

## CONSTRUYENDO SABER ETNOGRÁFICO: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO EN INSTITUCIONES ESCOLARES<sup>1</sup>

*BUILDING ETHNOGRAPHIC KNOWLEDGE: REFLECTIONS FROM FIELD EXPERIENCE IN SCHOOL INSTITUTIONS*

**Paulina Contreras\* ; Jenny Assaél\* , Felipe Acuña\*\* , Eduardo Santa Cruz\*\*\* , Barbara Campillay\* , Benjamin Pujadas\***

\* Universidad de Chile; \*\* University College of London; \*\*\* Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; jennyassael@gmail.com

Historia editorial	Resumen
<p>Recibido: 01-05-2015 Aceptado: 17-06-2016</p> <hr/> <p><b>Palabras clave</b> Etnografía Reflexividad Escuela básica chilena</p>	<p>El presente artículo aborda desafíos, dilemas y situaciones críticas que se presentan al realizar etnografía escolar en escuelas públicas que atienden a sectores populares en Chile. Para esto se reflexiona sobre experiencias concretas vividas en el trabajo de terreno. En primer lugar, se aborda la entrada o acceso a la escuela, momento que requiere de un proceso de negociación donde el contexto, los actores y las maneras de interactuar condicionan el futuro de la investigación etnográfica. Luego, sobre las posiciones atribuidas al investigador por parte de los actores de la comunidad educativa una vez que se encuentra dentro de la escuela, circunstancias que influyen sobre el punto de vista del etnógrafo y su relación con la cultura escolar y sus agentes. Dada la carencia de trabajos similares en Chile, se espera que este artículo aporte al desarrollo de una mayor reflexividad en el ámbito de la etnografía escolar.</p>
<p><b>Keywords</b> Ethnography Reflexivity Chilean primary school</p>	<p><b>Abstract</b></p> <p>This paper discusses challenges, dilemmas and critical situations that arise when doing ethnography in public schools serving to low-income segments in Chile. We reflect on specific experiences during ethnographic fieldwork. First, the entrance or access to schools is addressed, which requires a negotiation process where the context, actors and ways of interacting conditions the future of the ethnographic research. Second, we reflect on positions attributed to the researcher by actors of the educational community once inside the school. These circumstances influence the viewpoint of the ethnographer and his or her relationship to school culture and its agents. Given the lack of similar work in Chile, this article is expected to contribute to the development of greater reflexivity in ethnographic work.</p>

Contreras, Paulina; Assaél, Jenny; Acuña, Felipe; Santa Cruz, Eduardo; Campillay, Barbara & Pujadas, Benjamin (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55-79. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>

## Introducción

La etnografía escolar en el mundo, como muestra el trabajo de la antropóloga Kathryn Anderson Levitt (2011), es un campo de “profesionalización” reciente y parcial. En el caso de Chile, esta debilidad en su desarrollo es aún más notoria, lo que se ha expresado históricamente en una producción discontinua en el tiempo y circunscrita a pocos

<sup>1</sup> Este estudio cuenta con el apoyo del Fondo Basal CIAE FB 003, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

espacios académicos universitarios y de centros de pensamiento.<sup>2</sup> Pese a los significativos esfuerzos realizados por construir saber sobre la cultura escolar y de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009, p. 48), la etnografía ha sido un modo de construir conocimiento y de indagar sobre la realidad social, en particular del campo escolar, que ha contado con limitadas posibilidades de desarrollo. Esto se refleja en que existe un reducido número de investigaciones, una insuficiente cantidad de especialistas y de equipos de investigación, y se carece de espacios regulares de intercambio académico que permitan discutir y compartir reflexiones y hallazgos, en particular, en lo referido al trabajo de campo, a los referentes teóricos y a aspectos metodológicos. En suma, en Chile la etnografía escolar es un campo de profesionalización que todavía se piensa poco a sí misma.

Uno de los aspectos poco abordados en los trabajos etnográficos corresponde a los desafíos, dilemas o situaciones críticas (Giddens, 1984/2011) a los que se enfrenta el trabajo de campo en contextos concretos y específicos del mundo escolar en Chile. Cabe recordar que la etnografía es un acto comunicativo complejo, es un proceso social, donde se constituye tanto el objeto de investigación como el propio sujeto etnógrafo, adquiriendo siempre nuevas formas y contornos. Por esto, el trabajo de campo corresponde a una “resocialización” y, como sostiene Rosana Guber, “el conocimiento se revela no ‘al’ investigador sino ‘en’ el investigador, quien debe comparecer en el campo, reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva” (2011, p. 50). Esta característica de la labor etnográfica remite, de acuerdo a esta misma autora, a una propiedad del lenguaje, consistente en que mientras los sujetos actúan y hablan, producen al mismo tiempo su mundo, sin ser necesariamente conscientes de ello. Esto confronta la idea del observador como una “máquina impersonal” (Okely y Callaway, 1992), neutral y ajeno a posiciones partidistas (Blair, 1998). Por el contrario, refuerza el carácter performativo y constitutivo del lenguaje, y de la propia construcción etnográfica (Sánchez, 2003), al afirmarse que todo conocimiento sobre la vida social, al tiempo que la describe, la está generando. Esto, que es válido para la vida cotidiana en el caso de los individuos, también lo es con el saber que reclama para sí el estatus de conocimiento científico. En otras palabras, la reflexividad es un componente central de la práctica etnográfica, que consiste en la interacción de la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los sujetos investigados (Guber, 2011).

---

<sup>2</sup> La dificultad histórica para consolidar un campo específico de la etnografía escolar en Chile fue el principal hallazgo del Seminario Etnografía, Cultura Escolar y Políticas Educativas realizado durante el año 2014 por el Equipo de Etnografía Escolar y Políticas Educativas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En este espacio de intercambio académico revisamos las principales investigaciones desarrolladas en el campo de la etnografía escolar de los últimos treinta años e invitamos a algunos de los investigadores que habían participado de esos estudios.

De acuerdo a lo anterior, se pueden distinguir tres dimensiones de la reflexividad que operan en el trabajo de campo de la investigación etnográfica (Guber, 2011, pp. 45-46): i) *reflexividad del investigador*, en tanto miembro de una cultura o sociedad, enfatizando, como sostienen algunos, la necesaria examinación respecto de la propia biografía, de la cultura local y del propio sentido común del que es portador el investigador (Roberts y Sanders, 2005), pues todo investigador es producto de su propia socialización cultural (Fetterman, 1989/1998); ii) *reflexividad del investigador en tanto investigador*, la experiencia y los conocimientos previos (Klaas, 2006), su posicionamiento teórico, su hábitus disciplinario y sus prácticas consolidadas al interior del campo académico, siendo necesaria una continua reflexión, un conocimiento de tercer orden según Donald Schon (1983), sobre la propia práctica profesional e incluir al máximo la observación participante y la perspectiva de los sujetos investigados (Tripp, 1998); y, iii) *reflexividad de la población* con la que trabaja, y que, en definitiva, es el 'objeto' de la investigación.

La relevancia de considerar la reflexividad para el adecuado desarrollo del trabajo etnográfico en sus diversos momentos, se relaciona con el peligro que supone la *unilateralidad*, que consiste en "acceder al referente empírico siguiendo acríticamente las pautas del modelo teórico o de sentido común del investigador y abandonando en el camino los sentidos propios o la reflexividad específica de ese mundo social" (Guber, 2011, p. 49). En ese sentido, adquiere pertinencia el conjunto de resguardos que toman distintos etnógrafos, evitando el uso de recetas o la definición a priori de procedimientos, pues no existe una manera correcta de realizar el trabajo de campo (Roberts y Sanders, 2005). Por lo mismo, diferentes contextos exigen distintos mecanismos, pues no todos los procedimientos son válidos o útiles para cualquier contexto. Como sostienen John Roberts y Teela Sanders (2005), los contextos se encuentran sobredeterminados por diferentes procesos sociales, muchos de los cuales no son observables a primera vista, pero que sí influyen en una situación de investigación, de diferentes e inesperadas formas. Ante esta incertidumbre radical de la etnografía respecto de su propio ejercicio, la adaptabilidad y la reflexividad es una herramienta y respuesta frente a las contingencias a las que se enfrenta cotidianamente en el campo (Goldsmith, 2003 en Roberts y Sanders, 2005). En suma, el contexto de realización de la etnografía determina el tono de los dilemas que enmarcan y tensionan el ejercicio reflexivo que es necesario para el desarrollo de la etnografía escolar.

