

**Título: ¿Qué anda haciendo acá? ¿De excursión? ¿De paseo? ¿De visita? Dificultades del quehacer etnográfico cuando uno se inicia en esta tarea.**

Autora: M. Soledad Fernández mail:

[msfernandez@unrn.edu.ar](mailto:msfernandez@unrn.edu.ar)

Filiación institucional: UNRN Sede Andina - IFDC Bariloche

**Resumen**

Una de las primeras interacciones con un de las madres que envían a sus hijos a la escuela fue la pregunta que titula este trabajo.

Me propongo en esta comunicación analizar las dificultades con las que me encontré haciendo etnografía en mis primeras entradas al campo y cómo la escritura etnográfica fue la forma mediante la cual pude problematizar relaciones y situaciones para continuar la tarea.

La experiencia etnográfica responde al propósito de “observar participando” con un trabajo reflexivo sobre el mismo proceso de investigación. Ahora bien, en mis primeras interacciones en el campo ese trabajo fue sumamente difícil. Me sentía una extranjera en el lugar y esas sensaciones también se traslucían a los otros. Algo no andaba bien en la manera como iniciaba las conversaciones y me relacionaba con los padres de los niños.

Comencé el trabajo de reflexividad releendo mis notas, escribiendo y reescribiendo qué preguntas podría haber hecho además de las que hacía – o en vez de las que hacía – en el campo. Esas notas eran discutidas con mi directora de Tesis, quien me sugirió “mirarme a mí misma”. Enfoqué mi mirada a observar mi forma de vestir, mis gestos, mis acciones. Comencé a armar una especie de “rompecabezas escrito” de las relaciones sociales que mantenía en el campo con la intención de problematizar esta situación inicial. La reflexividad y el extrañamiento sobre los otros, pero también sobre mí misma y la escritura etnográfica fue el medio para lograr esos procesos.

**1. Introducción**

A principios del año 2011 inicié mi trabajo de campo en una escuela primaria con Jornada Extendida<sup>1</sup> ubicada en un barrio popular de la ciudad de S.C. de Bariloche. Mi interés estaba centrado en conocer

---

<sup>1</sup> Las escuelas de Jornada Extendida (EJE) modifican el dispositivo pedagógico al cambiar 4 hs. de trabajo con los niños a 8 hs. diarias. En Río Negro se implementó esta modificación en un grupo de escuelas de sectores vulnerables mediante la aprobación de un préstamo por parte del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) en 2009. Las EJE comenzaron a funcionar en la provincia a partir del año 2011. La escuela Inayen fue la primera en implementar este cambio en la ciudad de Bariloche.

específicamente cómo se reconfiguraban las relaciones entre la escuela y las familias de los niños cuando se extendía el tiempo escolar. Mi preocupación, al iniciar el trabajo de campo era cómo iba a establecer relaciones entre el afuera y el adentro escolar, y sobre todo, como iba a relacionarme con las familias de los niños que asistían a esta escuela.

Comencé a pensar en estas relaciones partiendo de dos conceptos que fueron orientativos durante toda mi estadía en el campo. Por un lado, concebir a la escuela como *“un lugar de anudamiento temporal de relaciones entre un conjunto (...) de chicos y adultos”* (Rockwell, 2011 pp. 34). Es decir, un lugar construido histórica y socialmente en el cual se tejen modos particulares de producir y reproducir intersticios de diálogo y negociación entre el afuera y el adentro escolar. Por otro lado, esta relación entre el afuera y el adentro escolar la concebía también tomando la categoría de comunidad acuñada por Nikolas Rose (2003):

*“la comunidad de cada uno no es nada más - ni nada menos - que esas redes de lealtad con las que uno mismo se identifica existencial, tradicional, emocional o espontáneamente (en apariencia) más allá y por encima de cualquier valoración calculada, basada en el propio interés”* (Rose, 2003 pp. 122)

Estos conceptos han sido de suma relevancia a la hora de entrar al campo ya que fueron herramientas útiles para pensar las relaciones entre los actores y en esos contextos también pensar - me dentro de esos escenarios que dan vida al quehacer escolar.

