

## APRENDER, PARTICIPAR E INVESTIGAR EN LA ESCUELA: PARTICULARIDADES Y DESAFÍOS DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR

LAURA LUNA

¿Qué aprendemos en la escuela? Una innumerable cantidad de cosas, por cierto. Sin embargo, muchos convendrían que lo que más y mejor aprendemos durante nuestro largo pasar por la escolaridad no tiene que ver con los múltiples contenidos y habilidades detallados en el currículum nacional. De hecho, es muy poco lo que recordamos de lo que nos han enseñado (o han tratado de enseñarnos) durante las actividades didácticas. En cambio, el tedio de las largas horas en la sala y los inventos para superarlo; las normas, sus consecuencias y las estrategias para esquivarlas; los sobrenombres y las burlas de los compañeros; el profesor estimulante o el inspector intransigente, son algunas de las situaciones típicas de la vida escolar que guardamos en nuestra memoria como algo más que anécdotas. En buena medida, la reelaboración de las vivencias escolares, constituye uno de los componentes centrales de la transición a la vida adulta y de la formación de nuestra identidad. Incluso los padres parecen tener claro el rol que juegan las rutinas cotidianas y las relaciones sociales en la formación de los niños, porque, tal como han mostrado algunos estudios (CEF, 2011; Gaete, 2015), la mitad de ellos elige el colegio para sus hijos en función de los valores y hábitos que entregará, más que por su calidad académica. Llama la atención, entonces, cómo la gran mayoría de los investigadores de la educación que miran a la realidad escolar de nuestro país se han focalizado en los efectos de las políticas educativas sobre la práctica docente, en el rendimiento académico y en la segregación socioeconómica, ignorando los procesos de socialización y los efectos de la realidad escolar o de un *tipo* de realidad escolar para la formación de los niños como *personas*<sup>1</sup>.

Este capítulo tiene tres propósitos. El primero es destacar la relevancia de la aproximación a la educación escolar desde una perspectiva que ve el aprendizaje como un fenómeno intrínsecamente social, más que académico, y más

<sup>1</sup> Una interesante excepción son los trabajos de Assaél y Neumann (1988); Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda (2000).

situacional que curricular. El segundo es mostrar, por un lado, la necesidad de la etnografía basada en la participación del etnógrafo en las situaciones mismas de aprendizaje y, por otro, la necesidad de una mirada antropológica a los procesos educativos para comprender la formación de los niños como personas en el contexto escolar. El tercero es discutir algunos aspectos que complejizan la participación del etnógrafo en la escuela, constituyéndose en desafíos que es importante tomar en cuenta al emprender una etnografía en un establecimiento. Mi propia experiencia como etnógrafo en diferentes comunidades escolares (en Inglaterra y en Chile; en el mundo rural indígena y en el urbano), constituye la base de las reflexiones que siguen, por lo que haré referencia a algunas de las situaciones y problemáticas que se me presentaron en esos contextos.

### La escuela como comunidad de práctica o aprender a ser en la escuela

Que la escuela sea una institución universal no es nuevo para nadie. La imagen de niños sentados en una sala mirando a un adulto que habla o da instrucciones –la versión más tradicional del acto pedagógico– permite, en cualquier parte del mundo, reconocer la existencia de una escuela. La presencia de prácticas, artefactos e imágenes que tipifican a cualquier escuela se debe a su carácter institucional, es decir, al hecho de ser una organización que funciona según mecanismos procedimentales y una estructura de roles y labores preestablecidos a nivel central. Desde el Estado se normativizan y supervisan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones durante su niñez y juventud.

Sin embargo, las escuelas no han de entenderse solo como “burocracias” (Díaz de Rada, 2008; Eddy, 1993), son también grupos de personas que trabajan y se desenvuelven dentro de un determinado espacio y un determinado régimen, situado en un contexto histórico y social específico. En sus interacciones cotidianas establecen relaciones de reciprocidad e interdependencia; comparten, o llegan a compartir por intercambio, conocimientos y significados, construyendo una forma compartida de entender su propio quehacer; desarrollan un sentido de pertenencia compartido. Es decir, se constituyen en una comunidad de práctica (Wenger, 1998). Por “práctica”, explica Wenger, se entiende el “hacer en un contexto histórico y social que otorga estructura y significado a lo que hacemos” (p. 47). Esta involucra un amplio repertorio de elementos tanto materiales como inmateriales, tanto explícitos como tácitos (lenguajes, documentos, artefactos, roles, símbolos, gestos, entre otros). Wenger (1998) pone en evidencia cómo el “diseño organizacional”, es decir, el carácter burocratizado e institucional de una organización, adquiere vida y sentido solo en una co-

munidad de práctica, donde “lo oficial se encuentra con lo cotidiano” (p. 243). En una institución como la escuela el diseño organizacional se refleja en altos niveles de “reificación”, necesarios para su reglamentación, es decir: políticas, currículos, definiciones, reglas, programas, etc. Estos, sin duda, dan un sello a las formas de “participación”, pero no se acoplan a estas.

