

“Tras las huellas”: los entretelones de una etnografía sobre juventudes y educación secundaria rural

Emilia Schmuck

ORCID, 0000-0003-2982-6394

emilia.schmuck@gmail.com

INES/CONICET - UNER; UCSF

Fecha de presentación: 27/11/2020

Fecha de aceptación: 08/12/2020

Resumen

Analizamos las estrategias teórico-metodológicas desplegadas en el marco de una investigación realizada desde el enfoque histórico-etnográfico que se propuso comprender las transformaciones en las experiencias formativas de las juventudes rurales en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina. Nos posicionamos en una tradición de estudios de antropología y educación que se interesa por la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional. Además de desarrollar los fundamentos del enfoque, nos detenemos en las estrategias de producción de datos privilegiadas, las distintas posiciones asumidas por la investigadora y el proceso de análisis y escritura llevado adelante durante la etnografía. Concluimos que este enfoque significa valiosos aportes a la comprensión de la problemática educativa a partir de la posibilidad de incluir el conocimiento local, al tiempo que significa desafíos sobre los que resulta preciso reflexionar.

Palabras clave: antropología de la educación - metodología - etnografía

Abstract

We analyze the theoretical-methodological strategies deployed in the framework of a research carried out from the historical-ethnographic approach. It set out to understand the transformations in the training experiences of rural youth in a context of extension of compulsory schooling in Argentina. We position ourselves in a tradition of anthropology and education studies that is interested in the daily and experiential dimension of the subjects from a relational perspective. In addition to developing the foundations of the approach, we focus on the privileged data production strategies, the different positions assumed by the researcher, and the analysis and writing process carried out

during ethnography. We conclude that this approach means valuable contributions to the understanding of educational problems based on the possibility of including local knowledge, at the same time, that it means challenges on which it is necessary to reflect.

Key words: anthropology of education - methodology - ethnography

Introducción

En este artículo analizamos las estrategias teórico-metodológicas que desplegamos en el marco de una etnografía que se propuso comprender las transformaciones en las experiencias formativas de las juventudes rurales en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo¹.

A partir de la investigación, que creó su referente empírico en torno a un centro de población rural dispersa fundado como colonia oficial en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina), construimos evidencia acerca del modo en que la escolarización de las juventudes rurales, más que una obligación o un derecho, se configura como una conquista de las familias que promueven la creación y el sostenimiento de las escuelas. Si como producto de los cambios estructurales ligados a la hegemonía del modelo de agronegocios y los crecientes desplazamientos a la ciudad, desde fines del siglo XX la cantidad de habitantes rurales ha disminuido, al mismo tiempo identificamos que las escuelas secundarias se constituyen como instituciones en crecimiento y espacios significativos de encuentro y sociabilidad en el campo (Schmuck, 2019). En este contexto, señalamos que la creciente escolarización de las y los jóvenes que habitan en espacios rurales no fomenta necesariamente el arraigo ni disminuye los crecientes desplazamientos a la ciudad, aunque prolonga la estadía y facilita la acreditación de un título. No obstante, también mostramos

1 Se trata de la tesis doctoral titulada "Somos jóvenes y estudiantes del campo". Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano" (Doctorado en Ciencias Sociales, UNER, mayo de 2020), que fue realizada en el marco de una beca de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER). El trabajo fue dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y co-dirigido por la Dra. Eva Mara Petitti.

que el trayecto por la escuela secundaria no puede reducirse a una etapa en la vida de los jóvenes en la que “esperan” antes migrar de su espacio rural de origen y que, si bien no cumple con la promesa de igualdad de oportunidades que se le asigna socialmente, no se limita a reproducir las desigualdades que caracterizan las relaciones sociales entre las familias en el espacio rural, sino que también es escenario de diversas experiencias de apropiación por parte de las y los jóvenes, quienes además construyen identificaciones con la condición de “estudiantes del campo” (Schmuck, 2018).

