



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS. LA ETNOGRAFÍA COMO NARRATIVA DE ESCENAS VIVIDAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCES: ETHNOGRAPHY AS A NARRATIVE OF LIVED SCENES IN A SECONDARY SCHOOL

Gabriela Cadaveira¹



ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/inlb2q4la>

Resumen

Este trabajo propone recuperar el trayecto académico como investigadora desde los inicios en el grupo GIEEC² hasta la culminación del doctorado en educación³. En ese recorrido reflexionamos en torno de aspectos metodológicos y teóricos de la tesis doctoral, en primer lugar hacemos referencia a nuestro posicionamiento y las preguntas que orientaron la indagación. Destacamos el enfoque etnográfico para explorar experiencias pedagógicas *vividas* en su cotidianeidad. Nos preguntamos: ¿cómo somos afectados y a la vez afectamos a otrxs en nuestras investigaciones? Luego, recuperamos las categorías de análisis que nos permitieron comprender las propuestas pedagógicas institucionales que resultaron transformadoras en el contexto de una escuela secundaria estigmatizada. Entonces, nos enfocamos en aquellas que promovieron la escuela como un espacio compartido: “el mundo común” (Bárcena, F. 2006). Por último, nos interesa resaltar la idea de “hacer comunidad” que vertebra este trabajo, para ello seleccionamos algunas imágenes que nos interpelan desde una perspectiva pedagógica. Estos murales fueron diseñados y pintados como práctica de *lo colectivo* para reflejar hechos sociales, políticos y culturales. La práctica del muralismo tiene una fuerte presencia en nuestra región, es arte que exterioriza diversidad de formas estéticas, sin perder los vínculos e interactuar con lxs sujetos sociales, comunidad-es y sus problemáticas.

Palabras clave: Investigación doctoral; enfoque etnográfico; escuela secundaria; hacer comunidad.

Abstract

This paper traces the academic journey of the researcher from the beginning of her involvement in the GIEEC group to the completion of her doctoral studies in education. Along this path, we reflect on the methodological and theoretical aspects of the doctoral thesis. First, we address our positioning and the questions that guided the research. We



highlight the ethnographic approach to explore lived pedagogical experiences in their everyday context. We ask ourselves: how are we affected and how do we affect others in our research? Subsequently, we recover the analytical categories that allowed us to understand the institutional pedagogical proposals that proved transformative in the context of a stigmatized secondary school. Then, we focus on those that promoted the school as a shared space: "the common world" (Bárcena, F. 2006). Finally, we are interested in highlighting the idea of "building community" that underpins this work. To this end, we select some images that challenge us from a pedagogical perspective. These murals were designed and painted as a collective practice to reflect social, political, and cultural events. The practice of muralism has a strong presence in our region; it is an art that externalizes a diversity of aesthetic forms, without losing its connections and interacting with social subjects, communities, and their problems.

Keywords: Doctoral research; ethnographic approach; secondary school; building community.

Introducción

*Una palabra muere,
cuando se dice, algunos dicen.
Yo solo digo que comienza a vivir ese día.
Emily Dickinson, Poema 1212⁴*

El encuentro de los 20 años del GIEEC nos convoca a conversar sobre nuestros trayectos de vida personal y académica - imposibles de separar - y a recuperar los sentipensares en comunidad. Iniciamos esta narrativa con un poema de E. Dickinson que invita a reflexionar sobre el devenir de la palabra, su fluidez...una vez dicha cobra sentido-s impensados, escapa a nuestra voluntad de asirla. Pensar en los paisajes atávicos, como pasajes en el tiempo, supone pensarlos como procesos que dialogan entre experiencias pasadas y actuales, donde el pasado es (re)elaborado en/con el presente recreándose. Se juega allí lo público en/con lo personal, descubriendo procesos identitarios que exponen ¿quiénes somos? ¿qué buscamos?, ¿cómo lo hacemos y por qué? De esta manera vamos construyendo una narrativa compleja entramada con investigaciones que permiten compartir con otrxs la producción de saberes colectivos y plurales.

Esta invitación al encuentro con otrxs, de forjar comunidad deja observar un doble recorrido, por un lado el paso por el GIEEC, que abrió nuevas líneas de investigación, y por el otro, la trama tejida entre las cohortes de doctorandxs quienes avanzamos juntxs, acompañadxs en nuestra formación.