La idea de *comunidad de práctica* es central para mirar al aprendizaje que ocurre en el contexto escolar más allá de lo establecido en los planes y programas o en el proyecto educativo institucional. Implica poner el foco de atención en las relaciones intersubjetivas que caracterizan una realidad escolar específica. Esas relaciones son mucho más que el contexto del aprendizaje escolar –el cual tendría influencia sobre el aprendizaje académico o cognitivo–; constituyen la esencia misma del aprendizaje de los niños, otorgándole contenido y significado. Desde una perspectiva fenomenológica del conocimiento –la que ha sido impulsada por diversos antropólogos (Lave y Wenger, 1991; Toren, 2001; Ingold, 2001; Marchand, 2010, entre otros)–, nuestros cambios en la comprensión del mundo no constituyen un momento aparte de nuestro actuar e interactuar en él. Tampoco estos son el resultado de un proceso de *internalización* de la realidad social de parte del individuo, tal como el trabajo de Vigotsky sugiere. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), esta visión perpetúa una dicotomía entre el mundo individual y el social, o el cognitivo y el corporal, insinuando que el verdadero “locus” del aprendizaje es la mente individual (p. 47). Por el contrario, desde una perspectiva fenomenológica que ve el aprendizaje como una dimensión de la práctica, conocer es una actividad intrínsecamente social que se va “haciendo” en la medida en que estamos y actuamos en el medio. El medio está conformado por las personas con las cuales interactuamos y por los lugares y artefactos cargados de significados socialmente compartidos. Consecuentemente, aprender, en cuanto fenómeno situado, es una forma de participar (estar, ser y hacer) en ese espacio. Desde esta perspectiva, aprender en la escuela es involucrarse de manera paulatina en el sistema de relaciones, actividades y significados que caracterizan una comunidad de práctica particular. Ese involucramiento es integral y conlleva una transformación del participante como persona, porque implica incorporar una forma de ser (Herrenkohl y Merti, 2010).

Desde este marco, en los últimos años he estado investigando<sup>2</sup> qué hace de dos comunidades escolares de la Araucanía dos lugares peculiares de aprendizaje o, dicho de otro modo, qué aprendizaje específico es generado en cada una de esas comunidades y cuáles formas de ser se moldean en la práctica cotidiana

<sup>2</sup> Proyecto FONDECYT n.º 11110390 “Aprender en diferentes ‘comunidades de práctica’: estudio etnográfico comparativo de la práctica social de una ‘escuela indígena’ rural y una ‘escuela no indígena’ urbana en la región de la Araucanía”, 2011-2014.

de sus participantes. Se trata, en primer lugar, de una escuela básica particular subvencionada, ubicada en un sector mapuche rural. Esta es la concreción de un proyecto educativo de la comunidad local orientado al fortalecimiento de la identidad cultural y étnica de los niños, y vinculado al movimiento social mapuche que demanda el reconocimiento constitucional y la autonomía territorial de su pueblo. La otra comunidad estudiada es, en cambio, una escuela básica municipal y urbana con una matrícula diversificada de niños rurales y/o mapuche y niños urbanos en desventaja socioeconómica. Contrariamente a la escuela rural mapuche, esta carece de un proyecto educativo claramente definido ni apropiado por los docentes, quienes, como en muchos otros establecimientos municipales, sufren la presión de un sistema centralizado de rendición de cuentas que tecnifica su labor y los desprofesionaliza (Carrasco, 2013; Falabella y Opazo, 2014).

En suma, por un lado tenemos una comunidad de práctica cohesionada en torno a un proyecto étnico y cultural. El empoderamiento étnico y la reproducción de la cultura orientan el quehacer diario de los miembros de la organización escolar, la cual no es nada más que un medio para conseguir de esos fines. Por lo mismo, los profesores, aun sufriendo las presiones y exigencias de un sistema culturalmente exógeno (la educación occidental), no sucumben ante ellas, ya que las pueden resignificar en función de su proyecto étnico-cultural. Los estudiantes también conocen y, en su mayoría, comparten la naturaleza del proyecto que inspira el centro educativo, contribuyendo a generar una comunidad de práctica nítida y sólida. Por otro lado, la escuela urbana se configura como una comunidad de práctica desperfilada, privada de un sentido común que oriente las acciones de sus miembros. Los profesores cumplen con su rol de docentes, al igual que los niños con el de ser estudiantes, por lo que ambos participan en la "empresa común" —como plantea Wenger (1998)— de mantener en función la organización escolar; sin embargo su quehacer carece de trascendencia. Esto último se revela en las percepciones y prácticas de profesores y niños, donde se muestran sujetos alienados que actúan conforme a un fin impuesto: el de educar (para los profesores) y el de educarse (para los niños). Por lo tanto, en las actividades e intercambios diarios sí se construyen significados compartidos que permiten hablar de una comunidad de práctica, pero esos dicen relación con la necesidad de *sobrevivir* como individuos a un medio enajenante, y no con el interés por lograr objetivos que trasciendan ese medio, como ocurre en la escuela rural mapuche.