La etnografía en espacios escolares, tal como señala Elsie Rockwell (2009), se distingue de la práctica educativa. Realizar etnografía escolar no tiene que ver con producir alternativas pedagógicas, sino con un procedimiento particular de investigación cuyo producto se caracteriza por ser fundamentalmente descriptivo. En este sentido, el

aporte de la etnografía a las prácticas educativas es nutrir sus propias discusiones con descripciones de aquello que, de tan familiar, suele no documentarse o problematizarse. Por ello, el ejercicio de descripción de la complejidad de los procesos educativos, “puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socio-culturales” (p. 27) que los soportan. Ahora bien, esta posibilidad de “abrir la mirada” se relaciona con la capacidad que las propias y los propios etnógrafos tienen de reflexionar sobre el proceso de construcción de estas descripciones.

En este marco, es relevante explicitar el ejercicio de la etnografía que hemos desarrollado en el contexto de una línea de investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, donde buscábamos estudiar la recontextualización de las políticas de rendición de cuentas en las comunidades escolares (Ball, Maguire y Braun, 2012). Para esto era necesario examinar las diferentes lógicas de la práctica y procesos de significación que se dan en los múltiples espacios donde las políticas son recontextualizadas (Ball et al., 2012; Bernstein, 1990/2001; Rizvi y Lingard, 2010/2013). Los resultados alcanzados permitían concluir, por un lado, que las distintas prácticas de control y apoyo previstas en la ley estaban teniendo poderosos y perniciosos efectos sobre la cultura escolar, el trabajo docente y el *ethos* institucional de la escuela. Pero también dejaban en evidencia la importancia de profundizar en nuestra investigación, planteándonos la necesidad de ahondar en la comprensión de la cultura escolar y las relaciones sociales. Es así como el año 2012 nos enfrentamos al desafío de iniciar un trabajo de investigación etnográfico sobre el tema.

Definimos, como unidad de estudio, escuelas básicas municipales<sup>3</sup> con alta concentración de alumnos vulnerables. El equipo de investigación había trabajado durante dos años con las escuelas escogidas para realizar la etnografía, por lo que ya conocíamos los establecimientos escolares y habíamos establecido una relación con los equipos directivos y algunos de los profesores. En ambas escuelas, el *setting* privilegiado de observación fueron los Consejos de Profesores, que se realizaban una vez por semana en cada escuela. También se observaron esporádicamente otros espacios de reunión, como reuniones de directivos, de apoderados y de personal de Asistencia Técnica Externa (ATE).

Durante el primer año, nos planteamos como objetivo hacer una caracterización general de la cultura escolar de las dos escuelas, para tener una visión global que nos

---

<sup>3</sup> Las escuelas públicas en Chile, luego del proceso de “municipalización” de la enseñanza iniciado en 1981, son traspasadas desde el Ministerio de Educación a los Municipios para que éstos operen como administradores del servicio escolar. Con los años, la matrícula en la educación municipal fue decreciendo y empezó a atender mayoritariamente a quienes no podían acceder o pagar un servicio particular con subvención del Estado (Santa Cruz, 2016). Actualmente, gracias a las movilizaciones estudiantiles y el proceso de reforma escolar, está en discusión un proyecto de ley que “desmunicipaliza” la educación pública al crear nuevos Servicios Locales de Educación a los que serán traspasados los establecimientos municipales.

permitiera entender la manera específica en que cada una traducía la política educativa. Basados en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990/2002), los principales hallazgos fueron que las escuelas se conciben a sí mismas como moribundas y que los directivos y agentes externos monopolizaban la palabra en el Consejo de Profesores (Assael, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). El segundo año, a partir de fuentes secundarias, analizamos tres discursos que identificamos como centrales en las escuelas cuando los actores se referían a la política educativa: el discurso del mercado educativo, de la mejora de la eficacia escolar y de la rendición de cuentas (Acuña, Assael, Contreras y Peralta, 2014). Finalmente, el último año de la investigación, caracterizamos la historia de cada establecimiento en el marco de los respectivos procesos sociales y políticos que se vivieron en el país y en sus barrios.

Además de los hallazgos relacionados con las preguntas de investigación, esta experiencia nos permitió reflexionar sobre el ejercicio de la etnografía escolar. Generalmente esta reflexión tiene lugar de forma espontánea, acompañando el trabajo descriptivo, pero sin ser “objeto” de estudio en sí. El presente artículo busca justamente ubicar dicha reflexión en el centro de nuestra indagación, utilizando para ello la descripción y análisis de situaciones vividas en el ejercicio de la profesión y de los contextos en que estas situaciones se experimentaron. Los dilemas que hemos seleccionado no corresponden a cualquier tipo de situación crítica, sino que representan momentos y aspectos cruciales del quehacer etnográfico: la entrada y el desenvolvimiento en el trabajo de campo. Estas tensiones son abordadas, en un inicio, de forma descriptiva, haciendo uso de los registros y notas de campo, para luego dar paso a la reflexión sobre cómo nuestro saber hacer se vio puesto en juego. De esta forma, se pretende aportar saber práctico al incipiente campo de la etnografía escolar en Chile, el que esperamos sea complementado a partir de otras experiencias en otros contextos de investigación.

## La negociación de la entrada

---

La entrada al campo es un momento crucial para toda etnografía (Hammersley y Atkinson, 1983/1994). Conseguir que la comunidad escolar consienta ser observada en sus espacios íntimos, clausurados a la mirada intrusa, es lo que permitirá la realización de la investigación, pues sin dicha autorización la etnografía no es posible. Este imprescindible proceso puede traer aparejado dificultades importantes que deberán ser soslayadas a riesgo de no poder realizar la etnografía (Klass, 2006).

Una reflexión al respecto requiere considerar el contexto en que se encuentran las escuelas, como advierte Rockwell (2009). Aquellos establecimientos a los que buscábamos ingresar, se caracterizaban por estar fuertemente intervenidos, ya sea por la polí-

tica educativa y sus organismos (Superintendencia de Educación, Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP], entre otros), como por diversos programas que, a través de diferentes agentes, se aplican en las escuelas chilenas, especialmente a aquellas que atienden a la población más vulnerable (Plan de Apoyo Compartido, Asistencia Técnica Educativa, por ejemplo). Esta sobreintervención implicaba, por una parte, que los docentes y directivos tuvieran una gran proporción de su tiempo destinada a responder a diversas demandas externas. Además, la constante pérdida de matrícula y la mala evaluación por parte del Estado de sus resultados (clasificadas como Emergentes o En recuperación por la SEP), se vivía como una amenaza permanente de desaparecer (Assaél, et al., 2014; Contreras y Acuña, 2013). Por otra parte, la manera en que se ha formulado la política educativa, asociada al paradigma de rendición de cuentas, ha responsabilizado a los profesores por los resultados académicos de sus estudiantes, lo que ha derivado en que los profesores reporten una persistente sensación de estar presionados, cuestionados y vigilados (Contreras, Corbalán y Assaél, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta era que la escuela chilena ha sido tradicionalmente jerárquica, burocrática y autoritaria, donde la principal autoridad es el Director (Assaél y Neumann, 1989). Entrar a la escuela sin su consentimiento puede ser considerado una afrenta a su autoridad. Por ello, estimamos que no sería posible ingresar sin la autorización del Director de la escuela. Esto representaba un problema en la medida que ser introducidos en la escuela por una figura de autoridad podía dejarnos asociados a una eventual alianza con ella. Tal como advierten Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1983/1994), esto podía limitar nuestra investigación, producto de un compromiso implícito con la Dirección. Para resolver esta tensión decidimos que, si bien comenzaríamos por concertar reuniones con los equipos directivos, también presentaríamos el proyecto a los equipos docentes lo más pronto posible.

