

## Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar.

## Think about research imagining worlds. Narrative and imagination in the (re) construction of school culture.

Sebastián Perrupato(1)

### Resumen

El campo de la educación ha nutrido sus investigaciones en los últimos años retomando las voces y las prácticas de los docentes y reconstruyendo la enseñanza a partir de sus experiencias, esto permitió analizar la escuela a partir de las historias que los miembros cuentan de ellas, que al relatarlas construyen identidades y las configuran (Bolívar, 2014). El problema se presenta cuando se pretende retomar voces o prácticas de los que ya no están y sus testimonios son escasos o inexistentes. Surgen así una serie de interrogantes **¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re) construcción de las** prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de

### Summary

The field of education has nurtured its research in recent years by retaking the voices and practices of teachers and by reconstructing teaching based on their experiences, this allowed the school to be analyzed based on the stories that members tell of them, which at telling them build identities and configure them (Bolívar, 2014). The problem arises when it is intended to resume voices or practices of those who are no longer there and their testimonies are scarce or non-existent. A series of questions thus arise. What does the narrative approach give us in the (re) construction of the practices and daily experiences of teachers and students who are part of a distant past? How to use the narrative approach in the history of educational institutions? How to (re) build the school culture of a school from narratives that do not exist or are feasible to be formulated? The present

narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? El presente trabajo tensiona estos interrogantes con el fin de dar lugar a reflexiones que pongan sobre la mesa la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo.

work stresses these questions in order to give rise to reflections that put on the table the relationship between the history of education, ethnographic work and the narrative approach.

**Palabras clave:** Enfoque Narrativo; Etnografía; Historia de la educación; cultura escolar

**Key Words:** Narrative Approach; Ethnography; History of education ; school culture

Fecha de Recepción: 14/10/2019
Primera Evaluación: 29/11/2019
Segunda Evaluación: 13/12/2019
Fecha de Aceptación: 30/12/2019

## **Introducción**

Se ha discutido sobre el lugar que corresponde a la Historia de la Educación como campo específico. Tradicionalmente esta ha recibido un lugar marginal en los libros de texto, quedando supeditada a la historia de las corrientes filosóficas, de la cultura, de la civilización, etc. debido al escaso lugar que recibía también en los ámbitos de investigación y generación de conocimiento.

La necesidad de la misma para la formación de recursos humanos en el área de educación llevó a numerosos pedagogos a ocuparse de ella. La historia de la educación surgía así recortada no como un desplazamiento del interés de los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos” (Cucuzza, 1996). Esto condujo a un recorte del objeto de estudio y al corrimiento del interés hacia las ideas pedagógicas, las instituciones educativas y las políticas escolares, que pretendían mostrar la escuela como único modo de transmisión de saberes. Esta tradición no se mantuvo alejada del positivismo dominante sobre el que se construyó, siendo exclusiva del mismo hasta entrada la década del ochenta del siglo XX.

La renovación historiográfica, que rompió con el positivismo dominante y abrió nuevos campos de estudio con la fundación *de Annales y Past and Present*, no llegaría al campo de la educación hasta la renovación historiográfica de la década del ochenta.

Con ella y la propuesta de “abrir la historia” se comenzaba a mirar hacia otros objetos de estudio que hasta ese momento habían sido desconocidos para la historia.

En este contexto, surgió la Historia Social de la Educación. Caracterizada por su impronta pedagógica, entendía la educación como un elemento constitutivo de lo social, como un hecho social de importancia para la comprensión de la realidad. Más allá de la evidente historicidad del hecho educativo, su dimensión sociocultural como afirmó Nava Rodríguez “*solo empieza a adquirir carta de naturaleza en fechas recientes*” (Nava Rodríguez, 2004: 10).

Así entendemos que la vertiente sociocultural de la educación es una perspectiva que puede aportarnos una comprensión integral de los hechos educativos. No se trata de circunscribir el tratamiento a discusiones pedagógicas pretéritas o a las manifestaciones más evidentes de la praxis formadora, sino de entender la educación como una función especial y fundamental de la cultura (Esteban Mateo, 1983) y como un producto de época y un agente activo de transformación social (Viñao, 2000).

Contrario a esto, buena parte de la historia de la educación ha sido muchas veces una historia de procesos sin sujetos en la que olvidaba el carácter social de los mismos y su conexión con las relaciones de poder y dominación. Como ha afirmado Julia Varela (2003) se trata de entender la construcción de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones

productivas de la educación su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder.

