

# Las prácticas de enseñanza en las aulas de historia: reflexiones sobre la perspectiva etnográfica en una investigación doctoral

*Teaching Practices in History Classrooms:  
Reflections on the Ethnographic  
Perspective in a Doctoral Research*

Vanesa Gregorini\*

## RESUMEN

El presente artículo discurre entre dos campos del saber: los estudios culturales que han colocado al accionar de los sujetos como motor de cambio de las culturas escolares y la etnografía como enfoque privilegiado que permite acceder a las prácticas de enseñanza, aspectos de particular relevancia para comprender el cotidiano áulico, más allá de lo impuesto o documentado. Desde la perspectiva señalada, se recupera el derrotero de investigación efectuado sobre las prácticas de enseñanza en las aulas de Historia del nivel medio, con el fin de destacar los aportes que la perspectiva etnográfica puede proporcionar a la construcción del conocimiento en la Didáctica de la Historia. Además, se procura reflexionar sobre las dimensiones metodológicas y los posicionamientos teóricos que dialogan en la construcción de un saber con carácter fronterizo y de un campo de investigación al que abonan distintas disciplinas y enfoques. Palabras clave: Historia; Prácticas de enseñanza; Etnografía.

## ABSTRACT

This article runs between two fields of knowledge: cultural studies that have placed the actions of the subjects as the engine of change in school cultures and ethnography as a privileged approach that allows access to teaching practices, aspects of particular relevance to understand the courtly daily life, beyond what is imposed or documented. From that perspective, the research path carried out on the teaching practices in the History classrooms of the secondary level is recovered, in order to highlight the contributions that the ethnographic perspective can provide to the construction of knowledge in the Didactics of History. In addition, it seeks to reflect on the methodological dimensions and the theoretical positions that dialogue in the construction of knowledge with a border character and a field of research to which different disciplines and approaches contribute.

Keywords: History; Teaching Practices; Ethnography.

\* Facultad de Ciencias Humanas (FCH-UNICEN), Tandil, Buenos Aires, Argentina. vanegregorini@yahoo.com.ar <<http://orcid.org/0000-0003-0933-4181>>

Este artículo representa una oportunidad para pensar y comunicar las decisiones metodológicas que sustentan una investigación, aspecto escasamente reflexionado por los/las historiadores/as ya que la materia prima de sus indagaciones es, en su mayoría, el trabajo con fuentes documentales. En este caso, al tratarse de una exploración sobre la enseñanza de la historia, se requiere de una lógica que difiere de la historiografía tradicional y que traspasa los límites disciplinares. Lo dicho demanda ampliar tanto la mirada como los métodos para abordar el objeto de estudio: las prácticas de enseñanza en las aulas de historia.

De tal modo, el objetivo de estas páginas es examinar las decisiones y los criterios (principalmente metodológicos aunque ligados indisolublemente a un posicionamiento teórico concreto) que marcan el rumbo de la investigación doctoral de quien escribe, así como las inquietudes y desafíos que acompañan el proceso de desarrollo del trabajo.<sup>1</sup> Antes de comenzar, es importante destacar que se trata de un recorrido con marchas y contramarchas: algunas decisiones teórico-metodológicas no siempre se toman a priori sino en diálogo con las evidencias halladas en el campo, el recorte se construye en función del referente empírico y de la factibilidad de la investigación, los tiempos son marcados muchas veces por la disponibilidad de los/as informantes y por los imponderables que intervienen en el proceso de trabajo de campo, casi nunca controlados por el/la investigador/a. A un lustro de la concreción del trabajo, se revisan los motivos de las decisiones, destacando algunas de las certezas que aún hoy perduran, sin por ello ignorar que se podría haber optado por otros caminos.

La referida investigación tiene el propósito general de analizar algunas de las variables que se entretajan y las tensiones que atraviesan a las prácticas docentes desplegadas cotidianamente en el aula de historia del nivel medio. A partir de indagar las percepciones, opiniones y las prácticas de un conjunto de docentes, el objetivo de la tesis es identificar la existencia de elementos estables y cambiantes en las culturas escolares. Para esto, la pesquisa se posiciona en el campo de los estudios culturales y opta por investigar las aulas y a sus actores escolares desde un enfoque etnográfico, decisiones que resultan clave en la recuperación de las prácticas de los sujetos escolares y en la mirada sobre lo que sucede en el cotidiano de las aulas de historia.

Para organizar el análisis, el artículo se encuentra dividido en cuatro partes. En la primera se describe el posicionamiento teórico asumido a la hora de

mirar las aulas de historia, especialmente los aportes del concepto de cultura escolar. En la segunda, se realiza un extracto de las principales características del enfoque etnográfico y sus posibles aportes y desafíos en el desarrollo de las investigaciones educativas. En la tercera, se recupera la investigación concreta con el fin de dar cuenta de algunas de las decisiones y criterios que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la investigación, así como los recortes efectuados y los desafíos metodológicos que se fueron presentando en el camino. En último lugar, se incluyen las conclusiones que sintetizan los principales resultados de la indagación.

### ¿POR QUÉ HABLAR DE CULTURA ESCOLAR?

La adopción de la mirada cultural para analizar e interpretar el cotidiano del aula implica ahondar en los diversos debates que, desde los 70, atraviesan al campo de los estudios culturales, principalmente en torno a los alcances y las atribuciones del concepto de cultura.<sup>2</sup> Sin la pretensión de incluir el conjunto de las discusiones, se destacan algunos abordajes que resultan fundamentales al introducir la dimensión histórica, atendiendo a múltiples variables como el contexto, las apropiaciones de los sujetos y los usos alternativos de los distintos dispositivos culturales, abonando al conocimiento de las prácticas.<sup>3</sup> Tales aspectos resultan centrales al definir el posicionamiento desde el cual se analizan las prácticas de enseñanza de la historia: la cultura escolar. En este sentido, la utilización reflexiva y crítica del concepto *cultura* en educación resulta enriquecedora para las investigaciones en y sobre la escuela, dado que trasciende el extendido uso del término, más ligado a la idea de inmovilidad y estructura.

Así, el fuerte impacto de los estudios culturales en el campo educativo propicia la utilización del concepto cultura escolar cuya potencia, en parte, radica en colocar el eje de las indagaciones en el accionar de los sujetos educativos, su autonomía, experiencia o práctica (VIDAL, 2007). Otra de las virtudes asociadas al marco teórico de la cultura escolar es ponderar los procesos, vínculos y saberes que se crean dentro de la escuela, en relación con el mundo social. Desde este enfoque, se destacan las singularidades de la cultura producida en el cotidiano escolar, del repertorio de prácticas que la constituyen, de los

discursos asociados a las prácticas y de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (ESCOLANO, 2011).