Por último, también es necesario considerar que el equipo tenía una experiencia de investigación previa con estas escuelas, por lo que decidimos enlazar dicho trabajo con el nuevo que presentábamos, de manera de disminuir las eventuales desconfianzas iniciales. Así estaríamos en mejor pie para negociar la entrada al establecimiento. Además, esta experiencia nos permitía diseñar una estrategia de ingreso que considerara las particularidades de las escuelas, como recomiendan Hammersley y Atkinson (1983/1994).

A continuación, presentamos una síntesis del relato de nuestra experiencia en la negociación de la entrada en tres escuelas, lo que nos permite reflexionar respecto de lo que allí ocurrió.

## Liceo Sur

En el Liceo Sur, tal como estaba planeado, concordamos una reunión del equipo de investigación con el Equipo Directivo. A dicha cita, sin embargo, no acudió la Directora del Liceo, quien, según nos dijo el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), era quien debía tomar la decisión de permitirnos continuar trabajando en su establecimiento, por lo que concertamos una nueva reunión. En este último encuentro con el Equipo Directivo del Liceo (Directora, Inspector y Jefe de UTP), nos contaron sobre lo que había sucedido en el liceo desde la última vez que habíamos ido. Nosotros les presentamos tanto los resultados de la investigación previa como el nuevo proyecto, donde esperábamos su apoyo. Estuvieron de acuerdo con continuar ayudándonos y valoraron que les presentáramos los resultados, pues “otras veces ha ido gente a la escuela y nunca vuelve” (Notas de campo, 21 de marzo de 2012). Intentamos concertar un encuentro similar con los profesores, sin embargo, la próxima fecha disponible era demasiado distante, considerando lo que el equipo de investigación había planificado. Entonces decidimos comenzar con las observaciones la semana siguiente, antes de habernos reunido con los profesores para explicarles de qué se trataría la etnografía.

El día anterior al fijado para comenzar las visitas, llamamos para confirmar la asistencia de la etnógrafa. Entonces la Directora señaló que se había producido un conflicto en el colegio. Un alumno había acusado a un profesor de haberlo maltratado, producto de lo cual llegó carabineros a la escuela y tomó detenido al docente. Por este motivo, se nos solicitó que no asistiéramos a ese Consejo, y que retrasásemos en una semana la entrada al campo (Notas de campo, 29 de marzo de 2012). Finalmente, iniciamos la observación del Consejo de Profesores tres semanas después de la primera reunión.

A la semana siguiente de esa primera observación, presentamos los resultados de la investigación anterior en la escuela. Los profesores escucharon en silencio. Al abrirse el espacio a comentarios, los profesores sólo señalaron que estaban de acuerdo con los resultados. El Inspector preguntó en qué lugares se han presentado estos hallazgos, y le mencionamos algunos eventos y revistas académicas, frente a lo que insistió y preguntó si se lo habíamos presentado a los sostenedores (municipios), a lo que contestamos que no. Finalmente, les explicamos que nos interesaba realizar una nueva investigación en el Liceo porque estaban asesorados por una ATE comunal y porque su gestión institucional estaba bien organizada, lo que operativamente facilitaba nuestro trabajo. Ante esta declaración, la Directora miró a los profesores para verificar si alguien quería decir algo, pero no hubo opiniones al respecto (Notas de campo, 28 de abril de 2012).

Luego de un mes de observaciones, durante el Consejo de Profesores, una de las profesoras manifestó su molestia por nuestro trabajo, primero a la Directora y luego a nosotros. A continuación, se presenta el relato de dicho episodio, extraído de las notas de campo de la etnógrafa:

La Directora comienza la reunión diciendo que unos profesores se han acercado a hablar con ella para manifestarle su inquietud acerca de la observación, pues se sienten invadidos por mi escritura constante, que por favor lo digan. Se produce un breve silencio y habla una profesora. Dice que me han visto en dos oportunidades con actitud reprobatoria. Digo que si puse alguna cara de reprobación no fue mi intención, que no vengo a juzgarlos ni a evaluarlos, sino que a mirar cómo es la vida cotidiana en la escuela y cómo es que llegan todas estas políticas. Otra profesora me dice que no sabe por qué a veces me quedo observando a una sola persona. Le digo que mi observación es general, que no me sé sus nombres y que mis registros son genéricos, sin nombres. Otra profesora pregunta cuánto tiempo voy a estar. Yo le digo que son tres años en total, pero que la presencia en la escuela va a variar. Otra profesora me dice que por qué no observo cuando viene la gente de afuera. Le digo que mi intención es observar todos los espacios que sean relevantes y adonde me inviten. Me dice que va mucha gente.

El inspector General dice que esta es una oportunidad para que se sepa lo que realmente pasa en la escuela, pero que no grabe las reuniones (...). Le contesto que eso va a depender de si me dan su autorización o no, y le explico que de todas maneras los nombres de las personas y la escuela permanecerán confidenciales.

El jefe de UTP me dice que quizás sería bueno que hubiera una parte de la reunión en que yo no estuviera, porque hay cosas que se hablan que son como «la cocina», que no es lo que se muestra a las visitas. Le digo que a mí lo que me interesa es justamente «la cocina», no sólo lo que hacen para que todo el mundo lo vea, lo público. Una profesora dice que eso no es real. Yo digo que justamente lo que me interesa es lo que sucede en realidad.

La profesora que inició los comentarios dice que la gente va a la escuela ya sea a mirarlos «desde arriba» o a mirarlos por sobre el hombro (hace un gesto de mirar por sobre el hombro que connota desprecio). A continuación, repite que en dos ocasiones me vio mirarla con actitud reprobatoria, que ella no tiene por qué aceptar eso. Yo le digo que efectivamente no tiene por qué hacerlo, que participar en la investigación no es obligación, que es completamente voluntario. Que yo entiendo que el interés de la investigación es de nuestro equipo y que podemos hacerlo gracias a que ellos nos invitan a ese

espacio que es de ellos. Les digo que lo hacemos porque nos parece importante, que no es nuestra intención vigilar ni controlar a nadie.

La Directora dice que la investigación, sin nombre de la escuela ni de las personas, servirá para mostrar la realidad de la escuela, lo que pasa realmente. Otro miembro del Equipo Directivo dice que muchas veces hay gente que va a hacer cosas a la escuela, pero luego no vuelven y nunca más se sabe de ellos, en cambio nosotros hemos ido a presentar los resultados, mostrándole a la escuela lo que hemos hecho.

Les digo que yo no trabajo ni para el DEM (Dirección de Educación del Municipio), ni para la Directora, ni para el MINEDUC (Ministerio de Educación), por lo tanto, no voy a evaluarlos, que pueden preguntarle a la Directora si alguna vez he compartido con ella mis anotaciones. Ella hace un gesto que denota que no sabe lo que yo he escrito. Finaliza pidiéndome que no asista la semana siguiente para que pudieran conversar más íntimamente. (Notas de campo, 24 de mayo de 2012)

## Escuela Diamela

En este caso también solicitamos una reunión con el Equipo Directivo, sin embargo, esa reunión se pospuso varias veces. Cada vez que concertamos una reunión, llamábamos por teléfono el día anterior para confirmarla y siempre la Directora nos señalaba que se encontraba ocupada, ante lo cual re-agendábamos la cita. En conversaciones telefónicas se mostraba reticente a participar de la investigación. Así transcurrió alrededor de un mes. Finalmente, logramos reunirnos con ella. Por todas las dificultades que estábamos experimentando, a dicha reunión la etnógrafa fue acompañada por la Directora del Proyecto de Investigación. Fue una larga conversación en la que nos puso al día sobre lo que había transcurrido desde nuestra última visita, que había sido a fines del año anterior, contándonos de diversas visitas e intervenciones externas. Así mismo, acordamos participar en una reunión con los profesores para explicar la investigación, luego de la cual la escuela decidiría si se nos permitía continuar con nuestro trabajo en dicho establecimiento.

Según lo acordado, la semana siguiente visitamos nuevamente la escuela para reunirnos con los profesores. A continuación, presentamos un extracto de las notas de campo de dicha visita.