Paralelo a la consolidación de la historia social de la educación se dio un proceso historiográfico signado por el retorno a la narrativa que ha cobrado auge desde la década de setenta del siglo XX. La crítica a esta perspectiva fue su marcado signo descriptivo que dejaba de lado los fenómenos interpretativos de la historia y se posicionaba en análisis micro políticos que perdían de vista la articulación con fenómenos de otra escala. De este modo se hacía necesario un replanteo no solo de esta disciplina sino de todas las Ciencias sociales que necesitaban abrir sus estudios de lo regional a lo universal, de lo disciplinar a lo relacional (Wallerstein, 2002).

El enfoque narrativo que se promueve desde las Ciencias de la educación en los últimos años coloca a la narración en un lugar diferente. Ya no se trata de una forma de dar cuenta o divulgar la información, sino que además se transforma en una forma de recolección de y de análisis de la misma. Se trata de un “un campo propio de investigación” factible de ser pensado para la reconstrucción de la memoria, la historia y la identidad (Bolívar, 2017).

El problema se presenta cuando se pretende retomar voces o prácticas de los que ya no están y sus testimonios son escasos o inexistentes. Surgen así una serie de interrogantes ¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re)construcción

de las prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? El presente trabajo tensiona estos interrogantes a partir de la experiencia que hemos tenido en el desarrollo de la escritura de la tesis doctoral en educación en la Universidad Nacional de Rosario. El fin **último es** dar lugar a reflexiones que pongan sobre la mesa la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo.

Presentamos metodológicamente tres concepciones o formas de investigación: la etnografía, la narración y la historia de la educación desde los aportes de la cultura escolar. En el juego de tensiones reflexivas que aborda el trabajo proponemos recurrir a la imaginación, de modo que prácticas y saberes de diverso origen puedan ser “reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011: 164).

### **Apuntes autobiográficos de una investigación narrativa de la cultura escolar**

En la conferencia inaugural de la II Fabrica de Ideas que se desarrolló

en Mar del Plata en 2017, el Dr. Luis Porta nos invitaba a pensar en el poder performativo de las prácticas de investigación biográfico-narrativas. Quien ingresa a una investigación de este tipo, decía por entonces, no sale igual de la investigación hay algo que se transforma, que hace a uno reflexionar sobre sus propias prácticas y encarar nuevas formas de enseñanza que tengan como horizonte la excelencia. Cada día que me siento a escribir parte de mi tesis en educación siento que me redescubro, que resignifico mi ser docente nutriendo de sentido mis prácticas cotidianas. Es que la investigación educativa esta indisolublemente ligada al ejercicio del rol docente, no podemos pensarlos de modos separados, porque es en la dialéctica entre ambos donde encuentran pleno sentido.

Cuando comencé mis estudios doctorales en educación, los comencé con una fuerte necesidad de repensar mis propias prácticas, emprendí la tarea con la necesidad de encontrarme en el ejercicio del rol docente y potenciar mi vocación transformadora. Y poco a poco fui comprendiendo que se trata de un proceso de construcción permanente en el que cotidianamente nos vamos resignificando. De este modo, la docencia se nutre de la investigación, al tiempo que las experiencias y prácticas áulicas también la nutren.

El primer desafío con el que me encontré fue el de definir la temática a trabajar para ello eché mano a las investigaciones que había realizado previamente. Cuando comencé mis

estudios doctorales en educación estaba a punto de recibirme de doctor en historia por lo que quería de algún modo aprovechar las investigaciones precedentes. Sin embargo, las mismas no cuadraban en las problemáticas posibles de ser abordadas desde el Doctorado. Entonces opté por una temática intermedia: realizar la historia de la educación en la Universidad de Córdoba durante el Siglo XVIII.

El desafío era cómo transformar una investigación que parecería ser histórica en un primer momento, en una investigación en Ciencias de la Educación. Tenía que situarme en el terreno de las prácticas educativas, por lo que me propuse reconstruir las prácticas educativas de la Universidad evidenciando cambios y continuidades en torno a las mudanzas de regencia entre 1767 y 1813.

Un nuevo problema se presentó con la elaboración del marco metodológico. Desde la historia estamos acostumbrados a trabajar con documentos, sin embargo, estos documentos son limitados porque muchas veces no nos permiten reconstruir las prácticas áulicas de la universidad en la colonia. Por ello me vi en la necesidad de buscar nuevos abordajes que permitan pensar una historia de la universidad que reconstruya las prácticas educativas, los sentimientos y las voces de quienes, por motivos obvios, no pueden hablar o al menos no lo pueden hacer directamente.