En el terreno de los estudios de la llamada cultura escolar, los aportes más significativos provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo de la escuela al asegurar que la misma se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares. Desde esta perspectiva, el saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura. De este modo, el análisis de Chervel ofrece una interpretación que se aleja del uso extendido del concepto de *transposición didáctica* defendido por Chevallard (1985), situándose en las antípodas de los esquemas explicativos que posicionan el saber escolar como un saber inferior o derivado de los saberes superiores fundados por las universidades. Así, el autor aboga por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original. En consecuencia, otorga un papel central a los sujetos escolares como agentes sociales y como un componente sustancial de las disciplinas.

En esta línea, el término cultura escolar es entendido por Dominique Julia (2011) como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas fundadas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos. La intención del historiador francés es analizar el referido conjunto de normas y prácticas, abriendo la “caja negra” de la escuela. Para esto, señala la necesidad de tener en cuenta a los agentes que llevan adelante dicha tarea: los/as docentes.<sup>4</sup>

Por su parte, Antonio Vinão Frago (2002) acentúa la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, ya que encuentra una disociación entre el saber teórico-científico y el conocimiento empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Agustín Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas. El autor advierte, para el caso español, una escisión entre lo que él reconoce como las tres dimensiones de la cultura escolar: la cultura empírica de los enseñantes, la cultura científica de los académicos y la cultura política de los gestores.

En el intento por encontrar un equilibrio entre la estructura y la libertad individual, la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2009) aboga por un concepto de cultura que permita atender al contexto histórico, al conflicto, al movimiento y a la ambivalencia, resaltando la autonomía de la acción pero sin perder de vista los límites impuestos por ciertas estructuras y por las relaciones sociales y políticas dentro de las que están insertos los sujetos. Con el fin de evitar la idea comúnmente asumida de la cultura escolar como una esfera independiente, resistente al cambio o como un sistema de significados, actitudes y valores homogéneos y compartidos, Rockwell propone una perspectiva histórico-antropológica cuya intención es enfatizar el carácter heterogéneo, cambiante y constructivo de las relaciones y prácticas cotidianas que conforman las múltiples culturas escolares (en plural). Para la autora, es preciso pensar en un empleo del concepto que destaque su contenido dinámico, lo que conduce a hacer referencia a la idea de procesos culturales que atraviesan las instituciones educativas, en interrelación con configuraciones sociales, políticas e ideológicas, que van tejiendo la trama de un mundo educativo abierto y cambiante.

En suma, las investigaciones señaladas invitan a entender que las culturas escolares no se reducen a los saberes docentes, los diseños curriculares o los libros de texto, sino que abarcan el conjunto de relaciones construidas en el día a día entre los distintos sujetos con lo normativo, con el contexto social, con la materialidad, enfatizando que las culturas se componen en el propio acto, transformando tanto a los sujetos como a los objetos. Desde esta perspectiva, y como una forma de escapar del peligro de la abstracción excesiva que suele caracterizar las pesquisas educacionales, la intención es ofrecer una mirada sobre las prácticas docentes “desde afuera”, pero en el territorio, en el aula, remarcando sustancialmente el accionar de los sujetos escolares. Así, la posibilidad de desarrollar la etnografía como método de investigación privilegiado de la ciencia antropológica, resulta un enfoque<sup>5</sup> viable para abordar el referente empírico del trabajo que son, en este caso, las situaciones áulicas de enseñanza de la historia.

## LA ETNOGRAFÍA Y SUS IMPLICANCIAS EN LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

La investigación cualitativa conlleva múltiples enfoques, orientaciones y presupuestos. Otorga prioridad a técnicas como los métodos etnográficos, las entrevistas personales y no dirigidas, la teoría fundamentada, los estudios de caso, los grupos focales, entre otras (VASILACHIS DE GIALDINO, 1992, 2006). Estos métodos permiten conocer y registrar la perspectiva de los participantes, sus sentidos y significados, la vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, prácticas e interacciones, interesándose —entre otras cuestiones— por sus relatos y diferentes puntos de vista (VASILACHIS DE GIALDINO, 2009). En suma, como afirma el antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2003), la pregunta de investigación desde enfoques cualitativos busca dar cuenta de la perspectiva de los actores.

Cabe señalar que el uso de dichos recursos no posibilita un acceso automático a las representaciones de la gente con la que se trabaja. Para que esto suceda, el/la investigador/a debe hacer algo más que citar textualmente lo que dicen sus informantes o registrar puntualmente lo que hace un grupo de personas. Una investigación cualitativa debe poner en interlocución el acervo del/de la investigador/a (sus conceptos, cuerpos teóricos, métodos y técnicas) con el bagaje de los sujetos a quienes quiere conocer (conceptos, métodos, prácticas, etc.), examinando críticamente los principios teóricos que lo orientan y confrontando teóricamente los hallazgos que resultan del trabajo empírico o de campo.

Los métodos de investigación cualitativa han sido brindados y perfeccionados por la antropología, con el fin de acceder a las redes de significados y a las construcciones de las situaciones particulares. Algunas de las actividades básicas de la antropología son *andar*, *mirar*, *oír* y *escribir*, para lo cual se sitúa dentro de determinado espacio social (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). En la tarea investigativa, el/la pesquisador/a circula por determinados espacios con propósitos preestablecidos, en la búsqueda por resolver un problema que lo/la ha colocado en el campo de investigación. Una vez allí, *andar* implica permanecer alerta de modo que sus conceptos y marcos teóricos funcionen como guía mas no como un obstáculo para interpretar la realidad. Según Hélio Silva (2009) la predisposición del/de la investigador/a y sus preconceptos

pueden resultar fundamentales en la recepción que se logre dentro del grupo o terreno que haya elegido para andar. Es en tal escenario donde se producen cambios en el marco teórico, los preconceptos y categorías previas, si se permanece abierto/a y atento/a a lo que allí sucede.

Conjuntamente, se realizan otras dos acciones que aparecen ligadas a la de andar: *oír y ver*, en las que se presta atención a los detalles, a aquello que hace la diferencia y que permite construir principios explicativos para lo que sucede en el campo de investigación. De forma clara, se puede aseverar que estas acciones están sujetas a las categorías que el/la investigador/a trae consigo y que, en línea con lo aseverado por Roberto Cardoso de Oliveira (1998), permiten ver y oír algunos aspectos y dejar de lado otros elementos que los preconceptos impiden advertir.

