distanciamiento. En este sentido, considera que la movilidad individual del distanciamiento está supeditada a patrones sociales de distanciamiento y que es, justamente, esa movilidad la que limita lo científico con lo precientífico:

Lo que diferencia el criterio científico de otros precientíficos [...] es la forma y las proporciones en que se combinan y equilibran las tendencias hacia el distanciamiento y hacia el compromiso. (Elias, N., 1990:14)

Es decir, la capacidad de distanciamiento (o racionalidad u objetividad) del científico se manifiestan tanto en el uso de herramientas conceptuales y premisas básicas como en, usando términos del filósofo, "los modos del pensar y el proceder." (Elias, N., 1990)

Recuperando lo que hemos desarrollado en el apartado precedente, entonces, cuando presentamos el texto de Facundo Ortega para referir a que la "tradición" ha considerado a las ciencias naturales y a las formales como ciencias objetivas y a las ciencias del hombre como ciencias subjetivas en el sentido de que el científico social se compromete con la realidad que estudia por lo que no puede evitar el psicologismo. Sin embargo, en consideración de Elias, esta situación se está modificando:

²⁹ Cabe recordar que la investigación se realizó en los últimos años del siglo y el milenio.

[...] en este ámbito del conocimiento están siendo cubiertas cada vez más por otras formas de pensamiento y percepción que exigen más de la capacidad del ser humano de ver las cosas desde afuera y, al mismo tiempo, percibir aquello que llama "mío" o "nuestro" como sistema parcial incluido dentro de un sistema más amplio. (Elias, N.,1990:17)

Esta necesidad de distanciamiento está presente también en la forma positiva del principio de la no conciencia que propone Pierre Bourdieu:

[...] las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o "motivaciones" porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que ligan. (Bourdieu, P., 1985:33)

El distanciamiento necesario propio de la cientificidad de las ciencias sociales es una construcción compleja para el investigador, más cuando se viven situaciones concretas dentro de una institución concreta, como es el caso de la investigación que nos ocupa. Entendemos que la autora lo logra, lo va logrando paso a paso, circunstancia a circunstancia, justamente, al emplear la técnica del zoom y reseñar – por ejemplo – la historia de los conflictos institucionales "a manera de contexto" pero se le complica cuando ella, la investigadora, que es externa, es del "afuera" comienza a ser tratada por algunos miembros del personal como "una más a proteger de la directora titular" ,que se reintegra luego de haber estado separada de su cargo por abofetear a una docente:

Regreso a la escuela días después, pero esta vez en condiciones muy particulares. No debo ser vista por la directora, me he transformado en una antropóloga en la clandestinidad. (Maldonado, M.M.,2000:35)

Y no es sólo esto, que hace a lo interpersonal, es que la situación de la escuela es tan compleja, tan terrible, que el distanciamiento peligra:

La noticia [van a desalojar el Anexo en septiembre] me asombra una vez más y ya rayano en lo cínico me da risa. Se me presenta el dicho popular que dice; "éramos pocos y parió la abuela", (Maldonado, M.M.,2000:37)

Sin embargo, la investigadora avanza tanto en su camino investigativo como discursivo problematizando conceptos y concepciones que provienen tanto del sentido común como de la teoría. Estos esfuerzos de ruptura, necesarios para salir de la sociología espontánea, son imprescindibles dado que:

[...] la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos [y porque] la influencia de nociones comunes es tan fuerte que todas las técnicas de objetivación deben ser aplicadas para realizar efectivamente una ruptura, más a menudo enunciada que aplicada. (Bourdieu, P.,1985:258)

Pasemos a reconocer, entonces, a fin de ejemplificar la operatoria de los quehaceres investigativos de Maldonado, algunos de los conceptos y concepciones que son problematizados a lo largo de la investigación como a los recursos a los que apela la autora en su labor de distanciamiento, ruptura y vigilancia epistemológica.