El abordaje metodológico se fue definiendo en tres tiempos o momentos, el primero asociado al descubrimiento de la cultura escolar como categoría analítica. El segundo momento comenzó a partir de un encuentro con la etnografía educativa y, especialmente, con los aportes de Elise Rockwell al campo de la educación. Finalmente, el tercer hallazgo fueron los aportes narrativos y su potencialidad en los estudios de historia de la educación. Sobre estos tres ejes hemos configurado el presente trabajo partiendo de la propia experiencia biográfica en el propio proceso del doctorado.

### **Hacia una configuración de la cultura escolar**

Fue como resultado de mi docencia en la Universidad Nacional de La Plata como llegue a la categoría de Cultura Escolar(2). Quizás esta haya sido una de las categorías más utilizadas por los historiadores de la educación, con proyecciones a otros campos de las ciencias. Su uso no es nuevo, comenzó a ser utilizada en la década del noventa por diferentes investigadores que pretendieron analizar lo escolar en los diversos contextos históricos. Sin embargo, debido a la diversidad de enfoques y perspectivas no siempre el término adquirió el mismo significado.

Es interesante remarcar que el origen del concepto se haya dado a partir de la preocupación de historiadores del Antiguo Régimen que pretendieron comprender los procesos educativos

de la modernidad. Dominique Julia ha sido uno de los primeros, sino el primero, en aplicar este concepto en el análisis de la sociedad moderna. En su artículo “La cultura escolar como objeto histórico”, especificó las bases metodológicas para su utilización y lo definió como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la simulación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (1995: 354). Un año más tarde, completa la idea explicando que estos modos de pensar y obrar se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos de la “sociedad academizada” constituyendo una suerte de religión con sus ritos y mitos (1996: 29).

Las discusiones en torno a la Cultura escolar han sido analizadas por Antonio Viñao Frago (2002) quien comprendió que la expresión se ha popularizado y reutilizada por diversos investigadores ya no solo desde la historia de la educación sino también desde otros enfoques. En esta línea, Terrón y Mato (1995) han analizado la forma de transmisión de las prácticas escolares dentro del aula definiendo la cultura escolar como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo” (129) su apropiación o asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica lo que ha visto hacer. Es pues, desde esta cultura y con sus

experiencias pedagógicas que llevan a cabo la enseñanza.

Al investigar sobre la enseñanza de la gramática, ortografía y lenguas francesas del siglo XIX, André Chervel (1998) entró en el debate en torno a la cultura escolar comprendiendo que la misma no es simplemente aquella que se adquiere en la escuela, sino la que no se adquiere más que en la escuela. No se trata entonces de una cultura general que se difunde en la escuela (como podrían sostener las tesis reproductivistas) sino de una cultura específicamente escolar, tanto en su génesis y configuración como en sus modos de difusión. Así la cultura escolar deja de ser un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de la institución sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura.

En estos términos la cultura escolar no es meramente reproductivista sino que también adapta transforma y crea un saber y una cultura propia. La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada pero esta al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza y entrega un producto cultural diferente y nuevo.

Chervel (2006) entendió que eran los profesores quienes definían a la vez el contenido y las formas de enseñanza(3). La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar, una materia solo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario. Por otra parte, ciertas disciplinas escolares no son

conocimientos puros sino técnicos que no tienen lugar entre las discusiones científicas. Los profesores entonces inventan formas escolares para los contenidos que son saberes diferentes a los eruditos o académicos. La escuela no es entonces la simple correa de transmisión de conocimientos sabios elaborados fuera de ella que se limitan a añadir un “Lubricante que engrasa” los procesos de enseñanza (66).

La obra de Philip Jackson *La vida en las aulas* (1968)(4) abrió un universo desconocido para las investigaciones educativas que imprimió nuevas preocupaciones de los historiadores por recuperar el día a día en las aulas, es decir, la realidad cotidiana de las instituciones. Este impulso llevó a un grupo de historiadores a entender la cultura escolar desde la perspectiva etnográfica que pretendió analizar la cotidianidad de los centros de enseñanza: rituales, horarios, cursos, periodos lectivos, distribución de los espacios y objetos escolares, la caja curricular, los métodos de enseñanza entre otros (Depaepe y Simon, 1995; Depaepe, 2000)

Finalmente, un grupo de investigadores ha centrado su análisis en las regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituye un producto histórico (Viñao, 1996, 1998, 2001). Una concepción muy relacionada con la acuñada por David Tyack y William Tobin (1994) como “gramática escolar” o el concepto de “estructuras escolares básicas” de



Kliebard (2002). Esta perspectiva, logró integrar además las relaciones entre la cultura y el saber práctico de los docentes, transmitidas a través de la vida cotidiana y la cultura del conocimiento experto (Escolano, 1999 y 2000; Viñao 2001).