Imagen 1. “El muro que libera” concurso realizado en penitenciarías bonaerenses, 2021⁵

Nos sumergimos en nuestra investigación doctoral como fruto de aquél recorrido, en ella estará presente la esperanza como guía, y posibilidad de transformar la sociedad y quienes la conformamos desde nuestras identidad-es: ciudadanas – docentes – como investigadorxs - trabajadorxs, entre muchas otras. Hacemos nuestras las palabras de Paulo Freire (1992)

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea (p.8).

Su pensamiento resuena en el presente más que nunca, en todxs lxs ciudadanxs, y especialmente como educadorxs críticxs propone la acción reflexiva y situada en las coyunturas complejas y cambiantes de Nuestra América. En esta indagación, nos interesa recuperar la historia y sentido-s de las prácticas pedagógicas institucionales que desdibujaron el estigma que poseía una escuela secundaria (EES) y su comunidad. En este sentido, pensar en lxs estudiantes en términos de “*sujetos de derecho*” y de “*ciudadanía cultural*”, expresa y promueve una identidad *otra*, como un derecho, para subvertir el sentido elitista y excluyente de la EES desde sus orígenes. Reflexionamos entonces en torno a ¿Cómo se abordan estas y otras problemáticas desde las prácticas institucionales?; luego, en la cotidianeidad de la vida escolar desde las propuestas docentes ¿Cómo diseñan sus clases teniendo en cuenta el contexto comunitario (escuela – sujetos) y las prácticas culturales de los estudiantes-adolescentes? y ¿Cómo se promueven identidad-es otras a partir de fortalecer una ciudadanía cultural activa y crítica?



Imagen 2. Mural - UTE/Néstor Portillo • *Educación o esclavitud*, 2001, CABA⁶

Volver a la escuela como investigadorxs

Para esta investigación “*re-visitamos la escuela, volvemos a la escuela*”, esto nos despierta múltiples sentidos (en su doble acepción: sensorial y de significación). Interpela nuestra biografía escolar, también la biografía docente, y las prácticas ciudadanas que portamos y ejercemos lxs docentes-investigadorxs. Compartimos los aportes de Iván Castiblanco (2017):

Nuestra mirada no es transparente, está cargada de formas de interpretar el mundo que provienen de la cultura y la interacción social. De tal forma que está cargada de prejuicios que están anclados a mayor profundidad que las fórmulas eufemísticas del lenguaje de la mismidad (p. 5).

Partimos de supuestos, con lo cual los procesos de indagación necesariamente ponen en relación a lxs investigadorxs con aquellxs que son protagonistas de los procesos sociales que nos interesa conocer, y junto a ellxs co-construimos conocimiento. Jorge Larrosa (2009) va un poco más en profundidad sobre esta problemática:

(...) tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro (p.190).

En este devenir transitamos la escuela, formulamos preguntas para comprender algunos sentidos de la educación secundaria a partir de recuperar prácticas pedagógicas *vividas* en la cotidianeidad. Pero ¿cómo somos afectados y a la vez afectamos a otrxs en nuestras investigaciones? La etnografía es un modo de conocimiento que involucra al/a la investigador/a de manera peculiar al tomar contacto con múltiples dimensiones de intercambios dialógicos y experiencias más allá de la palabra dicha (gestos, sensaciones, emociones, momentos, miradas, etc.). Estas dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo, en tanto experiencia *vivida*, han sido analizados por Jeanne Favret-Saada, antropóloga tunecina-francesa, ya en la década del ‘60 expresa:



(...) la comunicación entre el etnógrafo y sus interlocutores de campo no es solamente verbal; tampoco exclusivamente voluntaria e intencional: como en cualquier relación social, en la relación de campo hay también comunicación no verbal, impensada, y desprovista de intencionalidad. Salvo que insistamos en reducir la antropología a una indagación de los aspectos intelectuales de la experiencia humana (cosificados en las “representaciones nativas”), no hay razón (...) para excluir la evidencia empírica producida a partir de esa otra comunicación (en Quirós, 2011, p. 30).

Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto experiencia vivida como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir de considerar el hecho de “dejarnos afectar” como instrumento metodológico. Favret-Saada invita a reflexionar en torno no solo de las realidades que viven y experimentan lxs informantes e interlocutorxs, sino la forma en que estas nos afectan. Sus aportes abonan numerosas preguntas que otrxs antropólogxs siguen haciéndose y que contienen aspectos diferentes a considerar. En primer lugar, poner en foco el inicial e inevitable autocentrismo, la idea de observar-nos para poder corrernos de las formas y lógicas ya conocidas y encarnadas en nosotrxs mismxs. Dar paso a experiencias, diálogos y gestualidades cotidianas otras, obtenidas por medio del trabajo de campo, que resultan, desde algunos marcos interpretativos - teóricos, inexistentes o ininteligibles (Favret-Saada, 2014).