En la "Introducción" se problematizan los conceptos "selección" y "clasificación" o, mejor dicho, el proceso mismo de la selección y la clasificación, "clasificadores que clasifican tanto a los destinatarios de la clasificación como a sus clasificadores". (Maldonado, M.M., 2000:13) Para poder realizar la ruptura epistemológica respecto a este proceso, la investigadora apela al concepto bourdieano de *habitus*:

Según lo planteado por Bourdieu, a través de la formación de *habitus* los sujetos han sido impuestos e imponen un modo de seleccionar, de clasificar y de experimentar la realidad. Y es en esta estructuración de la vida donde los saberes inscriptos en su cuerpo se vuelven acto y donde las diversidades sociales y culturales se vuelven desigualdad, pues parecen responder a una lógica "natural" y no a una construcción social estructurada y estructurante. Pero como también aclara Bourdieu³⁰: 'El *habitus* no es el destino que algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable mas no inmutable.'" (Maldonado, M.M.,2000:13)

En el primer capítulo, "El contexto", el concepto que aparece problematizado es el de "institución educativa", la autora reflexiona sobre él apoyándose en un trabajo previo de la investigadora Lucía Garay³¹, o sea que el recurso al que apela en este caso es emplear reflexiones conceptuales realizadas desde otros investigadores en trabajos precedentes o "estado del arte":

Pensar la institución educativa como una institución de "existencia" en tanto fundamental para la reproducción de la vida social, es hacerlo, como bien lo expresa Lucía Garay, en tanto objetos contradictorios y paradójales y donde una de esas contradicciones reside justamente "en la escisión de la escuela en dos organizaciones con lógicas diferenciadas de funcionamiento: lo pedagógico y lo laboral. Espacio del alumno y espacio del docente." [Garay, L.1995:7). Espacio de la evaluación y la acreditación y espacio del empleo y el salario. (Maldonado, M.M.,2000:25)

Contradicciones y paradojas que habitan la cotidianeidad institucional producto de acciones, intereses e intenciones que son productos de construcciones sociales, como lo son los saberes pedagógicos y docentes que trabajamos con Rockwell: están en

³⁰ En: Bourdieu, P., - Waquant, L., *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995

³¹ El trabajo de referencia es : Garay, L., *La cuestión institucional de la educación y las escuelas*, Córdoba, UNC, 1995

tensión y movimiento y el estado relacional pueden modificarse si las pensamos desde la multiplicidad objetivante del distanciamiento y el espacio de los puntos de vista.

En el segundo capítulo, “El curso”, la categoría que se discute es la de curso en sí mismo: ¿qué cosa es “un curso”? Desde la sociología espontánea la categoría es casi inevitablemente asociada a la de “grupo” con lo cual, advierte Maldonado, “inmediatamente quedamos atrapados en la concepción funcionalista de la estructura social pensada como un todo integrado y homogéneo.” (Maldonado, M.M.,2000:41) Para romper con esta prenocción, la autora realiza una exhaustiva recorrida histórica del concepto a través del pensamiento de Paul Ariès y de Michel Foucault³², para llegar a plantear – luego del examen, el concepto en tanto:

Repensar el curso hoy implica, por un lado, reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente. Historia que no puede soslayarse y que es necesario desnaturalizar. Unidad y separación coexisten en una relación dinámica y compleja. (Maldonado, M.M.,2000:48)

Cuando la investigadora ya ingresa al curso, pensado en tanto un “escenario móvil, en mutación, que otorga un matiz peculiar a un proceso que dramatizan actores originales, confrontados con circunstancias ambiguas, inciertas, contradictorias” (Maldonado, M.M.:48), el concepto problematizado es el de “actuación” y “fachada” y la referencia teórica corresponde a Ervin Goffman³³ quien define la “fachada” en tanto las “actuaciones” que realizamos muchas veces de modo prefijado, en determinados escenarios que nos condicionan y mueven a actuar reiteradamente de determinadas maneras, es un concepto relacional, fenomenológico que está presente en toda la descripción analítica que Maldonado realiza del curso. Pero también el curso es comprendido por la investigadora y para sí misma en tanto tal como “teatro de operaciones” y si es pensado así es pensado desde la dimensión espacial. Esto la lleva a pensar el concepto de “espacio” en la relación que éste implica con toda clasificación: “El espacio dentro del curso juega un papel en las clasificaciones” (Maldonado, M.,2000:56) y esta relación es revisada apelado a las que propone Michel Foucault en *Vigilar y Castigar*. Una vez delimitados y redefinidos los conceptos, al avanzar en sus observaciones sobre el curso específico objeto de su investigación