En diálogo con estos aportes que constituyen algunos puntos de llegada de nuestro trabajo –y aquí solo hemos enunciado brevemente–, en el presente artículo nos detenemos en lo que llamamos los entretelones de la investigación. Nos posicionamos en la línea de estudios de antropología y educación que se han desarrollado desde el enfoque histórico-etnográfico durante los últimos 30 años en Argentina. Nos referimos a una tradición de trabajos de investigadoras del país y la región (Achilli, 2005; Batallán & Neufeld, 1988; Ezpeleta & Rockwell, 1986; Neufeld, 2014; Rockwell, 2009; Rockwell & Mercado, 1986; Cragolino, 2001, entre otras) que retoman aportes clásicos de la antropología y la historiografía, rescatando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico del que forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que cada contexto imprime (Cerletti, 2013)². En consonancia con esta mirada, durante el trabajo de campo realizamos entrevistas y registros etnográficos producidos a partir de nuestra permanencia prolongada en el espacio rural y la participación en diversas actividades. Asimismo, desarrollamos un trabajo de análisis bibliográfico, estadístico

2 Este enfoque no es entendido de modo homogéneo por todos los grupos e investigadoras pero se ha desarrollado a partir de una línea teórico-metodológica común (Cerletti, 2017). Entre los antecedentes que han sido centrales para nuestra investigación, además de los trabajos iniciales que consideraban los contextos rurales (Neufeld, 1992; Cragolino, 2001), se destacan investigaciones que se interesan por las juventudes y se desarrollan en escuelas rurales, de Jóvenes y Adultos, de Familias Agrícolas (EFAs) y de modalidad intercultural bilingüe, considerando las transformaciones en espacios rurales, rururbanos y de islas (Padawer, et.al., 2015; Ligorria, 2017; Ambrogi, Cragolino & Romero Acuña, 2019; Hirsch, 2016, Gómez et al., 2017, entre otras).

y de archivo, que nos permitió caracterizar el espacio social rural en función de las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa en relación con procesos históricos más amplios.

A continuación, organizamos el artículo en cuatro apartados. En primer lugar, nos centramos en las implicancias teórico-metodológicas del enfoque escogido para luego desarrollar las estrategias de producción de datos privilegiadas y las distintas posiciones que asumimos a lo largo de la investigación. En el tercer apartado nos referimos al proceso de análisis y escritura, argumentando acerca de la necesaria relación dialéctica entre sistemas conceptuales y la experiencia del trabajo de campo. A modo de cierre destacamos los aportes que el enfoque de trabajo significa para el estudio de la problemática educativa y señalamos la importancia de compartir las reflexiones sobre el proceso de producción de nuestras investigaciones en ciencias sociales.

A propósito del enfoque histórico-etnográfico

De acuerdo con la tradición en la que nos posicionamos, la etnografía se define como un proceso que a partir de la recuperación de lo cotidiano permite documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009). Desde esta mirada, se parte del interés por considerar aquello que, retomando los aportes clásicos de Geertz (1983), podemos nombrar como “conocimiento local”, lo que implica estrechar lazos con quienes protagonizan las prácticas sociales que nos interesa indagar para integrarlas de diverso modo a nuestro proceso de investigación. Asimismo, el enfoque histórico-etnográfico nos lleva a recuperar el punto de vista y las prácticas de los sujetos desde una perspectiva que, en lugar de estudiarlos en tanto acciones aisladas o que remiten a una dimensión “micro” de los fenómenos sociales, se interesa por el modo en que están permeados por huellas de distintos tiempos y espacios. Desde esta mirada, entonces, además de privilegiar ciertos métodos y/o técnicas de producción de datos que suelen asociarse a la etnografía, la práctica investigativa requiere la historización de

los procesos en vistas a comprender “el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas”: como señala Neufeld, “cada situación registrada en la etnografía parece demandar su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias o apasionamientos” (1996: 150).

Particularmente en nuestro trabajo, los intentos por articular fenómenos de distintas escalas espaciotemporales nos llevó, siguiendo a Achilli (2013), a distinguir analíticamente tres niveles o escalas contextuales que interactúan en la configuración de las experiencias formativas de las y los jóvenes que nos interesaba comprender. Por una parte, analizamos lo que la autora nombra como el nivel cotidiano o de “la co-presencia entre los sujetos involucrados” (2013:43), en nuestro caso situando nuestra atención en las y los jóvenes, sus familias, docentes, directivos y demás personal escolar, sus relaciones en la escuela secundaria rural pero también en actividades como las fiestas escolares y otros ámbitos como sus casas y espacios de trabajo. Luego, a nivel del contexto local, consideramos las relaciones en el espacio social rural que constituye la colonia, las diferencias y desigualdades entre las familias, los modos de vida y trabajo, su participación a lo largo de la historia en la creación y el mantenimiento de las instituciones, los modos en que las políticas educativas pero también económicas, de desarrollo rural, etc., se plasman y se transforman en el territorio. Finalmente, abordamos un tercer nivel vinculado al “contexto sociohistórico y estructural” (2013: 43), a escala nacional y global, en el que reconocemos la hegemonía del modelo de los agronegocios y las transformaciones en las políticas marcadas por las recomendaciones y programas de organismos multilaterales que buscan avanzar en la masificación de la escolarización de los jóvenes en el país.