Entramos (la etnógrafa y la Directora de Investigación) a la oficina de la directora, quien, de forma afable, nos comenta, entre otros temas, del trabajo de la ATE con los docentes en aula y de la entrega de los resultados SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) a la comuna.

Luego nos dirigimos con ella a la sala donde estaba reunido el Consejo de Profesores, espacio en el que contaríamos sobre la investigación. Cuando llegamos están ya casi todos los docentes conversando, esperando a la Directora. Nosotros nos sentamos en dos sillas que se ubican justo cerca de la puerta. La directora se para adelante y conversa con los profesores respecto a las observaciones que se habían hecho a los profesores en la sala de clases, al problema que se veía en algunos cursos respecto a la falta de dominio de grupo, lo que significaba que no se hacían las clases de 45 minutos. Critica que los de la ATE van al aula para, de alguna manera, «vigilar» y también para decir que algunas cosas dan resultados y que hay que «imitarlas». Luego habla del SIMCE, y del currículum. Es enfática en señalar que «importa apropiarse de los contenidos, no de la cobertura curricular», de «tener pisos sólidos». Explica que en el análisis de los resultados SIMCE existe una brecha entre los aprendizajes de nivel inicial y los de nivel alto, habiendo un 70% que se ubica a nivel inicial y sólo un 20% en el nivel alto. Sigue tomando otros temas, como «los colegas de apoyo por SEP», el «laboratorio Móvil», las guías para SIMCE de 2° y 4°. Luego nos señala que podemos explicar por qué estamos en la reunión e indica que debe retirarse. Comentamos brevemente a los docentes respecto al trabajo de investigación. Muchos se ven cansados después de la larga reunión, y desmotivados. Unas profesoras más jóvenes del PIE (Proyecto de Integración Escolar) escuchan con atención y asienten, parecen interesadas. Las profesoras comentan entre sí en voz baja y no podemos escuchar lo que dicen. Una de las profesoras mayores, que en la investigación anterior habíamos identificado como amiga de la Directora, propone en voz alta que se vote a mano alzada si aceptan o no que se realice la investigación en la escuela. Vuelven a comentar entre ellas, dicen que hay consejos donde la discusión es muy fuerte y no es «bueno que estén ellas», mientras otra profesora dice «puede ser bueno que estén, ayudaría a resolver las tensiones», alguien más señala que las experiencias anteriores con otras investigaciones ha sido que finalmente los vienen a evaluar y no se les da nada, «ofrecen ayuda» y luego «piden resultados». Rápidamente la profesora llama a votar y una mayoría arrasadora levanta la mano para que no se haga, unas pocas manos votan por realizarla. Luego de eso, agradecemos el espacio dado, nos paramos, nos despedimos y retiramos.

Salimos de la escuela y cuando vamos llegando a la esquina, aparece una psicopedagoga del colegio que había estado presente en la reunión. Nos dice que es una lástima lo que acaba de pasar, insinúa que con los profesores de la escuela no se puede hacer nada, porque no quieren. Nos pide que nos mantengamos en contacto con ella. Le damos nuestro correo electrónico, diciéndole que nos escriba por cualquier cosa. Poco tiempo después recibimos un mail de la psicopedagoga pidiéndonos que le enviáramos información de ac-

tividades en las que podría participar, correo que respondimos. Fue la última comunicación que hubo. (Notas de campo, 22 de mayo de 2012)

## Liceo Rosa

En vista de la negativa en la Escuela Diamela, nos dirigimos al Liceo Rosa, que está en la misma comuna y se encuentra a escasas dos calles de la escuela. En este liceo también habíamos trabajado previamente, pero no el año inmediatamente anterior, sino hacía dos años. En aquella ocasión habíamos establecido una relación afable con el Director. Cuando volvimos a llamar para solicitar una reunión con él, nos recibió rápidamente, a diferencia de las experiencias que habíamos tenido en los otros establecimientos. En la conversación, se manifestó de acuerdo con que realizáramos la etnografía y fijamos una reunión con los profesores para la semana siguiente. Nos puso al día de lo que había sucedido en el liceo, al igual que en los dos casos anteriores. Acá también nos expuso una larga lista de los programas que se estaban implementando en el liceo, de las visitas de agentes externos para asesorar pedagógicamente y de las metas que tenían que cumplir como establecimiento (Notas de campo, 22 de mayo de 2012).

El día fijado, dos etnógrafas del equipo llegamos a la escuela. El Director nos dijo que había muchos temas para ese día en el Consejo de Profesores, por lo que tendríamos poco tiempo para realizar nuestra presentación, pero que igualmente podíamos participar de este espacio. El Consejo de Profesores comenzó con una larga exposición por parte del equipo de prevención del consumo de drogas de la comuna. Lo siguió una actividad de una ONG, liderada por dos profesionales externas al liceo, cuyo tema era, de acuerdo a ellas mismas, el “autocuidado”. En esta actividad, los profesores debieron dramatizar situaciones problemáticas que les toca vivir al interior del aula. Las etnógrafas decidieron participar de la actividad a pesar de que era su primer encuentro con los profesores, mediante un rápido acuerdo tácito entre ellas. Así, se involucraron rápidamente en un espacio que podría considerarse como íntimo, pues dejaba al descubierto los problemas que experimentaban los profesores allí donde tienen mayor dominio: el aula. Finalmente, veinte minutos antes de que terminara la reunión, llega el turno de la presentación de la etnografía, tal como refleja el diario de campo.

Preparamos la presentación y exponemos en diez minutos. Los profesores escuchan con atención, a veces asienten. Terminamos y aplauden. Luego reparamos el resumen de una página del proyecto. La etnógrafa pregunta si están de acuerdo en que sigamos la investigación y los profesores asienten. La única pregunta es sobre el impacto que pueda tener la investigación. «¿Alguien se entera de esto que nos están mostrando?». Aprovechamos la pregunta para explicar que nuestras tribunas son las publicaciones y los seminarios

que ya hemos hecho y que el Director ya fue a uno de ellos, donde explicamos los resultados de la investigación anterior. Dijimos también que no estamos financiados por el Ministerio de Educación ni por el DEM, lo cual nos da ventajas para plantear el estudio como nos parecía y aseguraba la confidencialidad de la información. La recepción es amable. Da la impresión que caímos bien. Cerramos nuestra intervención diciendo que asistiríamos regularmente al liceo, que nos verán en sus reuniones y que nos interesan los detalles de su vida cotidiana, por lo que si se quieren acercar a nosotras a contar-nos algo, son muy bienvenidos. (Notas de campo, 28 de mayo de 2012)

Estos tres episodios, donde relatamos nuestra experiencia sobre el primer acercamiento con las escuelas con el fin de solicitar el acceso para realizar la etnografía, muestran algunas dificultades que ya han sido documentadas por otros autores, permitiendo así profundizar en la reflexión al respecto.

Al proponernos ingresar a los establecimientos, nos pareció necesario elaborar una estrategia que nos permitiera lograrlo. Coincidimos en este punto con aquellos autores que plantean que es necesario conocer tanto el contexto donde se encuentran las escuelas (Rockwell, 2009), como las propias escuelas (Hammersley y Atkinson, 1983/1994). Esto nos permitió prever algunas dificultades con las que luego nos encontramos, donde destacamos el hecho de que las escuelas que pretendíamos estudiar estaban saturadas, tanto por personas que las visitaban constantemente, como por intervenciones de diverso tipo. Eso disminuía el tiempo disponible como la buena disposición de directivos y profesores de participar en nuestra investigación, la que en principio no aparecía como directamente beneficiosa para ellos. Nos convertíamos así en un 'externo' más, en los escalafones más bajos de interés e importancia para la escuela.

Por otra parte, estábamos conscientes de la advertencia de Erving Goffman (1989) respecto a la dificultad de moverse desde arriba hacia abajo en la jerarquía, pero a la vez nos pareció imposible sortear a los directores en el primer acercamiento a la escuela, pues su jerarquía no nos lo permitía. Nos quedaba, entonces, intentar movernos desde ese lugar una vez que hubiéramos logrado este primer acercamiento. Esta estrategia dio resultado en dos de los casos, gracias a la alianza establecida con los directores, aunque más tarde implicó algunas dificultades, como señalamos en el apartado siguiente. Aun así, este proceso no estuvo exento de problemas, pues la saturación que mencionamos hacía que fuera muy difícil hablar con los directivos primero y concertar una reunión con los profesores después. En el caso de Diamela, consideramos que no se forjó una alianza efectiva entre nosotros y la Directora, primó en cambio la fuerte alianza de la Directora con la mayoría de los profesores, quienes no estaban de acuerdo con nuestra propuesta. El grupo minoritario, que sí estaba interesado, quedó aislado y sobrepasado por aquel con más poder.