³² Las obras con las que trabaja Maldonado son: Ariès, P., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, 1990 y Foucault, M., *Vigilar y Castigar*, SXXI, 1996. Ver en Maldonado, M.M.,2000: 41-48

³³ La obra referenciada es: Goffman, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, BsAs, Amorrortu, 1981

participante, Maldonado observa que es mucho más lo que separa que lo que une a estos “compañeros”. Pero no se queda con la percepción sino que recupera la concepción de la socialización vista como un enfrentamiento, siguiendo las ideas propuestas por Georges Simmel³⁴ quien propone la lucha en tanto espacio de distensión, “una síntesis de elementos y una contraposición que, junto con la composición están contenidas por una común contrariedad, ambas formas niegan la relación de indiferencia.” (Maldonado, M.M.,2000:65)

En el capítulo siguiente, el cuarto, se trabaja específicamente sobre la problematización del concepto “compañerismo” y aquí la investigadora realiza un ejercicio de ruptura epistemológica admirable, en nuestro entender, porque lo estudia desde una obra literaria, *Las tribulaciones del estudiante Torless*, de Robert Musil, novela de 1906 (es decir, otro contexto histórico) en la que los conflictos de los jóvenes estudiantes aristócratas alemanes de principios del siglo XX, “dan cuenta, de manera dramática del infierno del que se puede quedar preso en una relación entre compañeros.” (Maldonado, M.M.,2000:69) Recurriendo a la analogía y a la realidad ficcionalizada de la novela y la realidad de su observación del curso, Maldonado logra adentrarse con distanciamiento en una de las aristas tal vez más delicadas y medulares de su investigación. De todos modos, complementa este recurso de apelación al terreno literario con la lectura de la socioantropología de influencia culturalista de Jules Henry³⁵ realizada en una escuela norteamericana de sectores obreros en los años '60 y que es leída por la investigadora, al igual que la novela de Musil, en clave de conflicto para ayudarse a comprender – por referenciación contextual - los conflictos que atraviesan a los estudiantes del 5ºA de la escuela cordobesa en los años '90, que no son los mismos en lo específico pero sí pueden ser entendidos, desde las referencias contrastadas y le abren el camino para entender los modos de relacionarse, muchas veces a través de la violencia explícita, verbal, gestual ya también simbólica que hace a las distintas clasificaciones internas, prejuiciosas e incluso racistas en sentido amplio, que atraviesan el supuesto “compañerismo”: la clasificación genérica o sexual, la de viejos o nuevos en la escuela, la de habitantes o los barrios residenciales aledaños o barrios más distantes y precarizados, la condición

³⁴ La obra referenciada es: Simmel, G., “Sociología”. *Estudios sobre las formas de socialización*, Tomo IV: La lucha, Revista de Occidente, Madrid, S/F

³⁵ La obra referenciada es: Henry, J., *La cultura contra el hombre*, SXXI, 1967

social familiar , el fenotipo y la relación con los saberes tanto en interés o desinterés por los mismos como en la regularidad o no de la trayectoria educativa. Es decir, construcción de las alteridades.

Maldonado podría haber “relatado” su “descripción” de las relaciones por ella percibidas en su observación participante de ese particular grupo de estudiantes. Hubiera sido un relato propio de la sociología empírica o de la etnografía clásica. Sin embargo, lo que aquí estamos planteando es que el uso de revisión de los conceptos que realiza la investigadora ponen su trabajo y su discurso en el terreno de lo científico al romper con las prenociones que el relato podría contener. Salimos del terreno de lo precientífico al que referimos en el apartado anterior, al triangular la constatación empírica del aula, la relación del concepto con la teoría que lo hubiere revisado con anterioridad y su propia reflexión respecto al concepto vinculándolo, ahora “despejado” de prejuicios, con la realidad observada.

Éste es el aspecto metodológico que deseábamos estudiar al trabajar con la investigación de Maldonado para poder plantear que se trata de una investigación que se inscribe en el campo de la investigación social, que no es un trabajo de relatoría sino una construcción prolija, sistemática y de revisión permanente lo que nos permite defender la validez científica de este tipo de investigaciones locales y acotadas, para acercarnos al cotidiano escolar y que éste deje de ser “particular para permitir pensar lo general desde lo particular.” (Maldonado, M.M.,2000:109) Y, además, sólo desde este trabajo etnográfico y socio-antropológico pudo pensar y exponer “todas las escuelas que habitan la escuela” cuando se la piensa desde la complejidad del espacio de los puntos vista.