La preocupación por cómo establecer relaciones con los distintos actores en la cotidianidad de la escuela me llevó a replantearme las formas de relacionarme en el campo. En general, con los directivos, personal docente y no docente de la escuela tenía buena relación. Estas vinculaciones habían sido establecidas en general previamente por mi trabajo como docente y capacitadora en el Nivel Superior de la provincia de Río Negro. Mi punto débil en ese escenario era con relación a las familias de los niños. Sentía que me faltaban herramientas y que mis rutinas, formas de entablar diálogos, formas de vestir y gesticular no ayudaban a establecer vínculos con las familias de los niños. Me sentía, al decir de Giddens, *una extranjera en el lugar* (Giddens, 1997).

Me propuse problematizar ese sentimiento tomando a la escritura etnográfica como herramienta clave para reflexionar acerca de mi rol como investigadora en el campo.

## **2. Las interacciones en el campo**

La escuela Inayen es una escuela de gestión pública ubicada entre dos barrios populares de la ciudad de S.C. de Bariloche. Se encuentra entre los límites que dividen al Barrio Unión sobre la ladera sur del Cerro

Otto (donde efectivamente está emplazada la escuela) y el barrio 2 de Abril, bajo la cuesta que se extiende entre la ladera del Cerro Otto y la ruta 40 Sur. Ambos se asientan en un predio llamado comúnmente por su designación catastral como “34 Hectáreas”. Este predio se encuentra a unos 6 kilómetros del centro de la ciudad de S.C. de Bariloche sobre la ruta 40 Sur. Al ser ésta una zona cordillerana, las 34 Hectáreas se encuentran en un paisaje de muchas irregularidades en el terreno, alejada del Lago Nahuel Huapi. El clima allí suele ser muy extremo, con temperaturas muy bajas, a las que se suman fuertes vientos, temporales de nevadas y lluvias. Los barrios Unión y 2 de Abril forman parte, a su vez, de un grupo de barriadas populares de la ciudad de S. C. de Bariloche llamadas comúnmente por la sociedad como “El Alto”. Estos sectores se fueron construyendo sobre la ruta 40 sur entre los cerros Otto, Ñireco, Carbón y Ventana.

Esta representación sobre los barrios “del Alto”, así como también la categoría social de “escuelas del Alto”, remiten no sólo a una localización de ciertos sectores de la población considerados como “barrios pobres” sino también al presupuesto social de que las personas que viven en ese espacio - representado por “El Alto” - suelen ser, además de pobres, violentos o delincuentes (Fernández, 2012). En ese contexto, las escuelas que allí se asientan suelen ser las que, en su mayoría, presentan altos indicadores de pobreza, vulnerabilidad social, desgranamiento, abandono y repitencia. Suelen ser además, las depositarias de diferentes proyectos y programas focalizados del Estado provincial (como el proyecto de EJE) o nacional así como también de los organismos privados.

En este entorno, las relaciones entre los vecinos y el personal de la institución ha sido de mucha interacción y reciprocidad. Con la implementación de la Jornada Extendida, para el personal de la escuela, la institución reconfiguró las relaciones con el afuera. Un recorte de mi diario de campo de cuenta de esta representación:

*“Directora de la Escuela Inayen: Acá llega todo. Esto es un desborde que no se puede creer. Todo pasa por la escuela. Este lugar es referente del gobierno. Acá los papás, los vecinos vienen con reclamos, pedidos, consultas de todo tipo. Acá siempre hay alguien que los recibe y le busca una solución, los escuchamos. Siempre hay alguien y la gente del barrio eso lo sabe” (Diario de campo agosto de 2011).*

De acuerdo a estas representaciones, estos vínculos entre escuela - barrio - familias son fuertes dentro de los límites de la escuela.