El aprendizaje situado en cada una de estas realidades es, como puede imaginarse, muy diferente. En la escuela rural mapuche los niños aprenden qué significa ser mapuche, y adquieren herramientas para posicionarse como mapuches en la sociedad. Reelaboran las relaciones y los conocimientos de su medio

familiar y comunitario en función de una imagen de mapuche altamente valorada en la escuela, no solo a nivel curricular o discursivo, sino también a través de las decisiones y prácticas cotidianas de los adultos. Esa imagen, entonces, se carga de sentido y es fuente de autoestima para la gran mayoría de los niños; mientras para otros, que no se reconocen plenamente en dicha imagen —como es el caso de los niños evangélicos—, da lugar a tensiones identitarias (Luna 2015a). Por el contrario, en la escuela urbana municipal aparentemente los niños no aprenden mucho más que a ser sujetos escolarizados, lo que significa adquirir las habilidades básicas (leer, escribir, contar) y someterse al conjunto de normas y roles que caracterizan la institución escolar. Sin embargo, la inexistencia de un proyecto educativo claro y de un modelo de persona educada explícito en las prácticas del establecimiento solo hace menos notorio el aprendizaje situado, pero no por eso está menos presente. Los niños desarrollan habilidades y construyen conocimientos en sus creativos intentos de sobrellevar el aburrimiento en la sala de clase y la frustración que les genera la exclusión de los procesos didácticos, conducidos por docentes desmotivados. En este sentido, las múltiples estrategias de resistencia que ponen en acto para transgredir las normas escolares no son solamente mecanismos de sobrevivencia a un contexto enajenante, sino también actividades generadoras de formas de conocer, ser y hacer que pueden proyectarse más allá del contexto escolar y en su participación en la vida ciudadana (Luna 2015b).

### La educación escolar desde un enfoque antropológico y etnográfico

La aproximación a la escuela como sitio de aprendizaje principalmente de orden social y cultural cuenta ya con diversas décadas de desarrollo gracias al trabajo de los antropólogos de la educación. La antropología de la educación surge en los años 1950 como subdisciplina de la antropología cultural, a partir del interés de un grupo de investigadores norteamericanos por el estudio de las dinámicas, procesos sociales y valores en juego dentro de la educación formal. Este enfoque deriva de la temática más general de las formas de socialización transmitidas culturalmente que se empezó a abordarlas en el marco de la escuela antropológica "Cultura y Personalidad", particularmente en el trabajo de Margaret Mead (1928). Para George Spindler, uno de los fundadores de la antropología de la educación, la educación formal es, a todo efecto, una instancia de transmisión cultural como las que existen en cada grupo social y cultural para su mantención en el tiempo, por lo que es necesario estudiarla desde un enfoque antropológico y mostrar los cambios y las rupturas que esta

introduce respecto a otras formas de socialización y transmisión que los niños traen consigo a la escuela (Spindler, 2007).

El interés propiamente antropológico por investigar la cultura en el contexto de la educación escolar se ha encontrado con la atención otorgada al "currículum oculto" por investigadores especialistas de la educación. Esta noción fue utilizada por Philippe Jackson en 1968 en su conocido libro *Life in Classrooms*, donde por primera vez se analizan todos esos momentos y situaciones aparentemente secundarios que conforman la rutina escolar y que, en su juicio, son claves para conocer cómo los niños viven en la escuela y qué aprenden de ella. Para Jackson, estar en una fila o levantar la mano para hablar, complacer a la autoridad con la respuesta esperada o mostrar interés por aprender, por ejemplo, son aprendizajes del currículum oculto que se espera que los niños adquieran, y que son aún más necesarios que los del currículum oficial para que el proceso de escolarización sea exitoso.

La obra de Jackson es precursora del trabajo de los antropólogos de la educación, quienes, mediante un enfoque etnográfico, han buscado los patrones culturales implícitos y tácitos que se reproducen en las interacciones sociales de la escuela y del aula. Los trabajos de microetnografía o etnografía de la comunicación, influenciados por la sociolingüística, de Cazden, John y Hymes (1972), Erickson (1996), Mehan (1979), entre otros, de alguna manera también dan cuenta del currículum oculto al analizar las formas o estructuras de participación en el aula. Por otra parte, con una mirada que trasciende el espacio de la sala de clase para examinar el conjunto de prácticas sociales que se desarrollan en un establecimiento educacional, los trabajos aunados en el texto de Levinson, Foley y Holland (1996) ven a las "escuelas como sitios para la formación de subjetividades a través del consumo y de la producción de formas culturales" (Levinson y Holland, 1996, pp. 13-14). La colección de ensayos etnográficos muestra cómo las prácticas escolares reproducen un modelo de persona educada sostenido por las ideologías y clases dominantes, pero también cómo ese modelo puede ser cuestionado o reforzado por formas de participación paralelas a las formalmente establecidas, ya que dicen relación con otros sitios de aprendizaje para los cuales cobran sentido. Las etnografías que ponen a luz las diferentes expresiones de resistencia a las formas de participación establecidas refuerzan esta idea de la escuela como lugar de disputa entre diferentes formas de socialización y diferentes modelos de persona. Los trabajos de Willis (1977), McLaren (1986), Wolcott (1997), Evans (2006) en el mundo anglosajón y Rockwell (1995) y Bertely (2000) en Latinoamérica, son solo algunos ejemplos de esta perspectiva.