Las numerosas intervenciones en la escuela, la percepción de los profesores de ser mirados con desconfianza por los agentes externos y por la política, nos ubicaban en un lugar donde nuestra mirada sobre la escuela resultaba ser motivo de sospecha. Así lo manifestaron los profesores en el Liceo Sur, haciendo referencia a “la cocina”, como aquel espacio donde no deberían entrar “las visitas”.

Para enfrentar estas dificultades, recurrimos a diversas estrategias, algunas nacieron de la deliberación del equipo de investigación, otras de modo intuitivo, como reacciones inmediatas a aquello que sucedía en los establecimientos. Así, la estrategia de entrada que contemplaba la devolución de los resultados de la investigación anterior, junto con responder a una ética investigativa donde nuestros resultados pueden “abrir” preguntas en quienes hemos estado investigado además de permitir un diálogo y discusión sobre los mismos, tenía el objetivo más pragmático de mostrar que cumplíamos nuestras promesas. Esto nos otorgaba mayor legitimidad para hacer nuevas promesas, como mantener la confidencialidad y devolver los resultados. Otra estrategia deliberada fue acudir a la Directora del equipo de investigación como figura de autoridad que facilitara el diálogo con las autoridades de los establecimientos. No está claro, sin embargo, los alcances de la efectividad de dicha estrategia.

Una actitud fundamental fue tratar de empatizar, intentando identificarnos con nuestros interlocutores (Goffman, 1989), especialmente con los profesores y las profesoras. En el liceo Rosa, esto se tradujo en participar de una actividad dirigida a los docentes desde la primera visita, mientras que en el liceo Sur, justificamos la investigación de lo cotidiano aludiendo a que eso permitiría mostrar “lo real” de la escuela. Teníamos presente que una queja recurrente de los profesores suele ser que las miradas externas sobre la escuela son habitualmente estandarizadas, ya sea mediante pautas de cotejo o pruebas a los alumnos, y no logran captar aquellas vicisitudes cotidianas que para ellos son centrales. Desde esa perspectiva, mostrar lo cotidiano sería mostrar lo real. Por otra parte, el argumento de la etnografía en este mismo establecimiento, donde señaló ser una “invitada”, a quien se le puede revocar la invitación en cualquier momento, implicó explicitar el escaso poder que detenta en la relación investigador-investigado, y de esa manera, aparecer como una presencia menos amenazante, desmarcándose del lugar de “invasor”. No obstante, el lugar de la invitada también implica un riesgo: que se revoque la invitación, como sucedió en Diamela, donde, al pedir a los profesores su autorización, esta fue denegada.

En definitiva, en Sur y Rosa, se logró establecer una alianza con los directores y a partir de allí se construyó la autorización para entrar. En Diamela no se logró esa alianza. Al respecto, se debe tener presente el haber hecho la devolución de los resultados de una investigación anterior a los mismos actores, práctica contraria a una lógica

“extractivista” de la investigación social. Esta forma de proceder permitió reafirmar los lazos de confianza con directivos y docentes. En suma, pareciera que hay que demostrar en los hechos que no se confirmarán las sospechas que están instaladas mucho antes de que se llegue al campo: que las visitas vienen a molestar, a juzgar el orden y limpieza de “la cocina” y eventualmente, incluso, a delatar estas faltas a las autoridades.

Por último, cabe señalar que, si bien las estrategias de entrada al campo fueron similares para los tres casos, los resultados fueron distintos. Esto confirma el supuesto inicial de que, aun cuando existan importantes similitudes, en cada escuela existen especificidades en función de las cuales la acción de los etnógrafos tiene distintos resultados. Además, la entrada no es un momento ni una etapa discreta, sino más bien una negociación permanente, un contrato que ha de ser renovado una y otra vez.

## Las posiciones atribuidas al etnógrafo(a)

Las posiciones atribuidas al etnógrafo o la etnógrafa durante su trabajo de campo en la institución escolar son múltiples, pueden ser complementarias o contradictorias y van variando en el tiempo. A continuación, presentaremos dos posiciones que debimos experimentar como equipo de investigación en nuestro trabajo etnográfico y que nos permiten reflexionar respecto al saber etnográfico. Ambas posiciones, paradójicamente, están en una relación de polaridad o tensión entre sí, pero al mismo tiempo se complementan o vinculan en torno a la idea de que *no es posible hablar*: sea por temor o porque se necesita de un *otro* que vehiculice la palabra. La denominación de ambas posiciones es mediante etnocategorías, es decir, reproducimos la etiqueta que se nos atribuyó: sapos y voceros.

### Sapos

Esta es una posición que se nos atribuyó a los etnógrafos en ambas escuelas, principalmente durante el primer año de trabajo. En ambos casos, no fue sencillo darnos cuenta que estábamos ocupando esta posición para cierto grupo de profesores, pues operó de forma silenciosa. La principal diferencia de la posición atribuida entre una y otra escuela, fue que en el Liceo Rosa la etiqueta fue puesta por parte de un grupo de docentes y miembros del equipo PIE (Programa de Integración Escolar) que tenían una relación conflictiva con el Director; mientras que, en la Escuela Sur, esta posición fue atribuida por parte de los docentes en general, vinculando nuestro trabajo al de un conjunto de agentes externos que vienen a vigilar la forma en que trabajan y lo que sucede en la escuela.

Para comprender esta imagen, hay que entender la historia sociocultural de la categoría “sapo”. Aún persiste en la memoria de los adultos que trabajan en la educación pública chilena la historia vivida durante el período de la dictadura cívico-militar (1973-1990). Durante ese período, este tipo de establecimientos fue duramente intervenido: se expulsó y exoneró a un conjunto de docentes y los directores de los establecimientos eran nombrados arbitrariamente, primero por el Ministerio de Educación, y luego de que los establecimientos pasaron a depender de los municipios en 1981, por los alcaldes designados por la dictadura. Por lo mismo, los profesores no confiaban en sus “equipos directivos”. Esto significaba que no se podía comentar públicamente lo que se pensaba respecto a la dictadura u otras injusticias que se vivían en el país en ese entonces.

En el contexto escolar, la categoría social del *sapo* emergió para denominar a aquel docente o trabajador de la educación que, haciéndose pasar por un docente más, estaba atento a lo que los otros decían para luego delatar a la dirección a aquellos colegas que decían cosas indebidas.<sup>4</sup> Por esto, es una posición que, contando con el beneplácito y prerrogativas del poder, era visto de la peor manera por los propios colegas: era el traidor, el soplón, el delator. Alguien que te puede perjudicar y en el que no hay que confiar. Una compleja posición para realizar un estudio etnográfico.

Dicho esto, es importante narrar cómo fue que nos percatamos que se nos estaba atribuyendo esta posición. En el caso del Liceo Rosa, todo el primer año de trabajo tuvimos la impresión de que había un grupo significativo de docentes y profesionales del equipo PIE, poco más de la mitad de los profesionales del establecimiento, que evitaban conversar con nosotros. Nuestra primera impresión indicaba que esto se debía a que tenían muchas cosas que hacer y nosotros no éramos una prioridad. Esta impresión empezó a cambiar cuando, luego de varios meses de trabajo, pudimos distinguir dos grandes grupos de profesores, al modo de lo que Andy Hargreaves (1994/2005) denomina una cultura escolar balcanizada. Uno de los grupos era liderado por el Director, el otro por la coordinadora del Equipo PIE. Cada grupo tenía tres docentes o profesionales que adherían fuertemente a uno u otro. El resto de los docentes del establecimiento observaba la tensión, pero no formaba parte de ninguno de los grupos. Fue gracias a estos últimos que pudimos observar dicha tensión.