Esta diferenciación entre niveles contextuales, que implica que nos concentremos en diferentes sujetos y dinámicas, no significa su autonomización, sino la búsqueda por comprender las “condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares” (Achilli, 2015: 105). Así, aunque

nos interesa atender a los procesos que marcan una tendencia hegemónica estructural —en nuestro caso, por nombrar uno de los aspectos, el modo en que el modelo de agronegocios significa la expulsión de las juventudes del campo—, los entendemos en relación dialéctica y entonces también intentamos ser sensibles a los cambios desde la concepción de que, en términos de Williams (2009), “lo hegemónico” es continuamente renovado y defendido pero también resistido y desafiado.

Asimismo, recuperando la tradición antropológica que diferencia la educación de la escolarización (Levinson & Holland, 1996), entendemos a la escolarización como una modalidad particular que adquieren los procesos educativos en determinados contextos socio-históricos. A diferencia de la mirada clásica en su versión positivista y en sus versiones críticas —desde Durkheim hasta Althusser o Bourdieu—, que entienden la escuela como difusora de un sistema de valores dominantes que se transmiten sin modificación, estudiamos la “construcción social escolar” (Ezpeleta & Rockwell, 1986), considerando a “los sujetos, maestros, alumnos, familias, destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que ocurren en los contextos rurales” (Cragno-lino, 2007: 2). Aunque nuestro trabajo se centró fundamentalmente en la escuela y la escolarización, también indagamos en torno a los procesos de educación que excedían el espacio estrictamente escolar y nos interesamos por dinámicas en las unidades domésticas. En todos los ámbitos, en línea con estos posicionamientos, nos basamos en la categoría de experiencias formativas, que recupera el carácter transformador de la agencia humana y nos encamina a pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen (Achilli, 2000; Rockwell, 1995)³. Así, abordamos los procesos de escolarización de las y los jóvenes en tanto producción cultural (y no solo reproducción), entendien-

3 En esta categoría resuenan discusiones de la historiografía social y los estudios culturales británicos en su crítica a las teorías deterministas de la tradición marxista, con aportes centrales de autores como Thompson (1989) y Williams (2009) para complejizar la relación entre sujeto y estructura social.

do que, en palabras de Rockwell, “las nuevas generaciones se apropian, es decir, seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela” (2018: 168).

El trabajo de campo en el campo

Nuestro trabajo de campo comenzó a partir de los primeros intentos por enunciar el problema de investigación y generar los contactos iniciales con el espacio elegido. En febrero de 2017 conocimos la colonia, enseguida la escuela y desde entonces realizamos visitas semanales, en algunos tramos con distinta periodicidad, hasta diciembre de 2019. A lo largo de este proceso de participación sostenida en actividades en la colonia y la escuela, advertimos que asumimos distintos lugares en relación con las tareas y las personas con que nos encontramos. A partir de estrategias imaginadas antes o durante nuestro desembarco pero fundamentalmente como resultado de los modos espontáneos de actuar en la cotidianidad compartida y aquello que estudiantes, docentes y familiares iban proponiendo, podemos identificar tres posiciones que muchas veces fuimos asumiendo en forma superpuesta: la de “estudiante-investigadora”, la de “comunicadora-tallerista” y la de “fotógrafa oficial”.

Posicionándonos como estudiante-investigadora, principalmente en las instancias iniciales, pero también durante el resto del recorrido, fue fundamental recurrir a la técnica de entrevista no directiva: conversaciones guiadas por nuestras preguntas, pero abiertas a posibles derivaciones y enunciados no contemplados (Guber, 2001). En diferentes lugares y momentos, generamos estas instancias de diálogo con docentes, directivos, asistentes escolares, jóvenes estudiantes y ex-estudiantes, adultos y adultas que han estudiado en la escuela y/o son madres y padres de estudiantes, ex trabajadores de la institución y demás habitantes de la colonia que compartieron relatos sobre sus vidas, sus familias y la escuela. Además, entrevistamos a trabajadores del Estado con incidencia en el territorio y la implementación de las políticas educativas.

Valoramos especialmente esos encuentros por haber sido un medio propicio para generar los primeros contactos, darnos a conocer, explicitar los objetivos de nuestra investigación en el campo y comenzar a tejer relaciones basadas en la confianza y la escucha.