La etnografía es, entonces, una descripción detallada y minuciosa que requiere atender a los pequeños gestos que no suelen apreciarse rutinariamente, al entramado simbólico de las acciones que se realizan en el mundo circundante, del cual también el/la investigador/a forma parte y ejerce una influencia incontrolable. Estas cuestiones son evocadas hacia el final de la investigación y durante la misma, mediante el acto de *escribir*, que se realiza en el escritorio o en el laboratorio pero también mientras se toman notas de campo, donde se escriben detalles y aspectos que luego se querrán recordar para profundizar la reflexión y poder desarrollar la escritura y comunicación de lo analizado. Al momento de escribir, se vuelve reflexivamente sobre lo andado, visto y escuchado, abriendo paso a las interpretaciones y al esbozo de orientaciones a futuro.

E a etnografia vai ao encontro exatamente dessas ideias ou pontos: um etnógrafo, ao revisar suas notas de campo, ao narrar o vivido, percorre vários espaços novamente, revive-os. A etnografia, nesse contexto, não seria somente uma técnica de pesquisa, mas também um gesto, uma disposição de determinada pessoa de estar em um lugar e em momento concretos, entregando-se a ambos, sem se preocupar, necessariamente, com os resultados. (ROSSI IDÁRRAGA, 2014, p. 75)

Geertz (2003, 1ª ed. 1973) define la etnografía como el estudio de una jerarquía estratificada de símbolos y significados a partir de los cuales se vuelven legibles los entramados culturales. De este modo, la cultura alude a lo real mientras la antropología constituye un conjunto de relatos ficcionales que só-

lo existen en los libros. Por tanto, la función del/de la investigador/a es interpretar los símbolos y desmenuzar las estructuras de significación a fin de analizarlas, determinando su campo social y su alcance. Así, la etnografía constituye una *descripción densa* en la cual se interpretan datos con el fin de encontrar un sentido u otorgar un significado, el cual aparece mediado por las construcciones del/de la investigador/a. En palabras del autor:

Lo que en realidad encara el etnógrafo [...] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (GEERTZ, 2003, p. 24)

Asimismo, la etnografía se realiza a escala microscópica, ya que las interpretaciones se efectúan sobre casos o situaciones específicas. En tal sentido, el aporte de un estudio realizado desde esta perspectiva deriva de la circunstancialidad que se consume a partir de la realización de un trabajo de campo cualitativo e intensivo a largo plazo y en profundidad. Detrás de este enfoque no se esconden intentos de parcialización ni fragmentación sino el genuino empeño por conocer y ahondar en los detalles, a fin de captar los elementos comunes y contextuales en los que está imbricada la situación concreta. Al respecto, José Magnani (2009) afirma que los/as etnógrafos/as sostienen en el fondo un presupuesto de totalidad no como una condición real sino como una clave a partir de la cual volver inteligible e interpretable aquello que se estudia.

Por su parte, Pablo Semán (2009) ha defendido el valor específico de la etnografía como método tendiente a evitar la homogeneización de los hechos y de las relaciones de fuerzas, permitiendo construir la acción de los agentes. Del mismo modo, considerando que la etnografía es más que una simple descripción y que carece de inocencia teórica, permite hacer patente el punto de vista de quien investiga, en diálogo permanente con la teoría acuñada. Dicha interlocución crea un espiral entre la desestabilización de categorías previas y la reelaboración conceptual, proceso destinado a relativizar las categorías propias del/de la investigador/a; categorías que finalmente no desaparecen, debido a que la dicha revisión no llega a consumarse.

Ante la desilusión despertada por los grandes sistemas de explicación modernos, a partir de los años 80 las miradas etnográficas se encauzaron a la



realización de microestudios en contextos educativos (VALENTE, 1996). Los primeros trabajos permitieron refutar los esquemas explicativos reduccionistas de la escuela normalizadora así como las ideas etnocéntricas que propugnaban, colocando el énfasis en el significado de las cuestiones, acciones y circunstancias concretas.

Son varias las reservas a la hora de utilizar etnografía en las investigaciones sobre educación ya que es entendida como *interpretaciones de interpretaciones* (Geertz, 2003). Por tanto, cabe preguntarse: ¿Qué validez tienen las interpretaciones sobre situaciones de enseñanza de las que no se es protagonista? ¿Qué se puede captar de las prácticas áulicas vistas “desde afuera”? En principio, se debe matizar la idea de estar “fuera” de la situación analizada dado que la presencia en el campo, en el aula en este caso, transforma el mismo acto observado. En esta línea, el concepto de *reflexividad* avizora el hecho de que las descripciones y afirmaciones del/de la investigador/a informan sobre la realidad al tiempo que la ordena y la crea (GUBER, 2001).

Así, destacar el rol activo de quien observa, conlleva distinguir que los relatos e interpretaciones de los/as observadores/as describen rasgos de una situación y, de forma paralela, producen las situaciones que describen. Pues “todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia” (RANCIÈRE, 2013, p. 23). De modo insoslayable, el/la espectador/a modifica la situación observada. Por ende, un análisis etnográfico a conciencia debe incluir la mirada de quien observa sobre sí mismo/a para reconocer el marco interpretativo desde el cual parte, a fin de establecer relaciones entre la teoría y la situación observada. Lo señalado resulta un desafío fundamental para la adopción del enfoque etnográfico en las pesquisas educativas ya que implica reconocer las teorías y presupuestos con los que se ingresa al campo a fin de reflexionar sobre los mismos y crear una espiral de razonamiento que permita volver sobre los preconceptos en relación con los datos empíricos.

Asimismo, la exploración de las intersecciones entre la etnografía y la investigación en educación ha dado lugar a diversos reparos y críticas ligadas a la escasez de rigurosidad metodológica con que se adopta el enfoque. Como resalta Ana Valente (1996), cuando la etnografía no es utilizada de una forma seria y crítica, se pueden producir descontextualizaciones y usos superficiales

del enfoque que tienden a ir en detrimento de una comprensión cabal del objeto de estudio.

Por tanto, la opción de recurrir a la antropología para dar cuenta de los procesos educativos conlleva el desafío de actuar con la suficiente vigilancia epistemológica, a fin de reconocer sus límites y promover un genuino intercambio, sin por eso restar especificidad o desestimar las particularidades de ambos campos del saber. Además, se advierte que la etnografía implica más que indagar lo singular, pues las circunstancias concretas forman parte de constructos teórico-prácticos de mayor alcance y de proyecciones que desbordan lo propiamente observado.