En este sentido, la antropóloga argentina Julieta Quirós (2014), reflexiona puntualmente sobre el quehacer de lxs antropólogxs, nos invita a modificar las concepciones tradicionales que traccionan aún hoy – tanto en la formación académica como en la acción profesional-. Para la autora salir al campo es: “acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir” (p. 51). Esta tarea no es sencilla, para lograrlo deben tejerse relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. Así como producimos conocimiento, “(...) la investigación etnográfica no es otra cosa que aprehender el proceso social en su aspecto vivo por intermedio de nuestra condición de seres vivos (...)” (p. 51).

La escuela como comunidad

“Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía”
(Johannes Fabian en Rockwell, E. 2011, p. 11).

En el transcurso de esta indagación, reconstruimos la historia de la escuela a partir de las narrativas de toda la comunidad escolar. Esto, permitió a la vez hacer *escuchar* la polifonía de voces que armonizaron para imaginar la posibilidad de “hacer comunidad”. En consonancia Fernando Bárcena (2006) recupera a Hannah Arendt a partir de su idea de “amor mundi”, e invita a reflexionar a todxs por la “preocupación y una obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos” (p. 39). A la vez, que lo entrama con la idea de “natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo” (p. 40), es decir, “ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a

‘tener derechos’” (p. 40). Pensar juntos el mundo común, y dar lugar a *“los nuevos”* para transformar el legado se propone como uno de los ejes fundamentales para re-contruir, y co-construir ciudadanía-s deterioradas o negadas.

La escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. Visibilizamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: *“el mundo común”*, configuró subjetividades e identidades forjadas desde el *amor mundi*. El cuidado por el mundo común, por lxs otrxs, que evidencia acción e interacción política de lxs sujetxs que intervinieron. En ese sentido acompañamos los procesos sociales y educativos que dieron un giro a las vidas de la comunidad. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan.

¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todxs, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades estudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándoles. Las voces de lxs adolescentes y jóvenes expresaron que ya no se identificaban con el estigma. De este modo, las prácticas educativas interrogaron *“el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción de la subjetividad y la voz de los estudiantes”* (McLaren, P. 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitieron que lxs estudiantes creen significados y sus historias culturales y experiencias para la acción y transformación. El curriculum como forma de política cultural posibilitó este recorrido:

La escolaridad no se conceptualiza como un sistema de reglas y relaciones unitario, monolítico ni rígido, sino como una escena cultural caracterizada por su naturaleza contestataria, de lucha y de resistencia. (...) La vida escolar debe considerarse como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y la de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo. Dentro del contexto de un curriculum como forma de política cultural, la meta esencial de la educación se centra en la creación de condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos (McLaren, P. 1998, p.25).

Este fragmento reúne algunas claves que los diseños curriculares de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires incluyen y que impulsaron la transformación de la identidad de la escuela y su comunidad. El curriculum es central, sin embargo, lxs docentes que lo trabajan deben posicionarse como *“intelectuales transformadores”* que desarrollen una *“claridad política e ideológica que les permita interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia”* (Bartolomé, L. 2008, p. 358). Entendemos que el equipo docente de la escuela, especialmente aquellxs que acompañamos en sus clases y que logramos entrevistar y conocer con mayor profundidad se inscribieron desde estos posicionamientos pedagógicos. Esto se complementa con la capacidad de trabajar de manera colectiva, inclusive junto a lxs estudiantes, Richard Sennett (2012) reflexiona en este sentido:

La capacidad de escuchar en la conversación, y en la aplicación práctica de esa sensibilidad en el trabajo y en la comunidad. Es indudable que escuchar con atención y trabajar en armonía con los demás implica un aspecto ético; la cooperación enfocada como una habilidad. Como tal, requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente (p.10).

El autor reconoce que no es un proceso sencillo, que se encuentra lleno de dificultades y ambigüedades tal como pudimos recorrer en las experiencias de esta etnografía.⁷

Reflexiones finales

Consideramos que existen experiencias educativas que pueden considerarse “*anti-destino*”, en términos de Violeta Núñez (2007) “*en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social*” (p.2) y acceso a lxs estudiantes a bienes simbólicos del mundo de época al que llegan. Es decir, que la educación debería “*permitir traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles*” (pp. 2-3) con el fin de romper con la asignación social de los destinos. Entonces ¿cuáles podrían ser los sentidos de la educación? Fernando Bárcena (1997) nos aporta algunas claves:

La ‘esencia’ de la educación reside precisamente en la posibilidad de garantizar un futuro. Educar es un verbo que hay que conjugar, preferentemente, en tiempo futuro, porque éste sólo es posible en la medida que lo es también el fenómeno de la natalidad, del nacimiento; un acontecimiento que es expresión de fecundidad y, al mismo tiempo, de una cierta luz, la del ‘alumbramiento’ de la que suele hacerse sinónimo (p.17).