Las diferentes vertientes parecen converger en una serie de supuestos básicos que tienden a conceptualizar el concepto. De este modo la cultura escolar estaría constituida entonces por

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades” (Viñao, 2002: 59).

Estableciendo un paralelo con un juego de cartas Norbert Elías ha instaurado la configuración como

categoría analítica definiéndola como una formación social de tamaño variable, se trata de una *“figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones reciprocas”*, a esto añade que forma un “conjunto de tensiones” posible de ser comprendido a partir de las interdependencias (Elias, 1991:157)(5). Entendido en estos términos la cultura escolar se conforma por una configuración propia que comprende múltiples elementos que se interrelacionan: 1) Los actores (profesores, padres, alumnos y personal de servicios); 2) Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; 3) Aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos adquiere especial importancia las prácticas y rituales, la configuración didáctica de la clase(6) y la organización formal de la escuela; 4) la cultura material de la escuela (Espacios, mobiliario, materiales didácticos, etc.); 5) Demos incluir aquí lo que como afirman Lewitt y March (1988) la estructura de creencias marco, paradigmas, códigos culturales y conocimientos que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales (320).

### **Investigación etnográfica y cultura escolar**

El problema principal que se plantea con la noción de cultura escolar es que esta no aporta herramientas metodológicas para la investigación



que pretendíamos desarrollar. Es aquí donde, producto de la conjunción entre los aportes de los seminarios de doctorado y la Catedra de Didáctica General(7), llegué a nuevas lecturas que me permitieron complejizar la mirada, entre ellas la lectura de Elsie Rockwell fue más que fundamental.

La conjunción del campo de la cultura escolar y la etnografía, que se presenta como necesaria para la comprensión del fenómeno educativo, lleva a la necesidad de comprender la investigación etnográfica no solo como la descripción, sino como el análisis e interpretación de la vida del grupo, destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo, así como las estructuras de sus interpretaciones y significados de la cultura a las que pertenecen(8).

La relación entre la etnografía y la educación ha variado a lo largo del tiempo, en los años cincuenta diversos estudios pretendieron analizar la forma en que la cultura influía en la educación analizando los procesos culturales que llegaban a los niños y adolescentes a través de las prácticas escolares (Splinder, 2007). En los setenta se comenzó a hacer más frecuente el uso de la metodología etnográfica en los estudios de educación, quizás en este sentido la mencionada obra de Jackson (1968) sea paradigmática ya que abrió el campo a pensar lo que pasaba en las aulas, más allá del curriculum prescripto.

En los últimos años, diversas

perspectivas han pretendido un abordaje de lo educativo desde la etnografía Elsie Rockwell distinguió cuatro tendencias: Las guías de campo, que utilizan la sistematización del campo antropológico para lo educativo; La nueva etnografía que retoma el objetivo de la etnografía clásica de reconstruir la visión de los “nativos”; La micro etnografía, que centra su análisis en la interacción que se da en los eventos educativos; y la macro etnografía en la quien se intenta un análisis global de la escuela y su comunidad (Rockwell, 1985).

Una quinta forma de abordaje es sin dudas, como ha señalado Sonia Reynaga Obregón (2003), la que encarna la misma Rockwell al pretender anclar el estudio de los fenómenos culturales, en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación que los contiene. Se trata de comprender la estrecha relación entre lo educativo y el contexto social, político y cultural en el cual está inmerso.

Probablemente el aporte más significativo de la etnografía es su capacidad de documentar lo no documentado (Rockwell, 2011). A través de un trabajo de campo y sus registros, hay una constante observación e interacción en con el objeto de estudio. Establecer las relaciones en el campo y registrar la experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. La metodología es flexible y depende de lo que puede hacerse. En este sentido, el conocimiento que podremos obtener no es acabado, sino más bien parcial, pero permite comprender aspectos de

la realidad educativa poco frecuentados por el saber pedagógico, como ha señalado Rockwell,

A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible (...) La etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía (...) La investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo (2011:28-38)