Cuando comencé el trabajo de campo, el equipo directivo y personal de la escuela sabían que me interesaba particularmente entablar relaciones más cercanas con las familias de los niños. Mis primeras interacciones en el campo fueron con el equipo directivo y los docentes. Hacia mediados de 2011 sentía que tenía que abrir el juego con otros actores y fue así como comencé a estar en otros ámbitos escolares que

no fueran las reuniones de personal, las aulas, los talleres o los recreos. Comencé a ampliar mi campo estando en los horarios de salida de la escuela. Allí me encontraba con madres, algunos padres, tí@s y abuel@s de niños que asistían a los primeros años de la escolaridad (sobre todo del nivel inicial, primero y segundo grado). En general cuando me acercaba a saludar, eran amables conmigo pero siempre salían las mismas preguntas por parte de ell@s: “¿vos sos la psicóloga del ETAP<sup>2</sup>? ¿Vos venís a controlar que funcione bien la escuela? ¿Venís a ver como está la escuela?” (Diario de campo septiembre de 2011). Mis interacciones en general terminaban respondiendo que no era esa mi función, que estaba haciendo una investigación sobre la escuela, pero esa respuesta sólo alimentaba la imagen del control.

Luego de varios encuentros de este tipo, comenté esta sensación a las directoras de la escuela. Ellas me propusieron “hacer una presentación general, con todos los padres juntos, para que se entienda que estás haciendo” (Diario de campo septiembre de 2011). Esta presentación general, sería en el acto por el día de la Familia. Me pareció una propuesta extraña, pero me sentía que estando de la mano de ellas - y no sola como había comenzado - podía tener su lado positivo.

En mi diario de campo registro este encuentro:

*“Las directoras consideraron oportuno que me encuentre con las familias durante el acto - y las actividades - por el día de la Familia. Allí estaba yo ese día, entrando a la escuela en un día festivo. Era tal mi ansiedad por conocer que pensaban los padres y los chicos por la Jornada Extendida que di varias vueltas por el edificio buscando respuestas en los afiches colgados en las paredes, sacando fotos. En la primera parte del acto, Daniela y Mariana (las directoras) me invitaron a subir al escenario y a presentarme, dijeron cosas re lindas de mi trabajo, que estoy conociendo la escuela para ayudarlas a mejorarla, que necesitaba hablar con los padres de los chicos, que para ellas era muy importante que “se acerquen a la escuela a hablar conmigo”. Luego de eso, todos me miraban!. Yo tomando notas. No me podía despegar del cuaderno y la birrome en la mano. Luego de mi “presentación en sociedad” recorrí la escuela de nuevo. Vi a una joven sentada en un banco con dos niñas con guardapolvo blanco y un bebé en brazos. Me siento a su lado y le digo: Hola! soy Soledad, estoy conociendo la escuela, vos hace mucho que traes a tus hijas acá? Empezamos a hablar, en realidad yo pregunto y ella responde. Al principio me miraba raro, como que yo estaba haciendo algo fuera de lugar. Sin embargo, experimenté ese sentimiento horrible de sentir que uno tiene el poder de sentarse al lado del otro y empezar a preguntar sin cuestionarse si a esa persona le interesa que yo esté ahí junto a ella, sentía como que no importaba lo que ella me devolviera,*

---

<sup>2</sup> En la provincia de Río Negro existen para los tres niveles obligatorios del sistema educativo los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP). Diseñan e implementan propuestas de intervención profesional en el espacio escolar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*yo quería empezar mi trabajo de campo hablando con una madre que lleva a sus hijos a la escuela y realmente me fui dando cuenta de esto mientras la escuchaba hablar.*

*Soledad: mandas a tus hijas acá?*

*Madre: si, yo estudié en esta escuela hasta 4° grado y ahora mando a mis hijas. Les gusta mucho la música. Ella toca el violín y ella la flauta. Les encanta la música.*

*S: vivis cerca?*

*M: no, re lejos, muy lejos. Por el CEM 97? Arriba, allá arriba.*

*M: y ud? De donde viene?*

*S: (me sentí muy avergonzada de contestar) en el KM 11, Puerto Moreno, lo conoces?*

*M: ahhhh (hace un silencio y me mira fijo a los ojos) y que anda haciendo acá? De excursión?*

*De paseo? De visita?*

*En ese momento sentí que todo se desmoronaba, yo no sólo estaba preguntando sin permiso, sino que además sentía que para esta mujer yo no pertenecía a ese lugar. Estaba en un lugar al cual no pertenecía. Sentía que esta mujer me marcaba esa diferencia, muy tímidamente, muy cordialmente, pero me hace saber que yo no estoy ahí sentada en ese mismo banco igual que ella y sus hijas, yo soy una excursionista que está de paseo por el lugar.” (Diario de campo octubre 2011).*

El registro de campo me interpela como investigadora al tomar conciencia del impacto que las acciones de uno pueden tener sobre otros, que mi intromisión en las vidas de otros no es ingenua ni gratuita, que tiene un costo y que debía problematizar lo ocurrido.