No sorprende que la etnografía, como enfoque y como metodología (basada principalmente en la observación participante), haya caracterizado la gran ma-

yoría de los estudios antropológicos de la educación. Investigar la participación y el aprendizaje social y cultural en el contexto escolar no parece posible sino haciéndose parte de ese mundo en que los sujetos de estudio se desenvuelven. En otras palabras, solo se pueden conocer y comprender las formas de participación en el contexto escolar tal como los antropólogos tradicionalmente han estudiado el *habitus* de grupos humanos particulares: participando de manera estable y prolongada en una comunidad o sitio, y captando "desde adentro" tanto las maneras en que los sujetos se van involucrando en las actividades como los significados que van construyendo sobre ellas. Por lo tanto, la *participación* del investigador—unida a su bagaje teórico-analítico—es el principal instrumento de recolección de datos y constituye la médula de la investigación etnográfica, tal como ha sido diseñada dentro de la antropología.

Sin embargo, la etnografía no se restringe a la participación directa del investigador en los contextos estudiados. También dice relación con una manera de leer los datos recolectados mediante la observación participante y otras técnicas. Esta aclaración ha sido hecha por diversos antropólogos ante la propagación de la etnografía como "método" de análisis cualitativo en los estudios educacionales llevados a cabo por otras disciplinas. Wolcott (1985) y Spindler y Spindler (1997) de manera eficaz explican los elementos que hacen una "buena" etnografía o una etnografía válida desde un punto de vista antropológico: ambos destacan la dimensión interpretativa. Lo anterior significa ir más allá de la descripción de ciertos fenómenos o del reporte de las categorías *emic*—o punto de vista del nativo—para articular o traducir los hallazgos en categorías analíticas que añaden conocimiento al que es producido localmente: "Es imperativo descubrir lo que el nativo no sabe de manera explícita (la cultura tácita e implícita) y examinar la interacción de las personas en cuanto actores en escenarios sociales. Saber lo que los nativos saben no es suficiente" (Spindler y Spindler, 1997, pp. 71-72)<sup>3</sup>.

Por otra parte, si bien la esencia del trabajo etnográfico, tal como afirma Wolcott (1985), está en su intencionalidad (que es hacer interpretación cultural), hay otros aspectos fundamentales para llevar a cabo una (buena) etnografía. Pasar un largo tiempo en el contexto de estudio, sumergiéndose en la cotidianidad de los sujetos hasta llegar a ser percibido como parte de ella; mantener la posición de observador en cada instancia en que se participa; llevar un registro sistemático de todas las situaciones que parecen relevantes para las preguntas de investigación formuladas, e ir re-formulando esas preguntas en la medida que el trabajo de campo y el análisis de datos permiten visualizar otras dimensiones

<sup>3</sup> Traducción propia.

y vetas de indagación significativas. Todos estos son componentes claves del trabajo etnográfico en cualquier contexto, y el escolar no constituye excepción. Sin embargo, la escuela como sitio y objeto de investigación etnográfica presenta particularidades y desafíos sobre los cuales me parece necesario reflexionar.

### Particularidades y desafíos de hacer etnografía en la escuela

Todos somos seres escolarizados. Es decir, nadie podría extrañarse frente a la escuela; todo lo contrario, es un lugar que, esencialmente, conocemos muy bien. A mi juicio, precisamente esta falta de "sorpresa", a la cual un etnógrafo de escuela está sometido, por lo menos en su primer impacto con el objeto de estudio, constituye el primer desafío de hacer etnografía en la escuela. Sin tener la intención de enfatizar el exotismo de los estudios antropológicos contemporáneos, que hace tiempo han dejado de buscar tribus o aldeas lejanas física y culturalmente, quiero poner énfasis en el hecho de que la familiaridad que el etnógrafo inevitablemente tiene con la escuela puede poner en riesgo su capacidad de mirarla críticamente y de desarticular todos aquellos componentes que hacen de ella una realidad *sui generis*. Sostengo que el investigador que "vuelve a la escuela" para hacer una etnografía se encuentra en una situación comparable a los antropólogos que hacen "antropología en casa". Especialmente, quiero apuntar a algunos inconvenientes que la etnografía escolar o "antropología en la escuela" presenta, y que dicen relación con aspectos señalados por la discusión antropológica sobre la "antropología nativa" (*native anthropology*) o "antropología en casa" (*home anthropology*).

En la literatura se ha apuntado a las facilitaciones en términos de acceso al lugar de estudio y de intimidad con sus sujetos que lograría un antropólogo "nativo" al estudiar un sitio del cual es "originario". Se captaría mejor el "verdadero" punto de vista del nativo y se lograrían mayores niveles de reflexividad tanto en relación con la sociedad que es objeto de estudio (y lugar de origen del antropólogo) como en relación con los métodos y prácticas de la antropología (Strathern, 1987). Por otra parte, también se han discutido la ambigüedad y el relativismo de la categoría de "nativo" (Narayan, 1993). Por un lado, estamos siempre sujetos a tener algún grado de familiaridad con los miembros de las comunidades que estudiamos, sea por motivos de clase, género, edad o historia de vida. Y por otro, el mismo hecho de tener una formación académica en una determinada disciplina (antropología) cuestiona *per se* nuestra condición de nativo, aunque pertenezcamos al contexto de origen de los sujetos estudiados, e impone una inevitable distancia entre ellos y nosotros, aun cuando tengamos muchos elementos de afinidad en el plano personal (Narayan, 1993).