Hacer historia de la cultura escolar desde una perspectiva etnográfica presenta **múltiples complejidades. Quizás la más difícil de sortear tenga que ver con que los registros etnográficos directos son imposibles de llevar adelante. Dominique Julia (1995) ya había afirmado a fines de siglo pasado que es imposible conocer las prácticas cotidianas a partir de la normalidad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar. Incluso en las instituciones religiosas, fuertemente controladas, el conocimiento de ciertas prácticas escapa al análisis de cualquier historiador. Es precisamente aquí donde la etnografía hace su aporte**

más significativo a la investigación histórica al permitir “situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados”. Al tiempo que “siguiere nuevas formas de entender la temporalidad y de explotar los vestigios materiales y textuales” (Rockwell, 2011: 15).

Evidentemente el análisis de las prácticas cotidianas en una institución educativa requiere de un esfuerzo mayor que la simple lectura de lo documentado. La relación entre los registros y lo ocurrido en las aulas, entre la documentación y las prácticas no es una relación directa. El hecho de que determinadas normas, formas de proceder o procesos queden registrados no implica necesariamente su cumplimiento como tampoco da cuenta de los múltiples intersticios de fuga entre los que las instancias de control se difuminan.

Reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica requiere pensar la relación entre estos conceptos, que si bien se presentan muchas veces como intrínsecamente imbricados adquieren unicidad en torno a las construcciones conceptuales que operan en cada contexto.

Evidentemente un autor sobresale al resto en esta disyuntiva y sus aportes han nutrido los campos de la filosofía, la sociología, la historia y la educación entre otros. Michael Foucault ha interpretado esta relación de manera dialógica al tiempo que permeable por los diferentes dispositivos de poder. En

este sentido, se puede definir la teoría como un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado que permite derivar en reglas de actuación.

Por su parte, la práctica se presenta como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines, se trata de un saber hacer. Así la práctica requiere implícitamente de la teoría. De este modo, Deleuze en diálogo con Foucault concibe “la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault, 1985).

En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (Sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento (Perrupato, 2017).

Llegado este punto vuelve a interpelarnos una pregunta ¿Podemos reconstruir los procesos históricos y educativos solo a partir de la teoría? La respuesta obvia es no. Es necesario dar un paso más si comprendemos como dice Certeau (1996) que lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico. Historizar significa encontrar los sedimentos de periodos

anteriores, así como los cambios que se operan antes de que la norma quede expresada como tal, se trata de buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico, pero con esto no alcanza.

### **Narrativa, imaginación y (re) construcción de la cultura escolar**

Quizás el aporte más significativo de la investigación que venimos desarrollando haya estado de la mano del trabajo realizado en el marco del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en torno a la narrativa como forma de construcción de los conocimientos. De algún modo el enfoque narrativo nos brindó las herramientas para dar voz a los actores permitiendo reconstruir sus formas de vida, experiencias y prácticas educativas.

Antonio Bolívar (2014) ha concebido el enfoque narrativo como aquel que busca comprender la escuela por medio de las historias que los miembros cuentan de ellas. Es así como al relatarlas se van constituyendo identidades y configurándolas. Como ha señalado Bruner (1988) la narrativa no es solo una metodología sino una forma de construir la realidad, en donde aparece una dimensión subjetiva. Aparece la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas (Chamberlayne, Bornat y Wengraf,

2000). Como ha manifestado Bolívar (2002) la narrativa es por un lado “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” y por otro una forma de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, “es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 44).

De este modo, las instituciones educativas se convierten en una construcción social, constituida por relatos colectivos, vividos y transmitidos que circulan en la cultura interior y que se proyectan y expresan en la imagen exterior de la comunidad (Bolívar, 2017). En términos de Bruner (1991) son las historias y relatos de la organización quienes contribuyen a construir la realidad organizativa.

Las instituciones educativas tienen entonces sus propias biografías, historias y procesos que configuran en una cultura singular con una memoria institucional. Esta “Memoria Organizacional” es, al decir de Domingo (2010), “solo recuperable desde los relatos de vida organizativa que ponen en juego todo el potencial de memoria de individuos colectivos” (p. 127). En este sentido, es que las historias de vida son importantes ya que ayudan a configurar la “historia biográfico-institucional” de la escuela.