Me replantee el tomar distancia luego de estos eventos, releer mis notas, tener una reunión con mi directora de Tesis<sup>3</sup> y volver a mis marcos teóricos y metodológicos. La tensión fundante del quehacer etnográfico de la que habla Guber (2001) “*los usos e interpretaciones del estar allí*” (ídem. pp. 41) convertían mi tarea etnográfica en una acción por demás difícil de llevar adelante.

### **3. La escritura etnográfica como proceso reflexivo: Un rompecabezas escrito**

---

<sup>3</sup> Dra. Ana Ramos (CONICET - IIDyPCA, UNRN)

Las dificultades con las que me encontraba al querer entablar relaciones con las familias de los niños en la escuela Inayen se sistematizaban en un miedo atado a un conjunto de inseguridades. Estas se vinculaban al trabajo etnográfico. El hecho de no ser antropóloga y estar haciendo etnografía suponía un gran desafío para mí tanto ético, académico y profesional que se filtraba en mi manera de entender - iniciar las interacciones con los actores en el campo. A estos temores se le sumaba una sensación que tenía respecto de cómo influía mi imagen corporal cuando estaba en la escuela. Mi forma de vestir y hablar eran de un estilo que no encajaba en ese escenario. Vestirme de manera formal, siempre con la cartera en la mano, un cuaderno y una lapicera para tomar notas no eran bien recibidos. Mi manera de comunicarme con otros siempre era tuteando a las personas aún cuando los otros me trataran de ud. Esta acción (que aunque la pensara muchas me salía inconscientemente) alimentaba la idea de control que había experimentado.

En este proceso de comprender que era lo que estaba pasando, decidí volver a leer mis notas una vez más. Así, entendí que la propuesta de las directoras de presentarme en un acto escolar era una manera de cuidado hacia mi persona y mi rol, de sostén en una tarea que ellas consideraban por demás valiosa para la escuela. Sin embargo, en mi cuaderno de notas, sentía que tenía que escribir y re escribir varias veces el episodio sucedido en el Acto por el día de la Familia. Por alguna razón, esta idea del cuidado por un lado, y ser una excursionista por otro, no terminaba de entenderla. Releyendo mis notas y volviendo a mis marcos teóricos, los aportes de Guber (2001) me ayudaron a entender esta situación al pensarme como investigadora en el lugar. En este sentido, Guber plantea que *“el investigador se representa como miembro de una institución universitaria que va a realizar un estudio, mientras que sus primeros interlocutores se presentan como autoridades en la materia, en el lugar y con los vecinos (...). Con sus cargas morales, su rol y su estatus, estas significaciones trazan las líneas futuras de interacción, cooperación y reciprocidad y por lo tanto, los lugares viables e inviables para observar, participar y entrevistar”* (Guber, 2001, pp. 43). El observar participando que implica el trabajo etnográfico demandaba de mi parte un trabajo reflexivo, recuperando estas experiencias localizadas con la intención de producir conocimiento en un nivel más general (Rockwell, 2009).

Comprendí así que este “cuidado” implicaba la apertura o cerrazón de lugares y personas al limitar el acceso al trabajo con las familias en los límites de la escuela. La convocatoria a los padres realizadas por el equipo directivo demandaba a las familias una relación más bien acotada (dentro de la escuela), con lo cual, si quería producir saberes sobre las nuevas configuraciones que se establecen entre la escuela y las familias, desde la mirada de las familias que envían a sus hijos a esta institución, era hora de trascender los márgenes, salir de la escuela. Y, atada a esta idea, el dejar de ser una excursionista en el lugar implicaba también desandar mis formas de estar en el campo, asumir otros compromisos, establecer relaciones en ese adentro - afuera escolar desde los puntos de vista de sus protagonistas.