La constatación de que existían dos grupos de poder en el establecimiento fue clave para interpretar como hostilidad ciertos comportamientos que la coordinadora del PIE tenía con nosotros. Esto se expresaba en miradas, la sensación de que estaban hablando de nosotros en secreto o, más explícitamente, en la solicitud directa de que de-

---

<sup>4</sup> Los sapos no eran exclusivos de las instituciones escolares, se encontraban en distintos ámbitos sociales y espacios laborales.

járamos de tomar notas en un Consejo de Profesores cuando ella estaba hablando algo con otra colega. Todo lo anterior cobró realidad al finalizar el primer año de trabajo etnográfico, cuando realizamos el primer taller de retroalimentación con el equipo del PIE. En este espacio, la coordinadora enunció por primera vez públicamente que, para ella, nosotros éramos *sapos*. Tal sinceridad fue posible gracias a que, como equipo, nos fuimos esforzando en lograr confianza con ella, en su calidad de actor clave para comprender la cultura escolar en tanto líder de la oposición al interior del Liceo y al diseño mismo del taller de retroalimentación, que buscaba mostrar a la comunidad escolar cuál era nuestro trabajo como una forma de aumentar los vínculos de confianza hacia nosotros y disminuir la ansiedad que nuestro quehacer generaba.

En el taller, el tercer tema que expusimos fueron nuestras impresiones sobre las presiones externas que recibía la escuela y, al igual que en los temas anteriores, realizamos una interpretación sobre el fenómeno, solicitando a los participantes que nos comentaran si dicha interpretación les parecía razonable. Frente a este tema, la coordinadora del PIE, que ya había hablado bastante y había ido comprendiendo nuestro interés por conocer la cultura escolar, tomó la palabra durante largo rato, realizando una especie de confesión y desahogo por todo lo que le molestaba y que funcionaba mal en la escuela. Mucho de ello relacionado con la mala gestión y autoritarismo del director. Ahora bien, pese a que existía confianza para realizar esta confesión, ésta sigue siendo débil. Dado que el taller era grabado, constantemente ella repetía frases como “me sigo quemando, voy a quedar con menos horas, voy a quedar con menos horas”, haciendo alusión a que lo que está contando era algo que no debería decir y que si se enteraba el Director la iban a sancionar. Es en esta confesión que cuenta:

Las investigaciones de ustedes, me enteré un día en el pasillo cuando pregunté «¿Y esa chica?» dije yo, «esa chica ¿qué anda haciendo?», de verdad. Entonces yo le dije en el pasillo a otra persona, porque en forma oficial se los dije un tiempo después porque tú (le habla a la etnógrafa) ya estabas apareciendo, porque parece cuando ibas a participar de un Consejo, y se nos dijo que venía una persona de la Universidad de Chile que estaba haciendo un estudio. Ahí se paró la información. Entonces yo dije «chuta» y vuelvo a reiterar «nos mandaron otro sapo más» esa fue mi información porque eso fue lo que yo pensé. Entonces era como bien contra en un principio, después te voy a decir (le habla al etnógrafo) todo lo que me destapé con ella (Notas de Campo, 14 de noviembre de 2012).

En este taller, la coordinadora del PIE confesó que en un principio se oponía a nosotros (*era como bien contra*) pues interpretó nuestra presencia como un problema (*chuta*) que significaba que trabajamos para el Director (*nos mandaron*) delatándolos (*sapo*), lo que no era primera vez que sucedía (*otro más*). La explicitación de esta posi-

ción atribuida hace posible reflexionar sobre ella en el contexto del quehacer etnográfico y analizar la misma en las reuniones del equipo de investigación.

Respecto a esta imagen en particular, es importante señalar que es una posición que tiene elementos positivos y negativos para el etnógrafo, pero cuyo potencial en el largo plazo es más negativo que positivo. Los elementos positivos son que, el tomar conciencia de la posición, permite comprender con mucha claridad que existe una fuerte tensión al interior de la comunidad escolar. Sea entre miembros de la comunidad escolar (como en el caso del Liceo Rosa) o entre la comunidad escolar y agentes externos (como en el caso de la Escuela Sur). Es decir, es una posición atribuida que indica conflicto y tensión pues se vincula estrechamente con el miedo a sufrir represalias, el miedo a hablar francamente sobre lo que se piensa, y solamente en contextos conflictivos uno siente miedo a que algo le suceda por pensar o decir algo públicamente. Esto último es el principal elemento negativo: el temor hacia el externo conlleva que el etnógrafo sea bloqueado, su quehacer se representa como amenazante y, por lo mismo, no sea visto como alguien en quién se pueda confiar. Por ello, es una posición que en el largo plazo resulta negativa para el trabajo etnográfico, pues, de estabilizarse la posición de sapo, el equipo de investigación tiene un gigantesco punto ciego: el punto de vista de aquel grupo humano que, por alguna razón, siente miedo.

Lo mencionaremos con mayor profundidad luego de exponer la siguiente posición atribuida, pero resulta clave que, una vez que se ha tomado conciencia de que se nos ha atribuido una posición como la descrita, es necesario diseñar y planificar de forma consciente una estrategia para movernos de esta posición, lo que en este caso se vincula con aumentar el *rappport* o los vínculos de confianza entre etnógrafos y sujetos etnografiados.

## Voceros

Esta posición se nos atribuyó fundamentalmente por parte de los equipos directivos, y desde allí fue irradiando hacia el resto de los profesionales de la educación. Es una posición co-construida, pues en ella es fundamental la forma en que como equipo explicamos en qué consiste nuestro trabajo y el aporte específico en comparación con otro tipo de investigaciones educacionales. Por ejemplo, es relevante exponer nuevamente algunas citas sobre el proceso de entrada a la Escuela Sur para comentar esta posición. Recordemos que existió un conflicto en el Consejo de Profesores, pues algunos docentes manifestaron a la Directora su preocupación por la forma en que realizábamos nuestro quehacer:

Les digo que como yo vengo de afuera, para poder entender lo que pasa tenía que estar presente en la escuela, que necesitaba verlos interactuar en su espacio cotidiano para poder comprender los significados de lo que hacían y decían (Notas de campo, 24 de mayo de 2012).

La estrategia de defensa del quehacer se articuló en torno a la idea de que comprender *lo que pasa* precisa de *estar en su espacio cotidiano*, en el aquí y el ahora. Esto mismo es reafirmado por los tres directivos, cada uno a su manera:

El Inspector General dice que esta es una oportunidad para que se sepa lo que realmente pasa en la escuela.

El jefe de UTP me dice que quizás sería bueno que hubiera una parte de la reunión en que yo no estuviera, porque hay cosas que se hablan que son como «la cocina», que no es lo que se muestra a las visitas. Le digo que a mí lo que me interesa es justamente «la cocina», no sólo lo que hacen para que todo el mundo lo vea, lo público. Una profesora dice que eso no es real. Yo digo que justamente lo que me interesa es lo que sucede en realidad.

La Directora dice que la investigación, sin nombre de la escuela ni de las personas, servirá para mostrar la realidad de la escuela, lo que pasa realmente (Notas de campo, 24 de mayo de 2012).

El Inspector General y la Directora nos atribuyeron la misma posición que nosotros nos auto-atribuimos: vamos a investigar lo que realmente sucede, la realidad. El UTP, que en este establecimiento siempre estaba más cercano a los docentes y en una relación algo conflictiva con la Directora, mostró sus aprehensiones al hablar de la cocina como un espacio íntimo al que no sería bueno que entráramos. Pero esta misma metáfora permitió que algunos profesores entendieran mejor cuál era nuestra posición, si íbamos a hablar de lo que realmente pasaba en la escuela, era evidente que teníamos que tener acceso a la cocina.

Esta posición es muy potente, que reiteramos fue co-construida, pues se nos atribuye la capacidad de *mostrar la realidad de la escuela*. Esto también ocurrió en el Liceo Rosa, donde constantemente el Director preguntaba por lo que habíamos visto en la escuela, deslizando la idea que nosotros descubríamos cosas que él no veía. Es decir, el equipo tendría la capacidad de observar y distinguir elementos que a la propia comunidad escolar no le es tan simple observar. De alguna forma, esto ejemplifica bien la idea de Rockwell (2009) de que la etnografía escolar puede “abrir la mirada” (p. 27), lo que aquí se traduce en una relación de poder atribuida al equipo de investigación.