Se trata en este sentido de considerar la dimensión subjetiva de los fenómenos que tienen lugar en las instituciones

educativas, sin perder de vista que están insertas en un contexto social que atraviesa y constituye a los sujetos que forman parte de él al tiempo que es construido y transformado por ellos (Altopiedi, 2015, p. 24)

El problema se presenta en investigaciones educativas como la nuestra, en las que se retoman instituciones ya extintas, en que es imposible recurrir a los métodos más utilizados para este tipo de investigaciones como las entrevistas, escritos autobiográficos, trabajos de campo o grupos de discusión (Bolívar, 2012). Es ahí donde la etnografía desde la perspectiva de Elisie Rockwell hace su aporte a la comprensión de la cultura escolar, aunque por momentos se presenta incompleta.

¿Cómo dar voz a las “vidas silenciadas” (McLaughlin y Tierney, 1993)? ¿Cómo reconstruir las historias y biografías institucionales de quienes no pueden narrarlas? ¿Cómo analizar las prácticas educativas alejadas en el tiempo y que el tiempo silencio? La alternativa metodológica a esta cuestión la encontramos en dos líneas de análisis o formas de reconstrucción de la cultura escolar que permiten acercarnos al día a día en las aulas.

La primera forma para reconstruir el pasado de las prácticas cotidianas ha sido discutida por los historiadores de la cultura popular en tiempos no contemporáneos y puesta de manifiesto hace ya una treintena de **años por el célebre historiador Peter Burke** (1991).

En su libro *La cultura popular en la Europa moderna* define las herramientas para la construcción de una historia de la cultura popular proponiendo como uno de los métodos la regresión y la comparación. Así, para poder comprender aquellos fenómenos para los que se carezca de fuentes, se podría tomando los recaudos necesarios, pensar procesos conocidos en la actualidad y compararlos con aquellos en el tiempo. Esta estrategia permite alcanzar a comprender mejor ciertas prácticas permitiendo por medio de entrevistas, y análisis de las prácticas actuales cierta reconstrucción del pasado(9).

Como ha señalado ya Burke (1991), además está decir las precauciones del método que “no consiste en tomar descripciones de situaciones relativamente recientes y suponer que pueden aplicarse sin ningún tipo cambios a periodos anteriores. Por lo que estamos abogando es por un uso de los materiales modernos de una forma más indirecta, para criticar o interpretar las fuentes” (136). En definitiva, este método nos ayuda a imaginar el universo de prácticas a partir de los pocos datos empíricos que nos brindan las fuentes al tiempo que nos permite sortear lagunas que la documentación nos deja.

La segunda forma que nos permite reconstruir la historia viene de la mano de lo que alguna vez Immanuel Kant denominó la “imaginación empírica” en la cual las leyes de la empiria se limitan solo a la asociación que realiza la imaginación de aquella diversidad que ofrece la determinación del tiempo

bajo la sucesión de sensaciones, a la reproducción de la imagen dada por la sensibilidad de la estructura sucesiva (Festini Illich, 1990, p. 28).

De este modo en la reconstrucción de las formas educativas muchas veces es preciso, a partir de lo documentado, imaginar los usos y costumbres de las normas, las formas de hacer dentro del ámbito escolar. Se trata de entender las transferencias y reinterpretaciones que ocurren en la cultura escolar. Así prácticas y saberes de diverso origen “son reinterpretado, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011, p. 164).

En el esfuerzo por imaginarnos los comportamientos y las costumbres, algunas normas explícitas permanecen como referente central, como espejo que refleja y refracta lo que quisiéramos conocer (...) sin embargo, para indagar sus efectos es necesario encontrar otro tipo de evidencia (Rockwell, 2011, p. 161).

Se trata de relatos que entre la ficción y la historia pretenden de modo narrativo dar cuenta de aquellas prácticas que se hacen invisibles porque no dejan registro. Siguiendo a Rockwell “En lugar de documentar lo no documentado el antropólogo que trabaja con el registro del pasado solo puede imaginar lo no documentado” (Rockwell, 2011, p. 157). De este modo no pretendemos que la narración se transforme en una

descripción acabada de la realidad, sino que se trata de construcciones que, realizadas a partir de los datos que nos proporcionan las fuentes, nos ayudan a la comprensión y análisis de las prácticas educativas en la institución, es decir, facilitan la interpretación de las culturas escolares(10).

### Conclusión

*“No puede haber (...) historias no contadas, del mismo modo que no puede haber ningún conocimiento no conocido”* (Milnk, 1978a p. 147).

Fue precisamente la preocupación por contar historias, por conocer y entender las prácticas educativas de la universidad en la colonia lo que nos aventuró en un viaje narrativo que pretendió comprender aquello que no se conoce. En este viaje procuramos un entramado metodológico entre la etnografía, la narrativa y la historia de la educación a fin de dar voz a nuevos actores.