Del ejercicio etnográfico vale destacar que uno de los grandes desafíos es dejar de lado los preconceptos a partir de la práctica de *desfamiliarizar* aquello que resulta cercano y cotidiano (SEMÁN, 2009). De igual forma, resulta muy difícil desestabilizar el marco teórico con el que se acude al campo, por lo que muchas veces las categorías teóricas actúan como un obstáculo a la hora de describir la realidad que se observa. De acuerdo con Rockwell (2001), se requiere de una prolongada experiencia para “dejarse sorprender” de forma que las categorías previas puedan ser reelaboradas a partir de un trabajo reflexivo y constante. Lo dicho conlleva la recomendación de mantener una actitud y una mente flexible en el trabajo de campo. Este es uno de los principales desafíos, que también se entrama con lo mencionado más arriba acerca de la influencia que quien indaga termina ejerciendo sobre la situación observada. Reconocer estos límites forma parte del proceso de campo (GUBER, 2001).

Pese a las referidas complejidades, la etnografía resulta especialmente valiosa para evitar la homogeneización y ponderar la acción de los sujetos en la configuración histórica. En el contexto latinoamericano, los diálogos entre la antropología y las indagaciones sobre la escuela llevan décadas de intercambios fecundos y de gran consolidación, principalmente de la mano de la etnografía educativa (CERLETTI, 2013). En dicho ámbito se destacan los prolíficos estudios de Elsie Rockwell, historiadora y antropóloga mexicana que resulta de ineludible referencia en el estudio de las prácticas escolares, las grietas causadas por el accionar cotidiano y la negociación con la norma, experiencias que suceden más allá de lo impuesto o documentado.

¿En qué sentido el enfoque etnográfico puede realizar aportes a las pesquisas educacionales? Fundamentalmente, inaugura la posibilidad de estar

más cerca de lo que sucede, de las circunstancias y situaciones particulares que forman parte de universos más amplios y de estructuras de significación complejas. En este punto, cabe citar la reflexión de los pensadores Jan Masschelein y Maarten Simons acerca de las principales acciones de la investigación educativa: mirar, estar atento y dejar de lado los preconceptos.

[...] a investigação e-ducativa pode ser descrita como a arte de abrir os olhos (para liberar e mobilizar o olhar), como a arte da apresentação, do fazer presente. [...] Trata-se de deixar para trás a soberania do julgamento (levar o presente ao tribunal com suas leis e relacioná-lo com uma visão determinada, projetando-o contra um horizonte) e de recuperar a soberania de um olhar que apresenta algo, que o mostra, que, por assim dizer, faz com que algo seja “evidente”. Assim, a investigação e-ducativa e-duca o olhar e o torna atento: é um exercício sobre a atenção e sobre estar atento. Estar atento é estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim [...] Estar atento é o contrário de estar ausente. (MASSCHELEIN y SIMONS, 2014, p. 47 y 48)

Sobre la acción de la observación, Philip Jackson (1991) destaca la relevancia de la extranjería respecto de las prácticas de enseñanza, para poder desnaturalizar las situaciones y encontrar los principios explicativos que permitan desmenuzarlas, examinando sus partes, a fin de construir descripciones y análisis que puedan servir como materiales de futuras investigaciones y reflexiones educativas. Tales ejercicios resultan esenciales si se procura abrir nuevos senderos hacia la comprensión de la dimensión cultural de las prácticas, percepciones y opiniones de los/as docentes, asunto que resulta nodal en la investigación-objeto de análisis de este artículo, que busca adentrarse en las prácticas de enseñanza de la historia en el nivel medio. A continuación se destacan los desafíos que supuso la puesta en marcha del trabajo de campo así como el proceso de avance del mismo.

## DESAFÍOS DE INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El objeto principal de la pesquisa que aquí se analiza son las prácticas docentes desplegadas en el cotidiano escolar, estudiadas a partir de los decires y

haceres de los/as profesores/as, considerados/as fundamentales en la conformación de las culturas escolares. Así, se plantean una serie de preguntas iniciales: ¿Cuáles son las variables que convergen en el despliegue de las prácticas docentes en el aula de historia? ¿Qué sentidos, criterios y percepciones anidan detrás de tales prácticas?

Para responder tales interrogantes, el trabajo de campo contempló la realización de entrevistas a un conjunto de docentes, la observación de clases de historia de 3° año de la escuela secundaria, el registro en audio de los discursos orales y notas de campo en cinco aulas de cuatro instituciones distintas. La ciudad de Tandil<sup>6</sup> conforma la unidad de estudio, en referencia al ámbito espacial en donde se realiza la investigación (GUBER, 1991). La reducción de la escala de análisis a la mencionada ciudad buscó limitar el campo de indagación, teniendo en cuenta la necesidad de contemplar la cotidianeidad escolar del contexto más cercano y atender a la factibilidad de la investigación.

En el transcurso de dicha pesquisa, se vivenciaron muchas de las cuestiones, dificultades y aportes del trabajo etnográfico, mencionados en las páginas precedentes. Para dar cuenta de los desafíos que implica la puesta en marcha de una investigación de estas características, en el presente apartado se recuperan algunas vivencias referidas a: los tiempos y los ritmos de la investigación, el recorte (aplicado a las preguntas de la pesquisa y a la selección de la muestra), la comunicación de los resultados, las dificultades halladas en el transcurso del trabajo de campo, el paso a paso del ingreso y permanencia en las instituciones, los materiales que acompañan la observación, los diálogos entre el campo y las teorías iniciales y la influencia de quien observa en las situaciones que estudia.

La puesta en marcha y continuación del trabajo de campo presentan grandes dificultades debido a su naturaleza impredecible y difícil de programar. El acceso a las escuelas se vio limitado por la obtención de permisos, las negociaciones y el acuerdo (o desacuerdo) con los actores educativos, especialmente los directivos y docentes. Además, la cotidianeidad escolar, con eventos como paros, feriados, actos patrios, ausencia de docentes y actividades especiales, incrementó la imprevisibilidad de la tarea. Por lo tanto, uno de los mayores desafíos es manejar los tiempos y avances de la investigación, que dependen en gran medida de los ritmos y pausas del entorno, así como de la disponibilidad de los actores involucrados.

A diferencia de otras investigaciones en las que las fuentes y archivos aguardan ser interrogados (aunque fragmentados y frágiles la mayoría de las veces) en el caso de la realización de entrevistas y observaciones, la investigación suele concretarse cuándo, dónde y en las formas dispuestas por los actores y sus dinámicas, adicionando cierta complejidad a la labor. Por ejemplo, en el caso en cuestión, el cronograma inicial preveía dedicar un cuatrimestre a las observaciones in situ, las que finalmente se extendieron por más del doble de tiempo debido a los diversos imprevistos que forman parte de la vida de las escuelas. Lo mismo sucedió con el avance de las entrevistas, muchas de ellas canceladas a última hora o postergadas por causas variadas, otras interrumpidas o con necesidad de acordar nuevos momentos de encuentro, dentro de las apretadas agendas docentes.