COROLARIOS E INQUIETUDES

Y es aquí, en esta interrelación de seres humanos, de códigos culturales y de formas, donde existe la posibilidad de sorprenderse.

Paul Willis (1980)

Este es el capítulo en el que recuperamos nuestros planteos hipotéticos con la finalidad de presentar conclusiones que resuman los “datos más significativos de la Tesis, sus hallazgos, resultados y corolarios más importantes”, como indica el Artículo 12 de nuestro Reglamento de Tesis. Nos gusta la palabra “corolarios”. También nos gusta la que emplea Mónica María Maldonado en la investigación de la que nos ocupamos en el capítulo anterior: la investigadora presenta un “Posfacio” y lo justifica con estas palabras: “[...] mientras la conclusión hace alusión a un proceso que se cierra, que suma elementos, que remata una obra, el posfacio implica seguir repensando el problema.” (Maldonado, M.M.,2000:109) La autora plantea su salvedad a sabiendas de que conlleva una cierta transgresión respecto a la tradición formal de presentación de los trabajos de tesis.³⁶

Nosotros estuvimos yendo y viniendo entre “conclusiones provisorias”, “a modo de cierre y aperturas”, “para seguir pensando” y similares. Todos estos sintagmas contienen algo de la idea planteada por Maldonado. Y así quisiéramos pensar y presentar estas palabras finales o de cierre de nuestra Tesis: desde la apertura hacia viejos nuevos problemas sobre los que trabajar, siempre pensando contextual y relacionalmente, la escuela cotidiana. Pero para abrir sentidos es preciso recuperar sentidos y los que se han privilegiado en este trabajo, los que lo han fundamentado, guiado y orientado – a veces explícitamente, siempre implícitamente – han sido principalmente los que brevemente recuperamos a modo de corolarios e inquietudes.

En primer lugar, esta es una tesis para una Maestría en Metodología de la Investigación Científica, por consiguiente, hemos explorado en los aspectos teórico-metodológicos de la etnografía educativa, en el marco de la etnografía social, en tanto

³⁶ Pierre Bourdieu presenta un “*post-scriptum*” para finalizar *La miseria del mundo* (Bourdieu, P.,1999:557-559)

herramienta que posibilita la construcción de conocimiento científico sobre los sentidos de la escuela, de la escolarización y de los modos como las subjetividades se relacionan con las institucionalidades.

En nuestro desarrollo hemos privilegiado el estudio de las propuestas teórico-metodológicas sobre las que se asienta la perspectiva etnográfica con enfoque socio-antropológico en relación con el estudio de las cotidianidades escolares; esto nos llevó a trabajar sobre lo que hace que lo cotidiano sea así considerado por la etnografía. Es decir, cómo concebimos lo cotidiano desde estos presupuestos investigativos. Esto, a su vez, nos llevó a reflexionar sobre los contextos y referentes contextuales en los que la investigación empírica se desarrolla y con la que se relaciona y que deben entenderse, como propone Elena Achilli, al modo de “núcleos problemáticos en tanto implican campos de discusión, de posicionamientos diferenciales y, a su vez, de resoluciones prácticas que conllevan no pocas dificultades.” (Achilli, E., 2011:38) La autora distingue tres núcleos problemáticos que orientan los quehaceres investigativos y devienen del interés principal por estudiar la cotidianidad de las escuelas, los sujetos sociales con sus biografías, sus representaciones, sus construcciones de sentidos y, en lo metodológico, por la dialéctica que relaciona el trabajo de campo con la labor conceptual.

Nuestra decisión metodológica en el diseño de la Tesis fue la historización: hemos optado por historizar el desarrollo de estas corrientes investigativas focalizando en tres contextos espacio-temporales determinados: México en los años '70 y nuestro país en los '80 y los '90. Pero, previamente historizamos el origen y desarrollo de las ciencias sociales como tales, de la antropología como ciencia social y de la etnografía educativa como investigación de la cultura escolar, lo que no llevó a revisar tanto los conceptos de “cultura” como de “alteridades” y “subalteridades”.