Este poder se ve potenciado por un elemento biográfico-institucional del equipo muy fuerte: ser investigadores de la Universidad de Chile. Roberts y Sanders (2005) ya

han mencionado la importancia de reflexionar sobre los aspectos autobiográficos, lo que denominan como el *antes*, para realizar bien el trabajo etnográfico. En ambos establecimientos, los actores escolares destacan nuestra pertenencia a la Universidad de Chile. Esto acompañó nuestro trabajo etnográfico los tres años que estuvimos investigando en ambas escuelas. El director del Liceo Rosa siempre nos introducía nombrando nuestra pertenencia institucional al modo “el antropólogo de la Universidad de Chile” o como señaló en la lectura de la cuenta pública del año 2014, la importancia que tiene para el Liceo contar con el “Trabajo de Investigación de la Universidad de Chile” donde el Liceo se encuentra siendo visitado por tercer año por “un equipo de profesionales de la escuela de Psicología de la Universidad de Chile”, cuyo objetivo de investigación es “llegar a determinar la cultura escolar del liceo y como sus diversos actores se involucran y aportan a esta cultura viva integrada por personas” (Notas de Campo, 27 de marzo de 2014). En otras palabras, no solo nuestro trabajo *determinará la cultura escolar del Liceo*, sino que nuestro trabajo es de la Universidad de Chile. Esto último le otorga un poder adicional a esta investigación, pues la Universidad de Chile es una, sino la principal, institución de educación superior del país. Por esto mismo, se nos atribuye una posición de voceros de la realidad escolar que no es discutida con nosotros, sino todo lo contrario. Estamos autorizados para hablar.

Esta autorización de nuestra palabra tiene dos dimensiones: podemos hablar al interior de la escuela sobre lo que sucede en ella y, simultáneamente, se espera que seamos portavoces de la realidad escolar en otros espacios sociales e institucionales. Lo primero lo vivimos con especial énfasis cuando realizamos uno de los talleres de retroalimentación, y que comentaremos en breve. Lo segundo se expresaba en las constantes preguntas de a quién íbamos a mostrar nuestro trabajo, que frente a nuestras respuestas de que nuestro principal medio de comunicación era académico (revistas, seminarios y congresos), emergía la exigencia de mostrar esto a las autoridades con poder inmediato, sostenedores y autoridades ministeriales. En general, sobre esta posición de vocero externo no se pudo observar qué opinaba la propia comunidad sobre nuestro desempeño en la posición atribuida de voceros. Lo que sí pudimos presenciar con claridad en uno de los establecimientos, fue qué sucedía con nuestra posición de voceros internos.

En el Liceo Rosa, durante los talleres de retroalimentación de fines del 2013, uno de los hallazgos que presentamos fue que a los profesionales de la escuela el Consejo de Profesores —espacio formal de reunión que durante el 2012 y 2013 se congregaba todas las semanas— no les hacía sentido. Este espacio era considerado excesivamente burocrático y administrativo, tornándose “aburrido”. La pregunta que les hicimos fue si esta interpretación les parecía válida. En los tres talleres el hallazgo fue compartido,

lo que reafirmaba que nuestras interpretaciones estaban bien fundadas. Concluimos el año 2013 con estos talleres y nuestra siguiente visita fue al comenzar el 2014, empezando nuestro tercer y último año de trabajo. Lo que sigue es la narración que reconstruye el etnógrafo en la nota de campo:

Regresé la segunda semana de marzo del 2014 para organizar nuestro calendario de visitas con el Director. Estuvimos hablando alrededor de una hora, «poniéndonos al día». Al final, se me ocurrió preguntarle si la otra semana podía asistir al Consejo de Profesores a lo que respondió sin ningún énfasis en particular que ahora los Consejos de Profesores iban a ser una vez al mes. En ese momento no le di mayor importancia.

Al salir de la oficina del Director, me topé con tres profesores y la psicopedagoga a quienes conocía desde el 2012. Luego de saludarnos y bromear sobre lo larga de esta investigación «¿cuántos tomos van a ser?», una profesora señala a modo de agradecimiento sincero que «Gracias a lo del otro día [los talleres] ya no tenemos Consejos toda la semana». Allí comprendí que algo había sucedido, al parecer nuestro taller de retroalimentación había producido un cambio en la cotidianidad de la vida escolar. Había que testear esta hipótesis, por lo que me acerqué a un miembro del equipo directivo con el que he desarrollado un buen vínculo y que tiene diferencias con el Director, por lo que suele comentar aspectos problemáticos que se han desarrollado en la vida escolar. Estaba acompañado de dos profesores, y mencioné el cambio en la organización de los Consejos de Profesores. Los tres me señalaron que fue una decisión unilateral que tomó el Director a propósito del taller. En broma uno de los profesores me señaló: «Si po, hay que tener cuidado con lo que se dice», haciendo el gesto de la caída de cassette (mano bajo el mentón con el pulgar levantado y el dedo índice estirado en forma horizontal). Aún no entendía bien qué era lo que había sucedido. El miembro del equipo directivo les pidió a los profesores que se fueran, y volví a preguntar sobre el asunto, me señaló:

«Tú sabí como es este (el Director), llegó el jueves (el día del primer Consejo de Profesores del año) y (actuando como él, abre los brazos y sube el tono): «cómo ustedes consideran que los Consejos son aburridos, vamos a tener Consejos una vez al mes». Y los otros jueves van a haber actividades personales y con apoderados. (Notas de campo, 15 de marzo de 2014)

Este episodio muestra que, para el Director lo que el equipo de investigación había mostrado en el taller de retroalimentación expresaba una *verdad* sobre su realidad escolar (*como ustedes consideran que*). Ellos nunca hablaron, fuimos nosotros los que

hablamos por ellos en nuestra calidad de voceros. Tanto es así que los profesores nos agradecen por nuestro rol de voceros.

Es interesante notar que las posiciones de *sapos* y *voceros* se encuentran en una relación paradójica: están, al mismo tiempo, tanto en una relación contradictoria como complementaria. La relación contradictoria entre las posiciones se expresa en torno a la noción de confianza: el *sapo* expresa la ausencia de confianza, mientras que el *vocero* expresa la absoluta confianza. Al *sapo* no se le puede decir nada, pues nos puede traicionar. Al *vocero* se le puede decir todo, pues tiene que hablar sobre lo que nos pasa en realidad. En este sentido, ambas posiciones generan un escenario diametralmente opuesto para el quehacer etnográfico, y en la medida que vamos aumentando el nivel de confianza, es más probable que vayamos asumiendo una posición tipo *vocero*.

Por otro lado, la relación complementaria entre las posiciones se expresa en torno a la constatación de que en estos establecimientos *no es posible hablar*. La idea del *sapo* pone en escena el problema sobre que no es posible hablar por temor a sufrir represalias; mientras que la idea del *vocero* pone en escena el problema de que necesito de un *otro* que hable por mí. En ambas posiciones se manifiesta la dificultad que existe en estas escuelas públicas para sacar la voz y decir sin miedo y/o de forma pública, con tribuna, lo que se piensa sobre lo que sucede día a día en su trabajo. Este es el punto de encuentro que informan ambas posiciones.