Como toda investigación que busca llegar a buen puerto, aún con la conciencia de ser siempre imperfecta e incompleta, el recorte y las selecciones se imponen como acciones necesarias. El recorte se efectúa desde el momento en que se define con qué lentes se mira el objeto de investigación, dado que, como se explicó al inicio de este artículo, la definición de un posicionamiento abre aristas en el análisis, al tiempo que obtura otras. En este sentido, es fundamental reconocer que las preguntas planteadas reflejan el marco interpretativo desde donde el/la investigador/a se ubica para analizar el objeto de estudio. Así, las preguntas de investigación reconocen una selección efectuada a priori, aunque las mismas varían en función del diálogo establecido con el campo y la teoría. Siguiendo a Rosana Guber (1991), lo importante es examinar dicho marco y tensionar con las categorías y las prioridades de los/as informantes permitiendo flexibilizar, introducir y profundizar preguntas y temáticas planteadas inicialmente. En el caso de la investigación que se analiza, las preguntas de investigación iniciales se centraron en las prácticas docentes y su relación con la normativa curricular, específicamente: ¿Cuál es la interrelación entre las normas curriculares y la práctica docente cotidiana? Las primeras entrevistas y el inicio del trabajo de campo permitieron cuestionar tal pregunta y determinar la existencia de tres componentes básicos que convergen en la conformación de las prácticas docentes: la formación inicial, la experiencia adquirida y los documentos curriculares. Con la permanencia en el campo se experimentó cómo tales elementos adquieren sentido dentro de una cultura escolar determinada y de una realidad áulica en la que se destacan

ciertas *prácticas frecuentes* cuya esencia es el desarrollo de explicaciones dialogadas, motorizadas por la realización de interrogantes guiados por los/as docentes. Asimismo, se halló que los/as profesores/as ponen en marcha no sólo lo que consideran relevante para fomentar el aprendizaje sino también aquello que es posible desplegar dentro de los diversos contextos educativos. En esta búsqueda, emplean diversos materiales como sostenes de las tareas cotidianas, albergando sentidos y criterios diversos. Especial atención revisten aquellos materiales puestos a disposición por el advenimiento de la cultura digital y cuya incorporación en el aula ha tensionado la tarea docente al punto de desafiar sus fundamentos. Esta diversificación de los factores que convergen en las prácticas de enseñanza, llevó a ampliar la mirada, las preguntas y los objetos de observación durante el trabajo de campo.

En este estudio, el recorte también se aplicó a la selección de los cursos para las observaciones. Se privilegió la diversidad de contextos socioeconómicos representados, así como la inclusión de instituciones públicas y privadas de gestión estatal nacional y provincial. La muestra se conformó con cuatro escuelas que reflejan diferentes formas de trabajo en el aula, contextos escolares y culturas institucionales. Además, se seleccionaron escuelas con variaciones en su historia y antigüedad en la ciudad, abarcando desde instituciones con más de cincuenta años de existencia hasta aquellas con apenas una década.

En la descripción de las instituciones, se debe considerar el principio de confidencialidad que guía cualquier investigación. El acceso a las aulas fue complicado debido a diversos obstáculos que se superaron para lograr la permanencia. Se enfatizó la importancia de mantener el anonimato de docentes, estudiantes y actores escolares involucrados. Por lo tanto, al comunicar los resultados, se adoptó una convención donde se utilizó “P” para indicar las intervenciones de quien enseña y “A” para las de los/as estudiantes (diferenciando “A1”, “A2” etc., según el orden de intervención). Además, cuando se mencionaba el nombre de un/a estudiante, se optó por escribir solo la letra inicial seguida de un punto. La preocupación por preservar la confidencialidad también se extendió a evitar descripciones detalladas de las escuelas, ya que los/as lectores/as locales podrían identificar fácilmente a qué institución se refiere la investigación y, por lo tanto, descubrir la identidad de los/as docentes.

Teniendo presente lo señalado, a continuación se mencionan de forma somera algunas características de las cuatro instituciones en las que se realizó

el trabajo de campo para dar cuenta de los criterios de su selección. Cabe indicar que las tres primeras que se aluden son provinciales, mientras la última depende de la Nación. En primer lugar, una escuela secundaria pública periférica donde se dictan clases durante el turno mañana y vespertino. En general, concurren jóvenes del barrio, muchos/as de ellos/ellas poseen un trabajo a tiempo parcial y la asistencia a la escuela es intermitente, aspecto que se agrava los días de lluvia por el difícil acceso al establecimiento. Al mediodía, funciona un comedor que puede ser utilizado por quienes manifiestan necesitarlo. Se dedican quince minutos diarios al almuerzo, mientras que los/as estudiantes que no acuden al comedor se quedan en clase con el/la docente a cargo. En segundo lugar, un colegio de gestión privada sin subvención estatal, que está emplazado a pocas cuadras del centro de la ciudad. Las actividades se desarrollan únicamente durante el turno mañana con jornada extendida porque los/as alumnos/as cursan inglés todos los días. Luego, una escuela pública céntrica a donde concurren jóvenes de diferentes lugares de la ciudad. Durante el turno mañana se dictan las materias obligatorias y por la tarde tienen lugar los talleres de la modalidad. Por último, una escuela pública nacional de reciente creación que recibe alumnos/as de distintos puntos de la ciudad. Durante la mañana se desarrollan las materias del tronco común, mientras que, luego del mediodía, los/as estudiantes concurren a los talleres optativos. De las escuelas señaladas, esta última se destaca por recibir asiduamente observadores externos y practicantes ya que se encuentra ligada a la Universidad, factor que es oportuno destacar porque allí la investigación se dio de forma fluida y sin dificultades, dado que el ingreso estaba allanado por experiencias previas en otras áreas. En el resto de los centros educativos, los impedimentos fueron variados y terminaron por definirse de forma positiva debido a los vínculos personales (con los/as docentes principalmente) y por la construcción de una confianza mutua. Poco influyeron los factores formales que se podrían considerar a priori relevantes para dar continuidad a las observaciones, como la pertenencia institucional o la significatividad de la investigación.