Pensamos que el “meollo” de nuestro trabajo, en el que confluyen los campos conceptuales que hemos estudiado relacionalmente son los enriquecedores vínculos que existen entre *etnografía educativa* y *sociología de la educación*. Por eso entendemos que los desarrollos sobre *reproducción, resistencia y apropiación* son los que se ubican en el centro teórico relacional de esta Tesis.

También consideramos propositivamente que es con las miradas que propicia este enfoque, la etnografía educativa con perspectiva socio-antropológica, desde donde

podemos continuar, revisar y profundizar nuestras reflexiones. En especial para pensar en los problemas que atraviesan los quehaceres cotidianos que, desde los 90s, han tendido a hacerse crónicos y sobre los que Pierre Bourdieu y Patrick Champagne nos alertaron en los años 80: el problema de los “*excluidos del interior*”. Nosotros presentamos este concepto aquí, a modo a la vez de corolario e inquietud desde donde seguir pensando, porque entendemos que en esta conceptualización descriptiva *están presentes relacionalmente tanto la reproducción como la resistencia y la apropiación y, desde allí, todas las matrices teórico-metodológicas con las que las hemos puesto en relación en nuestra tesis: la cotidianeidad, la cultura, las alteridades, la historización y la perspectiva metodológica en sí misma.*

“Los excluidos del interior” es un estudio³⁷ que Bourdieu y Champagne realizaron en los últimos 80s y primeros 90s, sobre la escuela secundaria francesa y su relación actual con el “liceísmo”, partiendo desde su historización en los años ‘50s hasta el presente de la investigación. Las tradiciones discriminatorias que describen los sociólogos son, *mutatis mutandi*, las que imperaron en nuestras tierras hasta que la reforma neoliberal que perseguía el achicamiento del estado - vaya paradoja o no tanto - “abrió” la “oferta educativa” a lxs desfavorecidxs porque, claro, en algún lado había que ubicarlxs, que localizarlxs. Y así fue como entraron en el juego escolar, categorías sociales que hasta entonces se excluían o eran prácticamente excluidas del sistema educativo. En nuestro país, reiteramos, esto es claramente observable, especialmente en lo que compete a la educación secundaria: la secundaria de los años 80s, desde el disciplinamiento y la defensa de la calidad de los saberes, “escupía” por así decirlo, el “descarte”. La secundaria de los ‘90, con el nuevo diseño que en muchas provincias implicó la fragmentación de la secundaria en dos ciclos o niveles, atrajo esas matrículas antes descartadas y comenzó a producirse lo que Bourdieu y Champagne describen como una supuesta apertura democratizadora del espacio escolar tras el que se escondían “las funciones conservadoras de la escuela “liberadora”. Esto generó un período de entusiasta aceptación popular hasta que:

[...] los nuevos beneficiarios comprendieron en términos generales que, o bien no bastaba tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, o bien no bastaba tener éxito en ella para tener acceso a las posiciones sociales que los títulos escolares, y en particular el

³⁷ El apartado “Los excluidos del interior” de *La miseria del mundo* comprende trabajos de campo consistentes en entrevistas a docentes, estudiantes, familias y a observaciones de clases.

bachillerato, permitían alcanzar en otras épocas, es decir, en momentos en que sus equivalentes no recibían esa enseñanza secundaria. (Bourdieu, P. - Champagne, P., 1999:364)

Se llegó así a una situación en la que:

[...] al diferirse y extenderse en el tiempo el proceso de eliminación, y quedar con ello parcialmente diluido en la duración, la institución [la escuela] se ve habitada de manera duradera por excluidos en potencia, que importan a ella las contradicciones y los conflictos asociados a una escolaridad sin otro fin que sí misma. (Bourdieu, P.-Champagne, P., 1999:364)

El informe es realmente muy duro y entendemos que es esta misma dureza la que nos interpela a explorar y profundizar lo que se describe en tanto *educación diplomada pero devaluada*:

La escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de manera continua [...] y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas. (Bourdieu, P. – Champagne, P., 1999:366)