En este sentido, para Geertz (1986) el quehacer etnográfico encierra como parte de la tarea, la escritura etnográfica. Los escritos, desde esta mirada, son ficciones, interpretaciones situadas y provisorias de porciones de la realidad. El campo en este punto me demandaba reinterpretaciones de mis propias acciones y escritos. Mi preocupación inicial acerca de cómo vincularme con las familias comenzó a ser problematizada por intermedio de mis textos. Así, comencé a construir lo que llamé “rompecabezas escrito” de mis acciones e intervenciones en el campo.

La primer pieza que delimité fue en relación a mi manera de vestirme y dirigirme a los actores. La imagen corporal, como mencionara anteriormente, que transmitía estaba vinculada a una idea de control y ajena al lugar.

Otra pieza que identifiqué fue en relación al lugar del adentro y el afuera escolar como una arena de lucha de sentidos. Es decir, la tensión entre el afuera - adentro escolar que experimenta la misma escuela también lo experimentaba yo como investigadora al contar, por un lado, con el “cuidado” que me brindaban las directoras de la escuela habilitando y deshabilitando espacios y personas (enmarcando y demarcando mis relaciones sociales en el adentro escolar) y, por otro lado, esta idea del excursionista en el lugar (el adentro escolar), en el cual la exotividad parecía que pasaba a ser la moneda de cambio para entablar relaciones sociales.

En mi cuaderno de campo, esta pieza de rompecabezas salió a la luz con toda claridad:

*“Si sigo haciendo las entrevistas (pautadas o no) con los padres en la escuela termino siempre atrapada en los lós de la escuela. La gente no dice lo que piensa si tenes a la directora o a la maestra de tu hijo al lado escuchando... Me cuesta entrevistar a los padres en la escuela, no encuentro lugar apropiado para hacerlo... me siento encerrada, hablar con los padres de los chicos en la escuela es un como sí, a veces siento que responden lo que quieren escuchar en la escuela. Voy a aprovechar la invitación que me hizo Clara (alumna de 5to grado) y voy a ir a la Peña de 34<sup>a</sup> este sábado” (Diario de campo noviembre de 2011)*

*“Estuvo bueno ir el sábado a la Peña. De repente era Sole, nada de Seño o Etap. Mucha gente que no conocía se me acercó a saludar, fue distinto. Terminé tomando mate con tortas fritas con vecinos que conocía de vista nada más, con gente que manda a sus hijos a la escuela pero no los tenía vistos. Hablé de la escuela sin estar en la escuela. Me contaron de la Jornada Extendida sin mencionar “Escuela de Jornada Extendida”. Apareció en muchos padres esta idea: escuela*

---

<sup>4</sup> Hago referencia a la Peña en las 34 hectáreas (los barrios que rodean a la escuela)

*normal - escuela anormal. Obviamente las de JE son las anormales... interesante. Lo legítimo y lo ilegítimo. Lo normal como lo apropiado y lo anormal como lo extranjero, lo ajeno... como me sentía yo hace un tiempo. Al final la JE es más contrahegemónica de lo que me imaginaba” (Diario de campo noviembre de 2011).*

Estos registros de campo dan cuenta de como la escritura etnográfica habilitó acciones como las de salir de los límites del edificio escolar y mirar más allá. Asimismo me permitió entender modos novedosos de vivir los cambios en el dispositivo pedagógico de la escuela. Los saberes nativos de vecinos y padres acerca de significar la extensión del tiempo escolar como una propuesta “anormal” para una escuela primaria, se contraponía diametralmente a la idea de la escuela de pensar a la Jornada Extendida como un espacio valioso para la formación de los niños.

Siguiendo estas ideas, comencé a reescribir las preguntas que hacía tanto en el adentro como en el afuera escolar. La siguiente pieza del rompecabezas fueron revisar - escribiendo y reescribiendo - las preguntas que hacía a todos los actores. En este sentido, tomando a Briggs (1986) primero recuperé las preguntas que hacía en el campo poniendo énfasis en la reflexión acerca de las relaciones asimétricas que establecía con los actores al realizar una entrevista. Esta pieza fue clave para comprender mi lugar en la escena que producía y reproducía al encontrarme con las personas a las cuales iba a entrevistar.