Lo expresado deja entrever que el abordaje etnográfico da cuenta de un trabajo arduo y paciente, donde los vínculos interpersonales adquieren protagonismo mediante la presencia, la corporeidad y las horas de permanencia en el territorio, en el aula. Al inicio del recorrido, se contactó a los/as docentes y luego de varias gestiones se logró ingresar a las instituciones. En un principio,

se establecieron comunicaciones con diferentes profesores/as que estuviesen ejerciendo en el 3° año de la Educación Secundaria, que contasen con una relativa experiencia en el dictado de la materia (cinco años como mínimo) y que se mostrasen dispuestos a recibir a la observadora en cierto número de clases. Tal cifra no se fijó a priori aunque se contempló un mínimo de dos meses que podían ser discontinuos. El número exacto se configuró a medida que se avanzaba en las observaciones, teniendo en cuenta el punto de saturación que otorga el propio campo (BERTAUX, 1993; FRASER, 1993). Es decir, los/as docentes no conocían con anticipación cuánto tiempo serían observadas sus clases, aspecto que resultó relevante al momento de decidir abrir las puertas del aula. Antes de acceder a los cursos, se explicitó la importancia de tomar notas durante las observaciones y de utilizar de forma discreta un grabador de audio. Una vez aceptadas las condiciones de ingreso y permanencia, se realizaron distintas estadías en el curso donde el/la docente llevaba a cabo su actividad de forma habitual. En algunos casos, como en las evaluaciones, se decidió no estar presente para evitar afectar el normal funcionamiento de tal instancia, lo mismo cuando se dictaban temas especiales o se realizaban jornadas institucionales que no guardaban relación directa con la materia (ejemplos: feria del libro, muestra escolar, obra de teatro etc.).

Cabe señalar que el abordaje etnográfico implica no sólo la presencia de quien observa en el territorio sino también de sus instrumentos de trabajo. En la experiencia que se relata, el cuaderno de campo resultó un material imprescindible que acompañó cada una de las clases observadas. Allí se especificaron aspectos objetivos del nivel de lo observable tales como la hora de entrada al salón, cantidad de alumnos/as presentes, los ingresos a destiempo, la ubicación de los/as estudiantes en el espacio, el emplazamiento de los diferentes materiales de trabajo, etc. Por otra parte, se detallaron cuestiones ligadas a la disciplina histórica como el tema a trabajar, la materialidad disponible, la forma de abordaje y las ideas recuperadas en el pizarrón. Asimismo, se plasmaron los diálogos e intercambios entre docentes y estudiantes así como aquellos de carácter audible realizados entre los/as jóvenes. Además, en el cuaderno también se dejó constancia de las percepciones de la observadora durante la permanencia en el campo, el diálogo con la teoría o marco interpretativo, así como las preguntas que surgían en el devenir de las observaciones, que en algunas ocasiones cuestionaban o ponían en entredicho el marco de análisis. Por ejemplo,



si bien el objetivo de la investigación era analizar las prácticas de enseñanza de la historia, muchas veces sucedía que lo propiamente histórico pasaba a ocupar un lugar menor en la clase, ya que desplegaban otras cuestiones que daban cuenta de las complejidades de la enseñanza y de los vínculos interpersonales. Esto fue especialmente evidente en una de las escuelas que podría ser descrita como un *contexto fragmentario*, donde se observan ausencias de estudiantes, llegadas tardías, insuficiencia de recursos educativos y roles de la escuela que van más allá de los aspectos puramente académicos. Para analizar lo que sucedía allí fue preciso acudir a otros marcos teóricos ya que la perspectiva de la cultura escolar o las ideas sostenidas a priori no alcanzaban a explicar lo vivenciado en las aulas. De ahí que, a raíz de lo observado, se volvió preciso consultar otras lecturas y autores que dieran cuenta de las problemáticas halladas. Tales retroalimentaciones entre lo sucedido en el campo y la teoría inicial constituyen, de acuerdo con la experiencia relatada, uno de los principales aportes que la adopción de la perspectiva etnográfica permite vivenciar.

Además de la utilización del cuaderno de campo, se contó con un grabador de voces digital que se procuró usar de forma discreta, evitando llamar la atención de los actores escolares. Tanto su tamaño como el hecho de poseer botones silenciosos facilitaron la portabilidad del objeto y su presencia en el aula, evitando interrumpir la clase, aunque en ocasiones despertó la curiosidad de ciertos/as jóvenes:

A: ¿Vos después escuchás todo lo que decimos?

(Asiento con la cabeza).

A1: ¿Pero por qué? ¿Qué estás haciendo?

A: Debe estar estudiando...

A1: ¿Pero no sos profe?

Observadora: Si, soy profe de historia y ahora estoy haciendo un doctorado.

A: ¿Y para qué te sirve el doctorado?

A1: ¿Qué hacés ahí?

A2: Es como que estudia más...

Observadora: En este caso estoy observando cómo es una clase de historia.

A1: ¡El mejor ejemplo elegiste!

A: ¿Te estás arrepintiendo?

(Risas).

La presencia del artefacto en la clase es uno de los aspectos que más preocupación suele generar por lo invasivo que puede resultar la grabación de lo que dicen los/as estudiantes, factor que se suma a la extraña sensación que provoca la figura del/de la observador/a que irrumpe en la escena escolar cotidiana. Como afirma Guber (2001), la aparición del/de la investigador/a en el medio observado y en las situaciones que allí se generan es imborrable por lo que los actores le otorgan sentido al accionar del mismo y terminan actuando en consecuencia. Ejemplo de lo dicho es esta nota del cuaderno de campo:

Es evidente que mi presencia no es un aspecto que pasa desapercibido, pero los alumnos hacen como que no estuviera, por ahí dicen algo en tono jocoso pero en contadas ocasiones. Respecto de la docente, me tiene bastante presente en la clase ya que me habla o interpela en algunas ocasiones para decirme qué cosas le parecen difíciles de llevar adelante, lo que más les cuesta a los chicos o los temas más complejos de abordar. (Notas de campo, año 2014).

Asimismo, la influencia de quien observa se puede encontrar en diversos pasajes de las clases como el que sigue:

(Los/as estudiantes están haciendo un trabajo práctico, la docente sale del aula para buscar un papel en preceptoría y los/as alumnos/as aprovechan para sacarse algunas dudas).

A5: ¿Una palabra que sea igual a “reactivado”? (me pregunta)

A6: Profe, “concepción” ¿qué es? (me interroga otro estudiante)

A5: La concepción del Uruguay

Observadora: En este caso hace referencia a una idea, ideas que se sostienen, una opinión...

A6: Ah... ¡Gracias!

(Como vieron que si me preguntaban yo respondía, algunos/as se acercan a preguntar conceptos que no entienden).

A8: Profe... Manufactura, ¿qué es?

Observadora: Es un producto que pasó por un proceso de elaboración... por la mano o por máquinas.

A8: Ah, genial.