Así y todo, proponemos que desde este concepto tan radicalmente descriptivo como “excluidos del interior” es que se pueden investigar las estrategias de reproducción, pero también las de resistencia y apropiación a las que recurren los sujetos y también las institucionalidades, desde estas perspectivas investigativas que focalizan en el estudio cotidiano particular pero a la vez general. Muy interesante sería estudiar las matrices neoliberales que persistieron, camufladas muchas veces en las más loables políticas y prácticas inclusivas, en las escuelas secundarias (y también los institutos terciarios) del conurbano durante la Ley Federal y luego, la Ley de Educación Nacional. Dicho de otro modo, ¿qué pasó y pasa en las cotidianidades reales y materiales con los “excluidos del interior” que el neoliberalismo propició? ¿Qué se reproduce, qué se resiste y qué posibilidades de apropiaciones se construyen? En sintonía con las investigaciones que aquí hemos estudiado: ¿cómo pensamos esta categoría de análisis – excluidos del interior – en relación a la construcción de los saberes prescriptos y no prescriptos por lo curricular, en relación al trabajo docente, a las estrategias familiares de supervivencia, a las relaciones generacionales e intergeneracionales, a las de poder real y simbólico que atraviesan los quehaceres diarios en la escuela cotidiana?

Nosotros preguntábamos en nuestro plan de Tesis de Maestría si el desarrollo de investigaciones desde estas perspectivas o enfoques permitían una aproximación que

entrelace dialéctica y recursivamente sujeto y estructura en sus relaciones dinámicas e históricas. Creemos que lo que hemos estudiado nos acerca a proponer que sí, que lo hace y enriquece de este modo el campo de la investigación en educación. Decíamos también que, de hacerlo, en tanto tal, debería propiciarse en los espacios formativos docentes y ser tenida en cuenta a la hora de la planificación o planeamiento de políticas públicas en educación. Esperemos que comience a suceder ya que la entendemos como una estrategia importante en pos de encontrar la síntesis que intervenga los relatos subjetivos de lxs protagonistas para reconstruirlos en tanto conocimiento científico.

Carla Ciavaglia

Banfield, 24 de agosto de 2022

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E., *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editores,- CEACU, 2005

Achilli, E., *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde editor, 2008

Achilli, E., *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1996

Achilli, E., y otros, *Escuela y ciudad: exploraciones de la vida urbana*, Rosario, UNR Editora, 2000

Achilli, E., "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto", en: Elichiry, N., *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*, Bs As, Manatíal, 2011

Ardoino J./ Mialaret, G., "La intelección de la complejidad: hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas", EN: Doning, P. -Landesmann, M., *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993

Barcenas, R., "Contexto de descubrimiento y de justificación: un problema filosófico en la investigación científica", en: *Acta Universitaria*, Vol. 12, Nº 2, mayo-agosto 2002, Universidad de Guanajuato, México

Batallán, G.- Neufeld, M.R., "Presentación" en: *Cuadernos de Antropología Social Nº 47. Número especial dedicado a Antropología y Educación*, Año 2018

Blanche, R., *La epistemología*, Barcelona, Oikos-Tau Ediciones, 1973

Bourdieu, P., Wacquant, L., *Respuestas para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995

Bourdieu, P., (Director), *La miseria del mundo*, Bs. As., FCE, 1999 (1993)

Borudieu, P., Chamboredon, J.C.y Passeron, J.C., *El oficio de sociólogo*, México, 1999 (1975)

Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Bs As, SXXI, 2002

Calvo, B., "Etnografía de la educación", en: *Nueva antropología*, Vol. 12, Nº42, México, 1992

Calvo Martinez, T., *De los sofistas a Platón: política y pensamiento*, Madrid, Ed. Cíncel, 1992

Cerletti, L., Antropología y educación en Argentina, en: **49 | 2017**
Antropología, Etnografía e Educação
Artigos

Ciavaglia, C., "Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación", en: *Perspectivas metodológicas*, Bs. As., MIC-UNLa, Año 2, 2001

Corenstein-Zaslav, M., "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en *Investigación etnográfica en educación*, Mexico, CISE-UNAM, 1992

Coulon, A., *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995

CTERA, *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Bs. As., Ediciones Ctera, 2016