En función de nuestro interés por realizar un análisis historizado del presente (Rockwell, 2009; Neufeld, 1996) y comprender los procesos de la cotidianidad a la luz de relaciones socio-históricas más amplias, necesitamos caracterizar el espacio social rural en función de las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa desde la fundación de la colonia. Por ello, junto con estas entrevistas iniciales, muy pronto fue preciso recurrir al análisis de fuentes secundarias, entre las que se destacaron los documentos producidos por la institución escolar que encontramos en el extenso archivo de la escuela primaria y secundaria de la colonia, incluyendo material que aportaron las familias. Además, trabajamos con documentos de diferentes archivos históricos de Entre Ríos, donde indagamos en torno a leyes, decretos, resoluciones, memorias ministeriales, documentos de políticas educativas, informes y diagnósticos contruidos por organizaciones y dependencias estatales; finalmente, procesamos datos estadísticos del sector agroindustrial y recurrimos a material hemerográfico.

Para docentes y sobre todo para algunos y algunas jóvenes, el trabajo de rastrear documentos del archivo escolar y hacer entrevistas les recordaba a un ejercicio de investigación que hacen en una asignatura y entonces muchas veces, identificando nuestra tarea con la de una estudiante, prestaron su colaboración brindando información y participando de las entrevistas para “ayudar a terminar el trabajo práctico”. Realizamos la consulta y digitalización de archivos escolares en forma silenciosa y durante horas en una habitación que oficia como sala de profesores y al mediodía también como comedor, por lo que se erige como el centro de la vida escolar. Esto a su vez nos permitió, aunque al comienzo no nos diéramos cuenta, ser partícipes de lo que sucedía a nuestro alrededor y transfor-

marnos paulatinamente en una presencia habitual, cada vez menos llamativa y anómala en la escuela.

A medida que fueron transcurriendo los meses, nuestro trabajo de campo comenzó a basarse fundamentalmente en la participación en actividades de la cotidianeidad escolar y familiar de la colonia. En cada viaje, el trabajo de campo comenzaba a bordo del auto particular de las y los docentes, con quienes nos trasladábamos desde la ciudad más cercana hasta la colonia, compartiendo charlas y tejiendo lazos que fueron fundamentales para el desarrollo de la tarea. Al comienzo no fue sencillo generar estos vínculos, pero compartir el viaje, los gastos de la nafta y posicionarse como una trabajadora más facilitó la cercanía.

Para evitar que docentes y estudiantes se sintieran observados, evaluados o incómodos, no participamos del desarrollo de las clases de los diferentes cursos, que además solían conformarse a partir de un número reducido de jóvenes. Privilegiamos, en cambio, participar de los numerosos espacios extra áulicos de la escuela, aprovechando las frecuentes horas libres de algún curso y las actividades en el parque que proponían algunos docentes. En esta línea, a partir de una propuesta que fue resignificada de diversos modos según las demandas y dificultades de la cotidianeidad escolar (y particularmente la directora), durante un par de meses coordinamos un taller de comunicación destinado a estudiantes que tuvo una periodicidad y convocatoria muy diversa en sus distintas ediciones. En este punto, cabe destacar nuestro recorrido previo en el campo de la comunicación social y la experiencia en el dictado de talleres con jóvenes en escuelas y organizaciones sociales.

El taller se integró a las actividades de la escuela de dos formas distintas. En algunos casos, la experiencia se posibilitó a partir de la ausencia de alguna docente y la consiguiente determinación por parte de la directora de que las y los estudiantes debían ocupar el tiempo en nuestra propuesta. En otras oportunidades, invitamos a participar del taller de forma optativa a estudiantes que se encontraban en horas libres, en el momento de espera para ingresar al comedor y cuando quedaban gru-

pos “desobligados” de las clases de Educación Física u otras materias a fin de año. Entre las actividades más significativas que desarrollamos se destaca un ejercicio que tuvo el objetivo de formar a las y los jóvenes en la realización de entrevistas periodísticas e incluyó su participación en calidad de entrevistados y también entrevistadores de sus propios compañeros. Más allá de las respuestas obtenidas en las entrevistas, que se proponían reconstruir las experiencias de cada joven, su participación en los eventos escolares, sus intereses y proyecciones, resultó interesante analizar los interrogantes realizados a partir de lo que se conocía o suponía del compañero o compañera. Por lo demás, sobre todo en aquellas entrevistas que se transformaron en charlas espontáneas, consideramos que resultaron instancias en las que las y los jóvenes reflexionaron sobre sus experiencias formativas sin atender a lo que se esperaba de ellos en el marco del espacio institucional. Entre otras dinámicas planteadas en el taller, trabajamos en torno a los diferentes elementos que componen el lenguaje radial y propusimos un ejercicio de narración de la rutina diaria de cada joven utilizando sólo efectos de sonido y música: “un día de mi vida en sonidos”. El acompañamiento del proceso de producción y las conversaciones que ello habilitó también generaron insumos muy provechosos para nuestro análisis.