Como se puede ver en los ejemplos y como se refirió en el apartado anterior, la sola presencia de alguien externo influye en las situaciones de interac-

ción, por lo que se convierte en parte de la situación que se describe y que se busca analizar. Esta cuestión representa uno de los principales desafíos al momento de examinar las descripciones y afirmaciones recolectadas en el campo, dado que por el principio de *reflexividad* ya explicitado, se debe tener siempre presente la influencia que quien investiga ejerce en la realidad observada.

Entonces, a pesar de todas las limitaciones y desafíos involucrados, ¿por qué elegir un enfoque etnográfico para explorar las prácticas de enseñanza? Fundamentalmente, porque la etnografía posibilita la investigación en profundidad de las prácticas, un estudio fundamental para fomentar el conocimiento, el diagnóstico y las futuras orientaciones de cambio. Además, este enfoque fomenta la retroalimentación entre los conceptos previos y la realidad observada, lo que permite cambiar el ángulo de observación. De esta manera, lejos de considerar la teoría como una barrera infranqueable, se concibe como una herramienta que permite interpretar lo observado y que es susceptible de modificaciones.

## CONCLUSIONES

Cabe señalar que el uso completo y riguroso de la etnografía implica un estudio antropológico serio y una formación constante y prolongada en el campo. Aunque no se pretende alcanzar tal comprensión, la elección de este enfoque se justifica por la necesidad de ampliar la perspectiva inicial y enriquecer el análisis de las prácticas docentes a partir de considerar las negociaciones y las interacciones humanas que tienen lugar en el aula y que no están plasmadas en las normativas oficiales.

En el caso analizado, las entrevistas y observaciones de clases permitieron percibir el conjunto de decisiones disciplinares y pedagógicas detrás de la elección de determinados contenidos, enfoques y materiales de trabajo, para así abordar la cuestión central de la investigación: ¿qué factores influyen en el desarrollo de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la historia y cuáles son los elementos que generan tensiones en ellas?

La investigación etnográfica demostró que, aunque algunas prácticas docentes pueden resistirse al cambio, las culturas escolares se renuevan y las normas se negocian. Esto significa que la realidad escolar se transforma por la acción de los sujetos escolares y se adapta a las nuevas necesidades y desafíos. Así, las prácticas se configuran en un entramado de tensiones que desafían e

interpelan a los/as docentes. Estas tensiones pueden estar relacionadas con aspectos disciplinarios, institucionales, culturales, entre otros. También se pudo comprobar que las prácticas y saberes docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes de los/as profesionales, sino que se derivan de la convergencia de diferentes variables y dimensiones, que se combinan de forma creativa y sitúan al docente como un actor fundamental en la conformación de las culturas escolares.

En este sentido, es importante destacar que las concepciones sobre qué enseñar y cómo hacerlo están influenciadas por los diferentes contextos escolares en los que se despliegan las prácticas. De esta manera, tener en cuenta las características de las diversas culturas escolares contribuye a comprender la multiplicidad de entramados culturales que influyen en las prácticas docentes. Asimismo, la investigación revela la importancia de la intuición y la experiencia en el inicio y a lo largo de la profesión, ya que permiten enfrentar los imponderables de las prácticas que dominan la realidad escolar, para los cuales no existen reglas ni formas de acción preestablecidas. Además, se destaca que la experiencia se relaciona con nociones como el ensayo y error, el sentido práctico y los saberes contingentes. Por tanto, el análisis de las prácticas implica considerar una amplia gama de condiciones, elementos y variables que influyen en la calidad de la enseñanza, incluyendo la interpretación y aplicación del currículo, el diseño y evaluación de las actividades de aprendizaje, la gestión del tiempo y el espacio en el aula, entre otros aspectos que pueden variar según el contexto y las necesidades de los/as estudiantes. Esto demuestra que resulta fundamental estudiar los saberes y prácticas docentes para desnaturalizar las prácticas habituales y reconocerlas como un elemento necesario para construir conocimiento sobre la realidad del aula. De este modo, la perspectiva etnográfica otorga matices a las explicaciones totalizantes que abundan en el campo educativo y en el académico, dando la posibilidad de acceder al presente y a la historia no-documentada de la escuela (ROCKWELL, 2009), registrando aquello que las explicaciones generales han relegado.

A modo de resumen, los resultados de la investigación identifican diferentes tipos de prácticas que influyen en la dinámica del aula y en la forma en que los estudiantes aprenden historia. Así, se distingue la existencia de *prácticas reconocidas* como aquellas que forman parte de la herencia escolar, que se asumen como acciones habituales y tradicionales en un contexto determinado. Este tipo de prácticas es importante porque influye en la construcción de las

culturas escolares y en la forma en que los/as docentes y estudiantes interactúan en el aula. Por otro lado, se identifican las *prácticas resistidas* como las realizadas por los/as alumnos/as en forma de resistencia o negociación frente a las prácticas reconocidas en el aula. Algunas se desarrollan en el terreno de las tácticas<sup>7</sup> y se despliegan en forma de prácticas de oposición, mientras otras son acciones en las que los/as estudiantes buscan negociar cuestiones asociadas a la dinámica del aula, entrega de trabajos y el uso del tiempo en clase. Así, se reconocen las *prácticas negociadas* como aquellas situaciones en las que se crean consensos entre estudiantes y docentes más allá de la norma, alcanzando un punto de acuerdo mediante la argumentación de ambas partes. Estas prácticas también influyen en la dinámica del aula y en la interacción pedagógica.

Asimismo, se destaca la presencia de *prácticas frecuentes* en el proceso de enseñanza de la historia. Son aquellas que se repiten en el aula y se caracterizan por la explicación dialogada, donde los/as docentes guían y explican los procesos, enfatizan los conceptos y revisan cuestiones que los/as estudiantes no comprenden por sí mismos/as. La explicación dialogada tiene como objetivo fomentar la capacidad de interpretación y toma de decisiones conscientes, profundizando en el significado de los conceptos para el contexto estudiado. El rol del docente como guía prevalece en las clases, principalmente cuando motoriza las puestas en común y las revisiones de consignas, colabora con las actividades de los estudiantes y promueve la discusión grupal.

En cuanto a las principales dificultades de la enseñanza de la historia, se halla la lucha contra el aprendizaje memorístico y la copia textual de información a la carpeta. Frente a esto, se vuelve fundamental promover la comprensión y el entendimiento de los conceptos en lugar de la mera memorización de información. Esto implica fomentar el aprendizaje significativo que permita a los estudiantes analizar y comprender diversas realidades. Sin embargo, trabajar con conceptos puede ser más complejo, ya que requiere más tiempo y el desarrollo del pensamiento abstracto.