En la misma línea, Strathern propone mover el foco de atención desde el estatus del antropólogo al tipo de análisis que este produce y, en particular, al grado de "continuidad cultural" que existe entre el producto del trabajo del antropólogo y la forma en que la gente estudiada da cuenta de su realidad (Strathern, 1987, p. 17). En este sentido, ella considera que sería legítimo hablar de "autoantropología" en el caso de un estudio de un antropólogo inglés en Essex (Inglaterra) pero no en el caso de un antropólogo Malay (Indonesia) en su lugar de origen. La razón de esta diferencia estaría en el manejo de conceptos para describir y explicar la realidad en cuestión: en el contexto inglés existen ya nociones de cultura, sociedad y relaciones sociales que marcan la visión que la gente tiene de sí misma. No así en el caso de la zona Malay, donde la discontinuidad entre marcos conceptuales y, de manera más general, lenguajes, sería total. Ahora, contra esta distinción es posible hacer el alcance de que hoy en día los conceptos de cultura y sociedad y muchos otros producidos en el marco de las ciencias sociales, y en particular de la antropología, han dejado de ser de exclusivo dominio del mundo occidentalizado. Al contrario, estos son adoptados incluso por pueblos originarios, quienes los han utilizado en función de sus procesos de reconstitución y producción identitaria. Desde esta perspectiva, es bastante difícil encontrar en la actualidad las situaciones de discontinuidad a la cual apela Strathern para trazar los límites de la "autoantropología", ya que, de una u otra forma, todos los antropólogos estaríamos haciendo "antropología en casa".

Sin embargo, me parece relevante rescatar el concepto de "continuidad cultural" para examinar el caso del antropólogo en la escuela. Para él o ella, esta continuidad se inscribe en un plano que es tanto vivencial y subjetivo como conceptual y de lenguaje, es decir, el antropólogo está sujeto a identificarse con la vida de la escuela por ser ella parte de su historia personal y, a la vez, por vivir en una sociedad escolarizada. Es evidente que la distancia temporal de la experiencia escolar, así como la formación académica y profesional y, sobre todo, la mirada crítica que brindan la antropología y otras ciencias sociales, amortiguan el impacto cultural y "cognitivo" de la escolarización y entregan al investigador las herramientas conceptuales necesarias para mirar y pensar la escuela desde otras perspectivas. Sin embargo, me atrevo a sostener que está siempre presente el riesgo de "acoplamiento" a los marcos interpretativos entregados por la sociedad e interiorizados en nuestra experiencia de vida personal para mirar a la escuela.

La dificultad de hacer en la escuela "extraño lo que es familiar" (Erickson, 1984) —conocido mandato de la tarea antropológica— es mayor para todos los especialistas de la educación que emprenden o creen emprender una investigación etnográfica en la escuela. Por lo mismo, se hace particularmente necesario



el entrenamiento antropológico y el manejo de herramientas conceptuales para escudriñar el modelo de transmisión cultural en el cual nosotros mismos hemos sido plasmados. Por otra parte, una actitud proactiva y flexible en la gestión de la propia participación en el campo puede ayudar también a sobrellevar la posible sensación de estancamiento en la observación: pasado un tiempo desde la inserción del investigador en el contexto escolar, el carácter rutinario y reiterativo contribuye a aplastar cualquier sentido de novedad: los días escolares transcurren todos de forma similar, según el calendario establecido y, tras un tiempo, la sensación imperante es que ya no hay nada interesante que mirar.

Otro orden de desafíos de hacer etnografía en la escuela dice relación con la naturaleza institucional de la escuela y su estructura organizacional, que marcan de manera significativa tanto el posicionamiento del etnógrafo en la comunidad de práctica como su experiencia de trabajo de terreno. En ese sentido, los principales problemas para la participación del etnógrafo son los siguientes: 1) la estructuración de roles y funciones a la cual están sujetos todos los miembros de la comunidad, desde los más centrales a los más periféricos (cuya participación es más bien ocasional y vinculada a acciones puntuales); 2) el régimen de disciplina y permanente supervisión a la cual están sometidos todos los participantes de la organización y la organización en su conjunto; 3) la neta división de los miembros de la organización en dos grandes grupos: los adultos y los niños; y el antagonismo y la estructura de poder intrínseca a esta distinción. Está claro que estos tres aspectos están estrechamente relacionados.

Tener un rol y cumplir una función dentro de una institución escolar en el marco del sistema universalizado de *accountability* o rendición de cuentas, significa estar sujetos a ser constantemente monitoreados y evaluados por el propio desempeño, y ha implicado que el quehacer cotidiano en el contexto escolar esté conducido de acuerdo con pautas aún más estructuradas de lo que ya solían ser (Falabella, 2014). Este régimen se aplica claramente a profesores, estudiantes y directores, pero los profesionales de apoyo tampoco son ajenos, especialmente si son contratados por el sistema público (Municipio o Ministerio). El acceso del etnógrafo en calidad de investigador escapa al amplio abanico de profesionales que normalmente contribuyen a la labor escolar fuera de los profesores. El etnógrafo, de hecho, no colabora de ninguna manera en la actividad educativa, porque su trabajo de observación no está orientado a entregar retroalimentación para el mejor cumplimiento del fin institucional: la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo. Lo que el etnógrafo observa en clase no se refleja en un informe a corto plazo, como es el caso de las observaciones de externos para las evaluaciones de desempeño docente que efectúan representantes del Ministerio. Por lo mismo, él es un libre agente dentro del contexto escolar y ajeno al sistema de rendición de cuenta, lo que le permite casi situarse