Para la etnografía también ha sido fundamental participar de dos espacios que entendimos como particularmente significativos en la vida de las y los jóvenes y sus familias: el evento de graduación, que reúne a todas las familias de la colonia en torno a un acto, una cena y un baile nocturno, y la Fiesta del Estudiante, un encuentro entre las escuelas secundarias rurales de la zona para celebrar el día del estudiante con torneos deportivos, competencias varias y actividades recreativas. Particularmente en la Fiesta del Estudiante de 2018, a pedido de la directora formamos parte de la producción de un videoclip de la escuela para competir en un certamen, y en 2017 y 2018 estuvimos a cargo del registro audiovisual durante el desarrollo de las jornadas. Este lugar nos permitió un acceso privilegiado a los modos en que las y los jóvenes querían “mostrarse ante

las cámaras” y, fundamentalmente, generó un motivo para acercarnos y compartir el festejo con el estudiantado.

Aunque en un primer momento participamos de actividades dentro de la escuela, a los pocos meses se nos hizo evidente cómo las prácticas educativas se configuran a través de distintas relaciones sociales, por lo que necesitamos ser parte de otras instancias de la vida en la colonia. Así, las jornadas en la escuela se complementaron con visitas a las casas de estudiantes y sus familias, recorridos y encuentros de fin de semana. A lo largo de este proceso, estrechamos lazos con algunas personas de la colonia, que nos abrieron las puertas de sus casas y con quienes compartimos momentos de intimidad. Desde el comienzo, fue más sencillo construir vínculos cercanos con mujeres, quienes además de establecer una relación de confianza con mayor facilidad, se interesaron por el trabajo, dispusieron al diálogo y la reflexión compartida sobre sus propias experiencias y la de sus familias, al tiempo que facilitaron nuevas entrevistas y el acceso a información. Muchas mujeres, sobre todo jóvenes, quisieron saber qué era la comunicación social, qué implicaba y cuán difícil era hacer una investigación social, cuáles eran las salidas laborales de mi profesión y hasta cuánto cobraba.

Finalmente, aunque la mayor parte del trabajo de campo transcurrió en la zona de la colonia, para identificar las transformaciones en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones, en el tramo final del trabajo de campo, cuando podíamos identificar las diferencias, desigualdades y particularidades de las familias de la colonia, elegimos tres familias y profundizamos en la indagación acerca de sus integrantes, lo que implicó visitar y entrevistar a jóvenes que habían migrado a ciudades cercanas e incluso la provincia de Santa Fe.

Análisis y escritura: un trabajo en proceso

De acuerdo con el enfoque etnográfico, el análisis del trabajo de campo no es una fase posterior y separada del proceso sino que se encuentra presente desde la formulación de las primeras preguntas y a lo largo de todo el trayecto como con-

tinua modificación de las preguntas iniciales. Podemos decir entonces que hemos procurado que el proceso de investigación estuviera atravesado por un juego de relaciones dialécticas entre sistemas conceptuales y la experiencia del trabajo de campo, por lo que esta diferenciación solo puede realizarse con fines analíticos. De este modo, las categorías teóricas y discusiones que señalamos al inicio se han ido construyendo o precisando en el camino, al tiempo que el trabajo de campo ha sido posible a partir de la permanente búsqueda conceptual y el ejercicio de transformación de los esquemas teóricos iniciales en su encuentro con conceptos alternativos, sabiendo que “no es posible “olvidar la teoría’ para observar, si no se tiene otro lugar desde donde mirar. Ese otro lugar es, en gran medida, el conocimiento local” (Rockwell, 2009: 94).