Los estudios sobre la “cultura escolar” nos permitieron conocer aquello que no se ha analizado la “caja negra” de la historiografía pedagógica (Depaepe y Simons, 1995), se trata de dar voz a los “silencios” de la historiografía educativa (Silver, 1992) descubriendo aspectos constitutivos de la educación por demás descuidados.

Por su parte, la etnografía, en

conjunción con la narrativa, nos aportaron un marco metodológico de singular desarrollo en el análisis de la cultura escolar. Ambos enfoques nos abren el universo a la imaginación. Una imaginación que se sostenga empíricamente pero que al mismo tiempo pueda trabajar sobre las zonas oscuras o desconocidas. Se trata de dar voz a aquellos sujetos que el tiempo ha acallado. Se trata de narrar por ellos las historias que ya no pueden contar para, a partir de allí, interpretar las prácticas educativas en el tiempo. Después de todo como ha señalado Mink (1978b) “Las historias no se viven, sino que se narran” y el origen de esta narración está en la imaginación (58).

Permítasenos cerrar haciendo nuestras las palabras de David Carr (2015) que incorporan una nueva dimensión a la cuestión narrativa:

“Las narrativas, sean históricas o ficcionales no tratan en general acerca del mundo como tal, acerca de la realidad como un todo, sino que versan sobre, y pretenden representar, específicamente la realidad humana (...) no son acontecimientos puramente físicos, sino experiencias, acciones y sufrimientos humanos incluyendo la actividad humana de proyectar significados, o de encontrar significado en acontecimientos físicos y no físicos” (46)

### Notas

(1) Doctorando en Educación por la UNR. Doctor y magister en Historia por la UNMdP, Master

en historia del mundo Hispánico por la Universidad de Jaume I, Especialista en Docencia universitaria por UNMdP, en Constructivismo y educación por FLACSO y en Educación y TICs por INFD. Jefe de trabajos prácticos Didáctica General, Facultad de Humanidades, UNMdP. Investigador asistente CONICET. Miembro GIEEC, CIMED. [sperrupato@gmail.com](mailto:sperrupato@gmail.com)

(2) En 2016 comencé a trabajar en la cátedra de Historia General de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La relación dialéctica entre la docencia y la investigación de la que hablamos previamente se ve ejemplificada aquí con los aportes teóricos y metodológicos que me permitieron un acercamiento a nuevos marcos epistémicos sobre los que se estructuraba la materia.

(3) En esta idea entra en discusión con el célebre matemático Yves Chevallard que entiende que “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saberes a enseñar (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 1997: 45).

(4) Esta preocupación por reconstruir la vida en las aulas es la que quisimos retomar en la tesis doctoral ya desde el título que manifiesta su deuda con la obra de Ph. Jackson “La vida en las aulas universitarias de la colonia. La dialéctica tradición-modernización en el currículo y las prácticas educativas en la Universidad de Córdoba (1767-1813)”.

(5) Siguiendo a este autor Elsie Rockwell (2011) ha hablado de una “configuración escolar” que le permite comprender mejor los aspectos relacionales y las contingencias dentro de la escuela.

(6) Edith Litwin define la configuración didáctica como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (1997: 97).

(7) Varias cuestiones fueron ayudando en este proceso, corría el año 2014 cuando comencé a trabajar en la Cátedra Didáctica General, los aportes en torno a la cuestión educativa marcaron sin dudas mi investigación. Al pensar en la enseñanza como objeto de estudio y los planteos de muchos de los teóricos de la Nueva Agenda de la Didáctica me permitieron entender la enseñanza en contexto y me aportaron recursos metodológicos para pensar el trabajo.

(8) Sonia Reynaga Obregón (2003) ha definido en estos términos la investigación etnográfica reduciendo su interpretación la descripción de los fenómenos entendemos que se trata de algo más que eso y que una investigación etnográfica debe ser al mismo tiempo analítica e interpretativa.

(9) En nuestra investigación hemos intentado comprender las prácticas educativas actuales de las diversas órdenes religiosas que regentearon la universidad cordobesa en el siglo XVIII. Así,



a partir de entrevistas a los principales referentes de la pedagogía jesuita y franciscana, nos permitimos comprender continuidades y rupturas de las prácticas de enseñanza y completar algunos intersticios vacantes de información.