en una posición de externalidad y, en cierta medida, de superioridad. No debe someterse al sistema de supervisión ni tampoco a la rígida estructura de roles que pautea los comportamientos tanto de los profesores como de los estudiantes: puede acompañar a alumnos y docentes en la rígida rutina escolar, pero también puede salirse de ella en cualquier momento; puede, en su calidad de adulto, llamar la atención a los niños por su conducta inadecuada, pero no se espera de él o ella que lo haga, porque no es parte de las obligaciones implícitas que tienen todos los adultos en el contexto escolar, desde los profesores hasta los trabajadores de la limpieza. El ejercicio de esta libertad en un contexto tan normado puede ser desconcertante para los miembros de la comunidad escolar. Al mismo tiempo, el etnógrafo, para poder insertarse en la vida de la escuela debe someterse al orden, a la disciplina y a las reglas de comportamiento que incumben incluso a los adultos. Debe intentar posicionarse también como un "legítimo aprendiz" —aunque muy periférico— de esa comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) para garantizar tanto su aprendizaje como su "supervivencia" (legitimidad) en ese contexto<sup>4</sup>.

Por otra parte, si las observaciones del etnógrafo son, en un sentido, menos amenazantes —porque no tienen las mismas consecuencias que las institucionales—, su carácter continuado e invasivo (las observaciones institucionales son, por lo general, anunciadas de antemano y son puntuales y acotadas en términos de tiempo), la poca claridad respecto a su utilización o fin, y la falta de acceso a sus resultados (en el corto plazo) por parte de los participantes-objetos de la observación, son todos elementos que aumentan el estrés y la presión a la cual ya está sometido el gremio de los profesores. El hecho que el etnógrafo venga de un medio académico y no en calidad de agente de un organismo gubernamental, no lo convierte en un aliado de los docentes; por el contrario, la posición de "vigilia" en la cual se sitúa, unida a la ambigüedad que reina en torno al estatus y función de su trabajo, se configura como un obstáculo para el establecimiento de relaciones de confianza, imprescindibles para el éxito de cualquier trabajo etnográfico.

<sup>4</sup> Lave y Wenger (1991) definen el aprendizaje como una forma legítima y "periférica" de participación (*legitimate peripheral participation*) en una comunidad de práctica. El aprendiz se encuentra en una posición marginal respecto a un corpus de conocimiento y a un *modus operandi* que caracteriza esa comunidad de práctica y que se espera que se convierta en algo familiar y "natural" (por medio de su corporalización) para todos sus participantes. Los aprendices, por esencia, no tienen pleno dominio de las prácticas de su comunidad, por lo mismo se encuentran en una posición periférica; sin embargo, esa falta de experticia es aceptada como algo legítimo, justamente por su calidad de novicio o aprendiz. La posición de novicio se define intrínsecamente como algo transitorio, ya que se espera que en algún momento la participación del nuevo miembro sea plena y que el proceso de aprendizaje, si bien nunca se complete, alcance el desarrollo del conjunto de competencias requeridas tanto explícita como implícitamente en una comunidad de práctica.

En mi trabajo de campo en una escuela inglesa sufrí bastante mi condición de observadora externa de la práctica de los profesores. Mi preocupación por la incomodidad que mi presencia podía generar en ellos, unida a mis dificultades de orden cultural y lingüístico para establecer relaciones de complicidad, me llevaron a actuar cada vez más como un apoyo directo a la labor de los profesores. Ofrecía directamente ayuda de todo tipo y aceptaba incondicionalmente demandas de los profesores de colaborar con el orden y la disciplina. El efecto de esta toma de posición fue nefasto, obviamente no para mi relación con los profesores (que sin embargo no mejoró significativamente), sino para mi relación con el otro importante grupo de participantes de la comunidad escolar: los alumnos. No llegué a percibir las formas de resistencia hacia mí que Wolcott (1993) señala en su brillante ensayo "El maestro como enemigo". Sin embargo, fui marginada de su mundo solo por ser considerada una ayudante más de los profesores. Es más, las expectativas de los estudiantes hacia mi forma de actuar (por ejemplo, en dirimir conflictos entre niños) se afianzaron en ese sentido al punto que fui objeto de reacciones de desconcierto y molestia cuando, tratando de revertir mi papel, empecé a actuar como niña en varias circunstancias, arriesgándome a romper alguna regla o mostrando complicidad con quien tenía conductas reprochables, desde la perspectiva de los adultos. También me negaba a responder peticiones de niños y adultos que reforzaran la imagen de "teaching assistant" que me había construido. De tal forma me fue posible convertirme en una "legítima participante" (Lave y Wenger, 1991) del mundo de los niños, aunque nunca me liberé de la tensión que significaba tratar de establecer vínculos de confianza paralelamente con los dos bandos opuestos de la comunidad escolar.