A lo largo de este proceso ha sido fundamental reflexionar sobre la propia subjetividad y su implicancia en las observaciones, los registros y las construcciones teóricas (Rockwell, 2009). El proceso mediante el cual se fue construyendo nuestro objeto de estudio desde las primeras preguntas y los viajes iniciales a la colonia también se vinculó con nuestros recorridos previos e instancias de formación, puesto que las disciplinas y sus paradigmas son condicionantes de la mirada y la escucha (Cardoso De Oliveira, 2004). Como vimos, nuestra formación en el campo de la comunicación social también nos dio herramientas e incidió en las formas en que construimos relaciones con los jóvenes y desarrollamos el trabajo de campo. En el mismo sentido, otras experiencias de campo, como la participación en proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Entre Ríos que implicaron realizar trabajo de campo en otras escuelas y espacios rurales del norte entrerriano, también incidieron en el proceso de análisis. Aunque en este trabajo nos centramos en la colonia, las otras experiencias nos permitieron agudizar la mirada, realizar cruces y comprender algunas generalidades de la región, por lo cual, retomando una expresión de Skewes (inéd.), podemos decir que no nos hemos “desprendido de ninguno de los terrenos de los que hemos sido parte”.

La posibilidad de reconocer nuestros puntos de partida y experiencias previas nos permitió también atender a los modos en que la etnografía nos ha transformado subjetivamente en tanto investigadoras, siendo que es precisamente a partir de esa transformación que se produce el conocimiento. De este modo, en línea con Fasano, entendemos que:

la condición reflexiva-performativa del trabajo de campo es lo que permite que se produzca lo más potente en términos de conocimiento de la etnografía: la construcción de una teoría (...) que, ni es fruto directo de la contrastación de hipótesis teóricas elaboradas en el espacio del laboratorio, ni constituye la extrapolación directa de la lógica del sentido común de los agentes, sino que es producto del trabajo de campo como elaboración reflexiva dialógica (2013: 6).

Una parte fundamental del trabajo de campo consiste en escribir. En nuestro caso, habíamos tomado notas de campo –a veces acompañadas de grabaciones cuando eso era autorizado–, luego ampliadas para construir registros detallados de la experiencia, que procuraban “anotar todo, aunque de hecho esto sea imposible” (Rockwell, 2009: 54), y diarios que también incorporaban reflexiones personales. A partir de estas notas, registros y diarios de campo generados en torno a entrevistas, conversaciones, talleres y la participación en las diferentes actividades en la escuela y otros espacios, realizamos recurrentes procesos de lectura, ampliación y ordenamiento a partir de un análisis riguroso y considerando el estrecho vínculo entre observación y análisis. Aunque las entrevistas en términos generales fueron conversaciones abiertas y desarrolladas en forma relajada y/o en medio de alguna actividad, nos pareció importante diferenciarlas de las charlas que no habían sucedido en el marco de una situación de entrevista. No obstante, para su análisis también procuramos avanzar hacia su comprensión etnográfica en tanto prácticas discursivas, más allá de lo efectivamente dicho, del texto en su nivel referencial (Pizarro, 2014), entendiendo que lo dicho también necesita ser comprendido a la luz del contexto, la trayectoria de la persona,

las condiciones de enunciación del discurso y el ejercicio reflexivo mediante el cual se sitúa y nos sitúa en una relación social (Merlinsky, 2006). En la misma línea, para el análisis de las fuentes documentales, tendiendo puentes entre los estudios históricos y antropológicos procuramos, además de considerar su contenido, preguntarnos por los indicios de las prácticas, por los procesos de producción del documento, sus marcas de uso, así como sus silencios (Ginzburg, 1983; Rockwell, 2009).

El proceso de escritura significó un trabajo de “artesanía intelectual”, en el que buscamos desenvolver procesos de pensamiento, análisis, asociación, descubrimiento y creatividad conceptual (Quirós, 2014). Entendemos que una etnografía también se define por la producción de un tipo de texto: una descripción etnográfica que es producto de un proceso analítico, que “debe conservar e interpretar aquello que se observó, con descripciones analíticas concentradas y detalladas”, y presentar conocimiento nuevo y una mayor comprensión de los procesos estudiados que, “si bien dan cuenta de lo que sucedió localmente y de las formas locales de interpretarlo, también deben rendir cuentas a un campo de investigación que se hace preguntas y exige explicaciones, por tentativas que éstas sean (Rockwell, 2005: 2).