Imagen 4. Mural “El grito” de Chelo Candia, en la Vía Orgánica, Mar del Plata⁸
 “Transforma el muro en boca. La boca en grito. El grito en luz”



Y nos vamos cantando como la cigarra, para acompañar la poesía, los murales y la polifonía de voces expresadas en este texto con la canción “Creo” de Teresa Parodi⁹:

*Necesito hermano que me digas puedo.
Con las mismas ganas que lo digo yo.
Necesito hermano que nos encontremos
en una mirada, en una canción.
Y creo en vos y en mí, en mí y en vos,
en la complicidad de la ilusión.
No dejo de creer en vos y en mí,
en mí y en vos.
Llevo en la guitarra un amor urgente
que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre,
tan intensamente que no tengo opción.
Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en ésta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza,
de amorosa rabia, de amoroso amor.*

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. McLaren, y Kincheloe (eds.). Barcelona. Grao.
- Castiblanco Ramírez, I. (2017). ¿Quién es el otro? [un secreto]. En *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. ISSN 2525-2089. Vol. 2. FFyL UNCuyo.
- Favret-Saada, J. (2014). Zapata, L y Genovessi, M (trad.) *Jeanne Favret- Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico*. Presentación y traducción. Avá N° 23 Posadas.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
Disponible:
https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Quirós, J. (2011). *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires. Antropofagia.



- Quirós, J. (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología*. Publicar - Año XII N° XVII ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona. Anagrama.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente, Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E-mail: gcadaveira@mdp.edu.ar

² La sigla hace referencia al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, grupo del cual fui integrante desde sus inicios hasta el año 2010. Del GIEEC se abrieron múltiples líneas de investigación que derivaron en nuevos grupos a partir de los cuales nos seguimos formando y formamos investigadores.

³ La tesis doctoral en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) fue dirigida por el Dr. Luis Porta y defendida en noviembre del 2023.

⁴ Poem 1212 de Emily Dickinson “A word is dead when it is said, some say. I say it just begins to live that day” [Traducción propia].

⁵ La obra es parte de la octava edición del concurso «El muro que libera», organizado por el Departamento Cultura, Dirección de Cultura y Deporte, contó con la participación de 49 murales, distribuidos en 19 unidades de toda la provincia de Buenos Aires en abril de 2021. El jurado -conformado por las artistas plásticas Irene Castro, Daniela Anzoategui y María Mazzarini- planteó que «el muralismo es una herramienta de arte en contexto, capaz de promover los pensamientos para la construcción de subjetividades que contribuyan al conjunto de la sociedad, amplificando la experiencia visual, sensible y reflexiva, por medio de un lenguaje plástico-poético». Disponible en: <https://muralesbuenosaires.com.ar/2021/04/24/concurso-de-muralismo-que-llevo-color-a-las-carceles/>

⁶ Néstor Portillo • *Educación o esclavitud* (se encuentra en las avenidas Juan de Garay y Paseo Colón), fue pintado en junio del 2001 junto a Ariel Rodríguez, Claudia Goldzman, Elsa Lores, Natalia Paoletta, David Correa y Tali Arrieta del Taller Muralista de la Unión de Trabajadores de la Educación, UTE, CTRA. El autor expresa “con la realización de murales se buscaba el trabajo territorial en los barrios, en defensa de la educación pública, la lucha gremial y otras acciones; recuperando el espacio público”. Fragmento de la entrevista disponible: <https://muralesbuenosaires.com.ar/2018/12/06/cronica-del-muralismo-en-argentina/>

⁷ Hacemos referencia a la etnografía como “texto”.

⁸ El mural realizado en el año 2019 por el artista rionegrino Chelo Candia en el contexto del Festival Internacional de Arte Urbano DelInstinto. En el muro se inscribe esta cita: “Transforma el muro en boca. La boca en grito. El grito en luz”.

⁹ Teresa Parodi, Creo en el disco *El canto que no cesa*, 2001. Disponible: https://youtu.be/mk2wO_KnyGY?si=OwnOClwiZLm4xYny