La condición de adulto naturalmente posiciona al etnógrafo en el bando de poder institucional, por lo que se hace necesario encontrar diferentes maneras para romper con los prejuicios y expectativas hacia el mundo adulto que pueden impedir un auténtico intercambio con los niños. Pasar los recreos y almorzar con los estudiantes; jugar, consumir con ellos e incluso hacer las mismas tareas durante las horas de clase pueden ayudar a reducir la brecha, aunque la medida en que eso va a ayudar depende también del tipo de relación adulto-niño que caracterice cada comunidad escolar. En el caso de mi reciente investigación en Chile<sup>5</sup> el acceso al mundo de los niños fue completamente diferente para mí en la escuela rural mapuche y en la urbana municipal. En la primera, la actitud de estima y respeto de los estudiantes hacia los mayores y hacia las normas y espacios establecidos en la institución escolar y afuera se traducía en una distancia estructural entre ellos y el adulto, no obstante lo amistoso que este tratara de

<sup>5</sup> Se trata del proyecto FONDECYT n° 11110390, citado anteriormente.

ser. Esta condición, unida también a factores como la timidez de los niños y mi cercanía personal con algunos profesores, entre otros, me hizo difícil penetrar en profundidad en su visión de mundo. En cambio, en la escuela urbana, donde la relación adultos-niños era confrontacional y la única autoridad a la cual podían apelar los profesores era la que tenían en virtud de su rol como profesores, paradójicamente, existían las condiciones para establecer una relación más paritaria y cómplice con los estudiantes: el adulto que no tenía una actitud de vigilancia ni de censura era, solo por eso, un potencial amigo y aliado. En consecuencia, en la escuela urbana con facilidad pude establecer relaciones de confianza y amistad con algunos niños.

Por otra parte, el mundo de significados de los niños al cual se puede tener acceso desde el contexto escolar es limitado. La excelente etnografía de Gillian Evans (2007) muestra que participar en los contextos familiares de los niños es indispensable para comprender su valoración de la educación escolar y sus formas de participar en la escuela. Sin embargo las familias también tienden a ser interlocutores antagónicos de la organización escolar. Especialmente en contextos de desventaja socioeconómica, las escuelas asumen una postura educativa y evaluativa hacia las mismas familias, por lo que no es fácil para el etnógrafo acceder y establecer un auténtico diálogo con ellas al ser identificado como emisario de la institución escolar. Este tipo de problemáticas puede y debe ser abordada de antemano cuidando la selección de las "vías de entrada" que marcan de manera determinante la experiencia de campo, tal como señala Rockwell (2009, p. 56).

Es evidente que todas las dificultades mencionadas para la incorporación del etnógrafo en la o las comunidades de prácticas de profesores, niños y familias pueden ser superadas con éxito, ya que el largo periodo de trabajo de campo permite cambios y reajustes. Pero es importante tener presente que ser etnógrafo de escuela requiere constante reflexividad sobre el propio posicionamiento en el contexto de estudio, y especial trabajo sobre el rol que se espera asumir en virtud de las preguntas de investigación que se definieron y que se van redefiniendo durante la etnografía. Junto con la flexibilidad necesaria para reinventarse en el campo, también parece necesario recordar en qué consiste el carácter holístico que se aspira a dar a la propia etnografía para que efectivamente sea acreditada por los antropólogos como tal. Así como señalan varios autores -Spindler y Spindler (1997), Rockwell (2009), Ogbu (1993), entre otros- el *holismo* o la *comprehensividad* de la etnografía dice relación no con el registro exhaustivo de todas las instancias y voces en el campo, sino con la variedad y profundidad de las relaciones que se establecen entre las diferentes situaciones y eventos que se observan en el sitio etnográfico, como también entre esos y los acontecimientos y procesos que se desarrollan en otros contextos relevantes:

las familias, la comunidad local, las políticas públicas, las condiciones socio-económicas, los procesos histórico-sociales, entre otros.

En suma, lo que he querido argumentar es que algunas características hacen de la escuela un lugar peculiar y con desafíos específicos para la realización de trabajo etnográfico. La familiaridad o "continuidad cultural" entre el etnógrafo y la escuela como objeto de estudio plantea una particular exigencia de adecuado entrenamiento antropológico, para que el etnógrafo pueda desenvolverse en el campo con la "ingenuidad funcional" que requiere el oficio y, al mismo tiempo, con la sensibilidad necesaria para captar matices y establecer relaciones relevantes. Por otra parte, la rígida división de roles en la cual predominan dos grupos estructuralmente contrapuestos por variables niveles de antagonismo (profesores y niños) requiere tanto de un acabado diseño y manejo previo de la posición que se ocupará en terreno, como del constante trabajo para consolidar o repensar y deslizar esa posición para transformar la propia participación según las necesidades de la investigación.

Finalmente, sugiero que la participación del etnógrafo en la escuela implica, por un lado, volver a aprender cómo se aprende en la escuela (como niños), pero al mismo tiempo interpelar esas mismas formas de aprendizaje desde la participación en otras dimensiones de la vida escolar (en calidad de adultos), desarrollando la capacidad de establecer complicidades en ambos "bandos". Pero también, junto con vivir o re-vivir la escuela en sus diferentes facetas, es crucial buscar activamente la ruptura con el modelo dominante de pensar la realidad escolar para facilitar la discontinuidad cultural de la mirada del etnógrafo respecto a ese mundo que, inevitablemente, le es familiar. Asumir este múltiple desafío es fundamental para que la etnografía pueda hacer un auténtico aporte al conocimiento de la escuela y contribuir a hacer más significativo el aprendizaje que se da en ella.