Cheresky, I., *La innovación política*, Bs As., Eudeba, 1994

De Luque, S., "El objeto de estudio de las Ciencias Sociales", en: Díaz, E., (Ed.), *La posciencia*, Bs. As., Biblos, 2000

Díaz, E., (Ed.), *La posciencia*, Bs. As., Biblos, 2000

Elias, N., *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*, Barcelona, Ediciones Península, 1990

Ezpeleta, J./Rockwell, E., "Escuela y clases subalternas", en: Rockwell, E, Ibarrola, (Comps), *Educación y clases populares en América Latina*, México, IPN-DIE, 1985

Foucault, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 2001

Foucault, M., *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Bs As., SXXI, 1996

Foucault, M., *Nacimiento de la biopolítica*, Bs. As, FCE, 2007

Gomez, S., "Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: la construcción de una etnografía y sus usos de Antonio Gramsci", en: *Cuadernos de Educación*, año XIX, Nº19, 2021

Gonzalez Bombal, I., "Nunca más: El juicio más allá de los estrados", en VV.AA., *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*, Bs.As., Edición Nueva Visión, 1995

Krost, E., "Alteridad y pregunta antropológica", en: *Alteridades*, UAM, 1994

Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1998 (1992)

Menendez, E., "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?", en: *Alteridades*, Oaxaca, *Perspectivas Antropológicas*, UAM, Año 9, Nº 17, enero-junio de 1999

Mombrú Riggiero, A., *Metodologías y herramientas metodológicas. Una decisión epistemológica, un fundamento filosófico*, Bs As., LJC Ediciones, 2019

Palermo, M. – Novaro, M., *Política y poder en el gobierno de Memem*, Bs As, Ed. Norma/FLACSO, 1996

Neufeld, M.R., "Estrategias familiares y escuelas", en: *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 2

Neufeld, M.R., "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación", en: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N°17, Bs As., 1996/97

Neufeld, M. R., "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología", en: Lischetti, M. (Comp.), *Antropología*, Bs As, Eudeba, 1994

Neufeld, M. R., "Etnografía y educación en Argentina", IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en educación, México, octubre de 2000

Neufeld, M.R. – Thisted, A., (comps), "*De eso no se habla...*". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Bs As, Eudeba, 1999

Neufeld, M. R., Batallán, G., "Presentación de Cuadernos de antropología social", N° 47, *Antropología y educación*, FFyL, UBA, 2017

Neufeld, M. R., "Presentación", en *Cuadernos de Antopología Social*, N° 12

Neufeld, M.R., "Antropología y educación.Docencia, investigación y el revés de la trama: aportes desde la perspectiva antropológica para el estudio de las problemáticas educativas", entrevista de Lucía Petrelli, en: *Boletín de Antropología y Educación*, Año 3, N°4, 2012

Ortega, F., "Conocer lo social: investigación y enseñanza", ideas retomadas de "Acerca de la blandura de algunas ciencias", en: *Revista Estudios*, CEA-UN Córdoba, 1993

Palermo, V.-Novaro, M., *Política y poder en el gobierno de Memem*, Bs As, Ed. Norma/FLACSO, 1996

Portantiero, J.C., "La transición entre confrontación y acuerdo", en: Nun, J.-Portantiero, J.C., *Ensayos sobre la transición democrática argentina*, Bs As., Punto Sur, 1987

Rockwell, E., "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en: Tercer Seminario de Investigación en Educación, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional, 1985

Rockwell, E., "De huellas, bardas y veredas", en: Rockwell, E., (Coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995

Rockwell, E., "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en: Rockwell, E., (Coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995

Rockwell, E., "La dinámica cultural en la escuela", en: Alvarez, A., Del Río, P., (Eds), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*, Madrid, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1996

Schuster, F. G., *El método en las ciencias sociales*, Bs As, CEAL, 1997

Schutz, A., Natanson, M. (Comps), *El problema de la realidad social*, Bs. As., Amorrortu, 1995

Tadeu da Silva, T., *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*, Bs. As., Miño y Dávila, 1995

Willis, P., "Notas sobre el método", en: Hall, S., et al (Eds.) *Cultura, Media, Lenguaje*, Hutchinson, Londres, 1980. Traducción de Gabriela López.

Willis, P., *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988 (1977)