En el texto final, de este modo, también incluimos descripciones, detalles y fragmentos de conversaciones de nuestros registros de campo que, a nuestro parecer, fueron significativos para el análisis y también aportan a comunicar sus resultados. Siguiendo a Restrepo

Un texto etnográfico suele detenerse en la filigrana de una práctica o actividad, recrear con sutilezas los escenarios e interacciones suscitadas en una situación específica. Esto con la clara pretensión de ilustrar un argumento, de fundamentar una interpretación. No es descripción por descripción, sino descripción para la comprensión (...). Gran importancia tiene traer en la textura etnográfica la voz de los actores. Ya sea como fragmentos transcritos de entrevistas o como expresiones o categorías locales, los textos etnográficos suelen incorporar una textualidad en la que se inscriben las voces de los actores, sus particulares formas de enunciar y significar el

mundo. No es extraño, entonces, que un texto etnográfico traiga una larga transcripción de uno de los entrevistados o reproduzca diálogos en los cuales se pueda apreciar ciertas inflexiones en las interpretaciones o concepciones locales sobre la temática estudiada (2016: 78).

En esta línea, en lugar de preocuparnos por la fidelidad con la experiencia etnográfica y el material construido en los registros y diarios de campo, el texto es, a decir de Quirós, resultado de un trabajo de composición y ficcionalización al servicio de nuestro análisis, producto de procedimientos de “montaje, edición y manipulación narrativa de los tiempos y los espacios etnográficos (...) al servicio de determinada economía” (2014: 59).

Entre las decisiones que tomamos durante el proceso de escritura, cabe aclarar que la mayoría de los nombres incluidos son seudónimos dado que algunas personas solicitaron anonimato, fundamentalmente a partir de haber compartido detalles sobre los conflictos que hacen a la cotidianeidad de la escuela y que afloraron a cada paso durante el trabajo de campo. Por el mismo asunto, decidimos no incluir el nombre de la colonia ni de la escuela, que llamamos simplemente “escuela de la colonia” para preservar la identidad de quienes la habitan. No obstante, y a pesar de tener la certeza de que los elementos aquí brindados podrían permitir a cualquier conocedor de la zona saber de qué lugar hablamos, la omisión del nombre también abona a clarificar el proceso de construcción de conocimiento por parte de esta investigadora.

A modo de conclusiones: “Ir tras las huellas”, la cocina de la investigación social

A lo largo de este trabajo, tejimos y anudamos los distintos hilos que se han enredado en la construcción de nuestro objeto de estudio: la experiencia durante el trabajo de campo, el encuentro con la experiencia de las y los actores y las lecturas y recorridos previos, el proceso de análisis y los desafíos de escritura. Hemos intentado reconstruir el proceso de producción de la etnografía, no para ahondar en los aportes que ha ge-

nerado en tanto puntos de llegada o conclusiones del trabajo, sino desde el convencimiento de que toda investigación social merece reflexionar sobre sus puntos de partida, las decisiones que atravesaron su desarrollo y las transformaciones que han emergido durante la travesía: esto también es parte inescindible de sus resultados y con ello, de su riqueza, sus limitaciones y desafíos. En este sentido, así como nuestra estrategia teórico-metodológica nos invita a preguntarnos por las huellas de otros tiempos y espacios que encontramos en la cotidianidad social que observamos, aquí procuramos ir tras las huellas de nuestro propio trabajo.

Como dice Guber (2001), la realización de una investigación desde el enfoque etnográfico supone un proceso de investigación que no se hace sobre una población, sino con ella y a partir de ella. La posibilidad de bucear en la cotidianidad del espacio social y compartir diferentes instancias de la vida de la colonia junto a las familias y en la escuela estuvo dada por la voluntad de la población local y su compromiso con nuestro trabajo, disposición que asimismo demandó nuestro respeto y cuidadoso aprovechamiento de su aporte. De este modo, podemos señalar que la valoración de lo que llamamos el conocimiento local se encuentra entre las principales contribuciones que el enfoque histórico-etnográfico brinda al estudio sobre la problemática educativa. Nos invita a comprender las experiencias, sentidos y saberes de docentes, estudiantes, madres y padres en el marco de relaciones sociales más amplias preguntándonos por las desigualdades sociales en la educación, por las relaciones de poder, los conflictos y las imposibilidades diarias y, al mismo tiempo, documentando de primera mano las semillas de transformación: las apropiaciones, las resistencias, las creativas reinenciones y negociaciones que estos actores protagonizan en la cotidianidad escolar en los márgenes del currículo oficial y las normativas.