## Referencias

- ASSAÉL J. y NEUMANN E. (1988). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- BERTELY M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.
- CARRASCO A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS. Estudio nacional de opinión pública. Junio-Julio 2011. Recuperado de [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4844\\_2963/encuestaCEP\\_junio-julio2011\\_completa.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4844_2963/encuestaCEP_junio-julio2011_completa.pdf)

- CERDA A., ASSAÉL J., CEBALLOS F., SEPÚLVEDA R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?* Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación/LOM Ediciones.
- DÍAZ DE LA RADA A. (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?* (pp. 24-48). Madrid: Editorial Trotta.
- EDDY E. (1993). Iniciación a la burocracia. En H. Velasco, F. García y A. Díaz de la Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 259-288). Madrid: Editorial Trotta.
- ERICKSON F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 29-62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ERICKSON F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly* 15, 51-66.
- EVANS G. (2006). *Educational failure and working class white children in Britain*. Basingstoke, UK: Palgrave M.
- FALABELLA A. y OPAZO C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- FALABELLA A. (2014). The performing school: the effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-25.
- GAETE A. y AYALA C. (2015). Enseñanza básica en Chile: las escuelas que queremos. *Calidad en la Educación*, 42, julio: 17-59.
- HERRENKOHL L., y MERTL V. (2010). *How students come to be, know and do. A case for a broad view of learning*. Cambridge y New York: Cambridge University Press.
- INGOLD T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention. En H. Whitehouse (Ed.), *The debated mind. Evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Berg.
- JACKSON P. (1968). *Life in classrooms*. New York, Rinehart y Winston: Columbia University Press.
- LAVE J. y WENGER E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEVINSON B., FOLEY D., y HOLLAND D. (Eds.). (1996). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling*. Albany: State University.
- LEVINSON B. y HOLLAND D. (1996). The cultural production of the educated person. An Introduction. In B. Levinson, D. Foley, y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling* (pp. 1-56). Albany: State University.
- LUNA L. 2015a. Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 659-667.
- LUNA L. 2015b. Construyendo "la identidad del excluido": etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 97-114.
- MARCHAND T. H. J. (2010). Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between minds, bodies, and environment. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, S1-S21. doi:10.1111/j.1467-9655.2010.01607.x



- McLAREN P. (1986). *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols*. London, Boston and Henley: Routledge.
- MEAD M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow.
- MEHAN H. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge and London: Harvard University.
- ROCKWELL E. (1995). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- SPINDLER G. (2007). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, J. García y A. Díaz de la Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-241). Madrid: Editorial Trotta.
- TOREN C. (2001). The child in mind. En H. Whitehouse (Ed.), *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography* (pp. 155-179). Oxford: Berg.
- WILLIS P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* (T). Westmead, England.
- WOLCOTT H. (1985). On ethnographic intent. *Educational Administration Quarterly*, 21(3), 187-203.
- WOLCOTT H. 1993. El Maestro como enemigo. En H. Velasco, F. J. García y A. Díaz de la Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid: Editorial Trotta.

## APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS MEDIÁTICAS EN LA ESCUELA. DESAÍOS DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR CON JÓVENES<sup>1</sup>

ANDREA VALDIVIA Y MINKA HERRERA

### Introducción

En las últimas décadas la escuela, como institución y espacio social, ha sido ampliamente cuestionada por sus limitaciones y escasa pertinencia en la formación de niños, niñas y jóvenes. Desde esta visión, la escuela y el sistema escolar en su conjunto parecieran no atender a las transformaciones sociales, políticas y económicas producto del desarrollo tecnológico y los nuevos entramados sociales. Una de las principales críticas es la permanencia de viejas prácticas, anquilosadas en saberes y formas de educar que poco tienen que ver con las demandas de formación de una sociedad donde los medios de comunicación y la cultura digital<sup>2</sup> estarían en el centro del cambio, tanto de las formas de comunicación y de acceso a la información como de las maneras de producir conocimiento y de participar y vivir en sociedad.

Esta crítica a la escuela ha instalado una visión de oposición entre el mundo escolar y el mundo mediático, situación que, nos parece, desconoce la complejidad de los procesos culturales que están en la base de estas transformaciones. Tal como señala Inés Dussel (2009), se trata de una relación de tensión y conflicto, pero a su vez con grados de complementariedad. Esta radical separación no se

<sup>1</sup> Este documento fue elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT de iniciación n° 1130640 "Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Producción mediática de adolescentes metropolitanos dentro y fuera de la escuela"

<sup>2</sup> Haremos referencia a los medios de comunicación como aquellas instituciones y herramientas culturales que tienen como fin la construcción de sentidos y significados y su amplificación, es decir, que el fenómeno comunicativo trascienda la inmediatez y locación del encuentro. De tal forma, consideramos acá los tradicionales medios de comunicación de masas, y también los medios que operan y se configuran a partir de plataformas digitales, tales como las redes sociales. La cultura digital, de alguna forma, se articula a partir de la acción de los sujetos en relación con y a través de los medios de comunicación en escenarios digitales. Esto último es lo que se denomina práctica mediática situada en lo digital. Para efectos de este texto hablaremos de práctica mediática asumiendo que hoy en día gran parte de ella se juega en estos escenarios y está orientada desde la cultura digital.