Finalmente, se destacan las *prácticas posibles*, que son aquellas que los/as docentes pueden desarrollar dentro de los diversos contextos educativos, considerando sus elementos particulares que habilitan o desalientan ciertos hábitos o actividades. Estas prácticas están influenciadas por los contextos escolares en los que se llevan a cabo y pueden presentar diversas dificultades que obstaculizan su implementación. Por ejemplo, los *contextos fragmentarios* son aquellos en los que se presentan diversas dificultades como las ausencias

de los/as estudiantes, llegadas tarde, carencia de materiales escolares e infraestructura, funciones de la escuela que trascienden los contenidos didácticos y disciplinares, entre otros hechos contingentes.

En suma, el trabajo de campo permitió acceder a cuestiones como: ¿qué enseñan los/as docentes y por qué lo hacen? ¿Por qué se enseñan determinados temas y no otros? ¿Cuáles son las limitaciones y posibilidades de los contextos educativos? ¿Cuáles son las mayores dificultades que entraña la enseñanza de la historia? Asimismo, posibilitó comprender por qué las acciones docentes trascienden la enseñanza de la disciplina, complejizando el objeto de estudio y poniendo en jaque las preguntas iniciales de la investigación. Interrogantes que llevaron a la búsqueda de diversos senderos, algunos más transitados y otros menos conocidos, con el objetivo final de contribuir a un área del conocimiento que aún tiene muchas sendas por descubrir y recorrer.

## REFERENCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. Escribir contra la cultura. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, v. 9, n. 19, p. 129-157, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428007.pdf>. Último acceso: 15 dic. 2022.
- BERTAUX, Daniel. La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En MARINAS, José y SANTAMARINA, Cristina. (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus, 1988 (1ª edición, 1979).
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.
- CERLETTI, Laura. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 24, n. 2, p. 81-93, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200007>. Último acceso: 15 dic. 2022.
- CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de educación y formación profesional, n. 295, p. 59-111, 1991.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991 (1º edición, 1985).

- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2008 (1ª edición, 1979).
- ESCOLANO, Agustín. Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1, p. 41-63, 2005.
- ESCOLANO, Agustín. Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *História da Educação*, Rio Grande do Sul: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, v. 15, n. 33, p. 10-30, 2011.
- FRASER, Ronald. La historia oral como historia desde abajo. En: RUIZ TORRES, Pedro. (Ed.). *La Historiografía*, Madrid: Marcial Pons, 1993, p. 79-92.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003 (1ª ed. 1973).
- GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean-Claude. *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.
- GRIMSON, Alejandro. Las sendas y las ciénagas de la 'cultura'. *Tram(p)as de la Comunicación*, La Plata: Universidad de La Plata, año 1, n. 1, p. 55-75, 2002.
- GRIMSON, Alejandro y SEMÁN, Pablo. Presentación: la cuestión "cultura". *Etnografías Contemporáneas*, Buenos Aires: Escuela de Humanidades de la UNSAM, año 1, n. 1, p. 11-22, 2005.
- GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa, 1991.
- GUBER, Rosana. *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2001.
- HOLLAND, Dorothy y LAVE, Jean. (eds.) *History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities*. Santa Fe, NM: Schools of American Research Press, 2001.
- JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991 (1ª ed. 1968).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação*, São Leopoldo: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação, n. 1, p. 9-43, 2001.
- MAGNANI, Guilherme. Antropologia como prática e como experiencia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-IFCH-UFRGS, ano 15, n. 32, p. 129-156, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.
- ORTNER, Sherry. *The fate of "culture": Geertz and Beyond*. Berkeley: Univ. Of California Press, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2013.
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los

- libros escolares, *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, 2001.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROSSI IDÁRRAGA, María. Sobre um olhar etnográfico como gesto pedagógico. En MARTINS, Fabiana, VARGAS NETTO, María y KOHAN, Walter. [org.] *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparin, 2014. p.73-81.
- SEMÁN, Pablo. Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguare*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, n. 23, p. 181-205, 2009. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14978>. Último acceso: 15 dic. 2022.
- SEWELL, William. *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- SILVA, Helio. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-IFCH-UFRGS, año 15, n. 32, p. 171-188, 2009.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica, 1995.
- VALENTE, Ana. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-posições*, Campinas: UNICAMP, v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Métodos cualitativos: Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum*, Institute for Qualitative Research, v. 10, n. 2., p. 1-27, 2009. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778> Último acceso: 15 dic. 2022.
- VIDAL, Diana. Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, n. 28, p. 28-37, 2007.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 2000 (1ª ed. 1977).



## NOTAS

<sup>1</sup> La investigación fue desarrollada entre 2014 y 2017 en Tandil, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> La idea de cultura ha sido discutida por anular la posibilidad de atender a las disputas internas, las relaciones de fuerza, las particularidades y la capacidad de agencia. Ver Ortner (1999), Grimson (2002), Grimson y Semán (2005), Abu-Lughod (2012).

<sup>3</sup> Entre los principales referentes de los debates podemos destacar los aportes del ya clásico trabajo de Geertz (2003, 1ª ed. 1973) que analiza la cultura como sistema simbólico; el estudio histórico de la cultura de Williams (2000, 1ª ed. 1977); la categoría de habitus como sistema de actuación, de interpretación, de disposiciones generativas que engendran prácticas diversas (Bourdieu, 1988 (1ª edición, 1979)); el abordaje de las culturas populares de Grignon y Passeron, (1989); la recuperación de la experiencia de la cultura plebeya en Inglaterra en el siglo XVIII (Thompson, 1995); la cultura como la dimensión semiótica de la práctica social humana en general (Sewell, 2005) y la introducción de la lucha, el conflicto, la participación activa de los sujetos y las relaciones de género, clase, familia como factores que convergen en la dinámica cultural (Holland y Leave, 2001).

<sup>4</sup> En una indagación que comprende desde el siglo XVI hasta el siglo XIX y que discurre sobre el interés por las normas y finalidades que rigen la escuela, el papel que desempeña la profesionalización del trabajo del educador y el interés por el análisis de los contenidos enseñados y de las prácticas escolares, el autor se preocupa por resaltar el papel activo de los/as profesores/as en vez de considerarlos como agentes de una didáctica y de normas impuestas desde afuera.

<sup>5</sup> Rockwell (2001) asegura que la etnografía es un enfoque o una perspectiva, más que un método, ya que conecta método con teoría.

<sup>6</sup> Ciudad ubicada al sureste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Posee aproximadamente 157259 habitantes (censo 2022) y una superficie de 52,34 km<sup>2</sup>.

<sup>7</sup> Las tácticas no se realizan desde una posición de poder, no tienen espacio propio, por lo que deben actuar de forma sorpresiva y astuta en el terreno que se les impone (De Certeau, 2008, 1º ed. 1979).