Respecto al potencial en términos investigativos de estas posiciones, existen dos elementos relevantes a destacar. Por un lado, estas posiciones hablan sobre relaciones de poder, valoraciones y atribuciones de sentido que existen al interior de las instituciones escolares. Es decir, es significativo tomar conciencia del potencial informativo de la atribución de una posición por parte de los actores de la escuela. Al decirnos *sapos* nos dicen muchas cosas, por ejemplo, que en la escuela hay dos grupos en tensión, que existe temor, que hay una sensación de vigilancia y así. La posición misma, en tanto etnocategoría, es relevante en términos analíticos e interpretativos sobre lo que ocurre en la cultura escolar. Por otro lado, estas posiciones nos informan sobre nuestra propia biografía en tanto investigadores. Tal como señalan Roberts y Sanders (2005), es relevante que los etnógrafos reflexionemos sobre nuestro *antes* (*before*), es decir, sobre la propia biografía o la cultura local de uno. Ahora bien, el nombre con que estos autores refieren a este proceso reflexivo no es el más afortunado, pues sugiere que es un proceso reflexivo sobre algo que nos precede, y aunque no lo dicen de esta forma, se infiere que uno como etnógrafo debiera ser consciente de su *antes*. El matiz es que, en muchas ocasiones, es durante el proceso de investigación etnográfico cuando uno toma conciencia de su propia biografía-institucional. Evidentemente muchas veces se es consciente de aquello, solo que es la interacción sociocultural lo que permite una re-

flexión más profunda sobre este *antes*. No es un problema de voluntad reflexiva, es un problema de enfrentarse a la tensión que la propia biografía provoca.

Una última reflexión tiene que ver con cómo somos capaces de movilizar las posiciones a nuestro favor. Creemos que nuestro trabajo etnográfico se hubiera visto seriamente perjudicado si no hubiéramos sido capaces de movilizarnos de la posición de *sapo*. Ahora bien, al ser las posiciones una co-construcción, no depende del equipo exclusivamente movilizarse de las mismas. Por ejemplo, ya en el tercer año de trabajo etnográfico, con intensos vínculos de confianza creados, la etiqueta de *sapo* volvía de vez en cuando bajo la forma de “hey, déjanos espacio, no seas *sapo*”. Es decir, pese a que la comunidad escolar ya sabía que uno no trabajaba como delator y había vínculos de confianza, en momentos volvían a ubicarnos en dicha posición con el objeto de buscar cierta intimidad o para decirnos, “danos un espacio”. No dependía de nosotros, sino que era una necesidad de ellos. Por otro lado, la experiencia en el campo muestra que existía margen para movilizarnos de una posición con potencial negativo como *sapo*. En este proceso fue clave la construcción del dispositivo taller de retroalimentación, pues nos permitió justamente aumentar la confianza con los temerosos mostrando explícitamente cuál era nuestro trabajo e interés. La estrategia entonces no consistió en enfatizar discursivamente los propósitos de la investigación, sino que expusimos los hallazgos, diciéndoles “este es nuestro análisis, esto estamos interpretando sobre su realidad, ¿tiene sentido para ustedes?”. Nuestra experiencia sugiere que es posible construir estrategias metodológicas que permiten al etnógrafo movilizarse de una posición atribuida que se puede considerar potencialmente negativa. Y esa es una dimensión analítica adicional a la cual debe prestarse mayor atención.

## Cierre

---

En este artículo hemos querido compartir nuestras reflexiones sobre nuestra propia práctica etnográfica, reconstruyendo algunas tensiones que vivenciamos en el trabajo de campo en los contextos en los cuales estamos trabajando: escuelas en extremas condiciones de vulnerabilidad en Chile.

Uno de nuestros puntos de partida fue señalar, siguiendo a Rosana Guber, que en el trabajo etnográfico “el conocimiento se revela no ‘al’ investigador sino ‘en’ el investigador, quien debe comparecer en el campo, reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva” (2011, p. 50). Para nosotros, esto significa abrirse a reflexionar sobre la propia experiencia en tanto etnógrafos y etnógrafas, pues la forma en que producimos conocimiento sobre lo que sucede en las escuelas y a sus actores emerge ‘en’ las relaciones que construimos. No se nos “da” información, construimos información

con nuestros vínculos sociales. Esto que quizás parece algo evidente, es lo que hemos querido hacer objeto de análisis y reflexión. Hemos mostrado dos ejemplos muy concretos donde tuvimos que reaprendernos y reaprender el mundo escolar desde otra perspectiva y, de alguna forma, este ejercicio de reflexión y escritura es una forma de comparecer, de hacernos presentes y hablar no de los resultados de nuestro trabajo, sino sobre nuestro propio trabajo como un resultado.

Los dos problemas tratados fueron para nosotros situaciones críticas en el proceso de investigación etnográfica. Por un lado, al reflexionar sobre el problema de la entrada al campo, se abrieron preguntas relacionadas con la burocratización de las escuelas, las autoridades educativas y el rol que juegan las alianzas con ellas, la desconfianza que existe de lo externo justamente por la sobreexposición a estos agentes, entre otros temas. Así, en el proceso de negociación para obtener permiso para acceder a una institución escolar entran muchos elementos en juego, siendo uno central la forma como se presenta a sí mismo el equipo de investigación. Esto es clave pues, por otro lado, la negociación, de ser exitosa, no acaba con el acceso. Esto es lo que destacamos con el análisis de las posiciones atribuidas a los etnógrafos de *sapos* y *voceros*, donde la estela de la negociación inicial actuó de forma soterrada, siendo relevante construir dispositivos específicos para movilizar estas posiciones atribuidas.

De esta forma, la reflexión sobre nuestro trabajo como etnógrafos y etnógrafas ha sido central para mirar desde otros puntos de vista nuestras preguntas de investigación, complejizando nuestra propia mirada sobre los fenómenos que estamos estudiando. Dicho de otra manera, las reflexiones que desarrollamos sobre problemas que se enfrentan durante distintos momentos de la investigación etnográfica abren preguntas, miradas, muestran tensiones en la relación del etnógrafo y los sujetos de estudio. Bien sabemos, las recetas no valen en el trabajo etnográfico; los sujetos investigadores y los contextos específicos, son únicos, diferentes, de modo que cada etnografía se va construyendo en esta relación. No obstante, estamos convencidos que compartir la reflexividad sobre la práctica etnográfica abre miradas y ayuda a estar alerta, aportando experiencias para las nuevas etnografías que se propongan profundizar la comprensión de las culturas escolares.

## Referencias

---

- Acuña, Felipe; Assael, Jenny; Contreras, Paulina & Peralta, Belén (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55.

- Anderson-Levitt, Katheryn (Ed.) (2011). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books.
- Assaél, Jenny & Neumann, Elisa (1989). *Clima emocional en el aula*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Assaél, Jenny, Acuña, Felipe, Contreras, Paulina & Corbalán, Francisca (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos* 40(2), 7-26.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300001>
- Ball, Stephen; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012). *How School do Policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bernstein, Basil (1990/2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Blair, Maud (1998). The myth of neutrality in educational research. En Paul Connolly & Barry Troyna (Eds.), *Researching racism in education: politics, theory and practice* (pp. 12-20). Buckingham: Open University Press.
- Contreras, Paulina; Corbalán, Francisca & Assaél, Jenny (2012). El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional Red Estrado, Santiago de Chile, 18-20 julio.
- Contreras, Paulina & Acuña, Felipe (2013). Amenazadas y disfónicas. Un estudio etnográfico en dos escuelas públicas. Trabajo presentado en X RAM. Reunión de Antropología del Mercosur. *Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur*. Córdoba, Argentina.
- Fetterman, David (1989/1998). *Ethnography: Step by Step* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giddens, Anthony (1984/2011). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Goffman, Erving (1989). On Fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983/1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, Andy (1994/2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Klaas, Jongi (2006). The complexities of conducting ethnographic race research. *Ethnography and Education*, 1(3), 365-378.  
<https://doi.org/10.1080/17457820600837002>
- Okely, Judith & Callaway, Hellen (Eds.) (1992). *Anthropology and Autobiography*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203450536>
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2009). *Globalizing education policy*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203867396>

- Roberts, John Michael & Sanders, Teela (2005). Before, during and after: realism, reflexivity and ethnography. *The Sociological Review*, 53(2), 294-313.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2005.00515.x>
- Rockwell, Elsie (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, Cristina (2003). Voces y escritura. La reflexividad en el texto etnográfico. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 71-84.  
<https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.164>
- Santa Cruz G., Eduardo (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: El discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad de Granada, Granada.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990/2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tripp, David (1998). Critical incidents in action inquiry. En Geoffrey Shacklock & John Smyth (Eds.), *Being reflexive in critical education and social research* (pp. 36-49). London: Falmer Press.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

**Atribución:** Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)