(10)Esta es justamente la experiencia que he tenido cuando en 2017 viajamos a Córdoba a realizar los relevamientos de documentación en los archivos de la universidad lo que nos permitió pensar las investigaciones In situ. Sin embargo, la información a la cual pudimos acceder no era mucho mayor a la que ya había relevado en mis investigaciones anteriores. No obstante, el viaje me permitió tener otro acercamiento a la institución, vivirla, conocer sus espacios e imaginar, reconocer en esos lagos pasillos a los estudiantes que hacía más de dos siglos había transitado por ahí, que habían pisado los mismos pisos que yo, subido las mismas escaleras, cruzados los mismos pórticos, leído los mismos libros... Es por ello que en mi investigación estas cuestiones tendrán una parte significativa.

### Referencias Bibliográficas

Altopiedi, M. (2015) *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Bs. As. Colihue.

Bolivar, A. (2002) “¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa”. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65.

Bolivar, A. (2012) “Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos”. En Passeggi M.C. y Abrahao M. H. (Eds.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, Bahia: Eduneb.

Bolivar, A. (2014) “Narrar la organización educativa: Memoria institucional y constitución de la identidad”. En Abrahao, M. y Bolivar, A. (Orgs) *La investigación (auto)Biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*, Granada: universidad de Granada.

Bolivar, A. (2017) “Biographical and narrative Research in iberoamerica: Emergency, Development and State Fiels”. En AAVV *Intenational Handbook on Narrative and life History*, Nueva York: Routledge.

Bolivar, A. (2016) “Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar”. *Conferencia en el III Simposio Internacional de Narrativas en Educación, organizado por la Universidad de Antioquia* (Medellín, Colombia) del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2016. Recuperado de <http://narrativaseducacion.com/index.php/memorias>

Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1991) *The narrative Construction of reality*. *Critical Inquiry* 8, 1-21.

Burke; Peter, (1991) *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid: Alianza.

Carr, D. (2015) *Tiempo Narrativa e Historia*, Buenos Aires: Prometeo. Chamberlayne, P. Bornat, J. y Wengraf, T. (2000) *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*, Londres: Routledge.

Chervel, A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du xvii<sup>e</sup> au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris: Retz.

Chervel, A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Depaepe, M. y Simon, F. (1995) "Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and Outside Schools". *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16.

Domingo, J. (2010) "Aprendiendo de la experiencia: Memoria institucional y relatos de vida de la escuela". *Revista de educación*, 1 (0), 123-140.

Elias, N. (1991) *Qu'est-ce que la sociologie?*, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube. 1991.

Escolano, A. (2000), "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", 201-218.

Festini Illich, N. (1990) *La imaginación en la teoría kantiana de conocimiento*, Lima, Universidad de San Marcos.

Foucault, M. (1992), "Curso de enero de 1976 impartido en el Collège De France, Tercera lección". En Foucault, M. *Genealogía del racismo*, Madrid: La Piqueta.

Hernández Díaz, J. (2010) "Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea". *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 65-88.

Jackson, P. (1968) *La vida en las Aulas*, Madrid: Morata.

Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México: Universidad Autónoma de México.

Julia, D. (1996) Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scholastiche. *Annali di Storia dell'Educazione*, 3 (0), 119-147.

Kliebard, H. (2002) *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20 th Century*, New York: Teachers College Press.

Lewitt, B. y March, J. (1988) Organizational Learning. *Annual Review of sociology*, 14 (0), 319-340.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As: Paidós.

McLaughlin, D. y Tierney, W. (1993) *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change*, Nueva York: Routledge.

Mink, L. (1978a) Narrative Form as a Cognitive Instrument. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madison: University of Wisconsin press.

Mink, L. (1978b) History and fiction as modes of comprehension. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madison: University of Wisconsin press.

Perrupato, S. (2017) "Pensar la historia de las Instituciones educativas en la Argentina: Aportes para el debate". *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*. 15 (2), 797-806.

Reynaga, S. (2003). "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida". En Mejía R. y Sandoval, S. (coords.). *Tras las vetas de la*

*investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, Guadalajara: ITESO, 123-154.

Rockwell, E. (2011) *La experiencia Etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. y Tobin, B. (1994), The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.

Viñao Frago, A. (1996), "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En Viñao Frago, A. *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.

Viñao Frago, A. (2001), "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con Ciencia Social*, 5(0), 27-45.

Viñao Frago, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Ediciones Morata.

Viñao Frago, Antonio (2008) "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". *Historia de la educación*, Pelotas: ASRHE/FaE/UFPel, 12 (25), 9-54.