En este punto, resulta relevante reflexionar sobre ciertos desafíos que este enfoque inaugura. Como mencionamos, aunque bregamos por la participación del conocimiento local en nuestras formulaciones científicas, este debe ser parte de un

riguroso proceso de análisis y un constante trabajo teórico que permita trascender una mirada empirista que nos conduzca a pensar que es posible despojarnos del propio punto de vista para “trasladarnos” al punto de vista de los actores. Esto implicará, a su vez, evitar idealizar los saberes locales, así como avanzar en procesos de evaluación o juicios de valor sobre las prácticas cotidianas en las instituciones. No debemos olvidar que, como señala Rockwell (2009), nuestro trabajo se centra en la comprensión, no en la proscripción, y no genera por sí mismo alternativas pedagógicas. En este sentido, las potencialidades, pero también las limitaciones de la investigación deben ser compartidas con quienes participan de ella, incluso cuando las posiciones que ocupamos durante el proceso puedan llevarnos a cumplir diversos roles o asumir otras responsabilidades en los espacios educativos.

Como dijimos, el trabajo de campo se articula y cobra sentido desde cada investigador o investigadora, por lo que el propio cuerpo, las sensaciones y la posibilidad de registrarlas son una herramienta central del trabajo de campo y análisis. Esto nos invita a un juego incesante entre compromiso y distanciamiento (Elías, 1990) con los hechos y las personas con quienes compartimos la experiencia, por lo que, aunque aquí hemos desarrollado algunas pistas para analizar la relación sujeto-objeto de conocimiento, futuros trabajos podrían profundizar en el abordaje de esta relación.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. Cuadernos de Antropología Social*, (12), 11-30.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. E (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33-48). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 103-107.
- [Ambrogi, S., Cragolino, E. & Romero Acuña, M \(2019\). La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, \(39\), 133-157.](#)
- [Batallán, G. & Neufeld, M. R. \(1988\). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, \(2\),1-6.](#)
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). El trabajo del antropólogo: Mirar, Escuchar, Escribir. *Avá, Revista de Antropología*, (5), 1-11.
- [Cerletti, L. \(2013\). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24\(2\), 81-93.](#)
- [Cerletti, L. \(2017\). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 23\(49\), 123-148.](#)
- Cragolino, E. (2001). *Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Cragolino, E. (2007a). Introducción. En Cragolino, E. (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 4-11). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, España: Península.
- [Fasano, P. \(2013\). La etnografía: un método antropológico impregnado de comunicación. En I *Jornadas de Investigación en Comunicación y Política*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.](#)

- Geertz (1983). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires-México, Argentina-México: Ediciones PAIDÓS.
- Ginzburg, C. (1983): Señales: raíces de un paradigma indiciario. En Gargani, A. (Comp.), *Crisis de la razón*. México, México: Siglo XXI.
- Gómez, C., González, M., Porta, M.P. & Salas, J.S. (2017). Experiencias de gestión social en las Escuelas de la Familia Agrícola. En *XIII Seminario Internacional del Comité PROCOAS de AUGM*. Seminario llevado a cabo en la Escuela Politécnica de la Universidad de San Pablo, Brasil.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- [Hirsch, M. \(2016\). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. \(Tesis doctoral\). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.](#)
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En Levinson, Foley y Holland, *The cultural production of the educated person*, New York, United States: State University of New York Press.
- [Ligorria, V. \(2017\) “Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro”. En X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”, Vol. II.](#)
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta moebio*, 248-255.
- Neufeld, M. R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía*, 36/37, 53-71.

- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 148-158.
- Neufeld, M. R. (2014). El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. En Tosta, S. P, Rocha, G. & Pereyra, S. (Eds.), *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas* (pp. 51-72). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Padawer, A., Rodríguez Celín, L., Canciani, M. L, Greco, J. & Soto, A. (2015). La obligatoriedad de la secundaria: las modalidades de educación intercultural bilingüe y educación rural en el sudoeste misionero. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 71-78.
- Pizarro, C. (2014). La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas. *Revista de antropología*, 57(1), 461-496.
- [Quirós, J. \(2014\). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 12\(17\), 47-65.](#)
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envió editores.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Coord), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México, México: Fondo de Cultura Económica.
- [Rockwell, E. \(2005\). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación. Congreso llevado a cabo en la Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina.](#)
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. (Primera edición 1996) En Arata, N., Escalante, J.C. & Padawer, A. (Comp.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 139-172). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Documentos DIE N° 2*. México, México: DIE.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México, México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Skewes, J.C (inéd). La etnografía como trayectoria: Inflexiones necesarias en terrenos difusos.
- Schmuck, M. E (2019). Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). *Cuadernos*, (56), 13-39.
- Schmuck, M. E (2018). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE*, (35), 129-158.
- Thompson, E. P (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra 1782-1832*. (Primera edición 1963). Barcelona, España: Crítica.
- Williams, R (2009). *Marxismo y Literatura* (Primera edición 1977). Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.