Durante mis interacciones en el campo salía siempre esta pregunta: “*qué piensas de la Jornada Extendida?*” sin tener en cuenta si mi interlocutor conocía lo que era “jornada extendida” o si había interés compartido en entablar un diálogo sobre un tema que para algunos, dependiendo del lugar donde se lo preguntaba, respondía más acotadamente o no. Los saberes y prácticas compartidos, al entablar este tipo de diálogos, en ocasiones perdían su norte, y en general esta idea de “pérdida” tenía que ver con el modo en cómo armaba las preguntas y repreguntas. Escribiendo y reescribiendo mis preguntas e interpretaciones sobre las respuestas que obtenía encontré así un obstáculo (no sólo cuando hablaba con las familias, si no también con los docentes en la escuela) que me marcaba como continuar con mi trabajo de campo. La formulación de las preguntas fueron así la otra pieza de este rompecabezas.

En este sentido, me he encontrado, en varias oportunidades, interpelada por las prácticas y los discursos de los actores en el trabajo de campo. Me he ido dando cuenta que muchas veces tomaba decisiones (sobre qué preguntar, hacia dónde ir o con quién hablar, por ejemplo) que implicaban necesariamente un determinado encuadre en la producción de saberes y prácticas compartidas. En otras palabras, sólo al poner en juego conscientemente la reflexividad sobre los modos en los que mis decisiones orientaban los contextos de producción, esos saberes y prácticas cobraban unos y no otros significados.

El siguiente recorte de mi diario de campo da cuenta del modo en el cual las relaciones concretas me fueron pautando la necesidad de repensar mis preguntas y, sobre todo, mis expectativas con respecto a las respuestas:

*“Ornella es docente de 6° y 7° grado en la escuela Inayen. Entró a la escuela por una suplencia en el año 2011. Es una maestra joven, tanto de edad como de antigüedad en la docencia. En un recreo arreglé con ella hacerle una entrevista a lo cual accedió muy contenta. Nos sentamos en un rincón del salón mientras algunos alumnos permanecían allí durante el recreo. Como teníamos unos quince o veinte minutos nada más, empecé la entrevista preguntándole directamente por qué le parece a ella que la escuela haya entrado al programa de jornada extendida. Para mi sorpresa, su respuesta no se vinculó a todo lo que yo creía saber sobre la jornada extendida. Para ella la inclusión de la escuela en el proyecto de jornada extendida provincial está relacionada con la necesidad de la comunidad de que los alumnos tengan otros aprendizajes. Me responde: “para mi es para que aprendan a través del arte, de la música, con diferentes métodos de enseñanza. Que aprendan cosas que por ahí socialmente ellos no están acostumbrados a trabajar”. Yo esperaba una respuesta más vinculada a la contención y el desborde social, a la cuestión de la pobreza como eje central para pensar a este proyecto que era lo que venía escuchando de otros actores dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, su respuesta fue otra. En ese salón, con los niños jugando en el recreo le volví a preguntar lo mismo, sin reflexionar al respecto: “- pero por qué te parece que las Escuelas de Jornada Extendida son las que se encuentran en la periferia de la ciudad? ¿Qué pensas sobre eso?-”. Dentro de mí no podía entender que exista otra mirada sobre la EJE que no lo viese como yo lo veía, no lo podía entender en ese momento. Ornella cruza unas palabras con unas niñas que le estaban pidiendo lápices de colores, hace un silencio y me cuenta: “- Yo soy vecina del barrio, hice la primaria y la secundaria en una escuela como esta, por acá cerca y cuando estudié para maestra hice mi residencia en esta escuela, acá. Yo elijo trabajar en estas escuelas porque creo que es importante, necesario y veo que es un prejuicio que Bariloche tiene sobre las escuelas que la sociedad llama del Alto<sup>5</sup>”, ya que para mí, no todo es violencia y pobreza y yo soy un ejemplo de eso. Yo digo, estudié, me recibí y opté por trabajar en estas escuelas porque sé que no es así. Yo las banco. –“.* (Diario de campo – septiembre de 2012)

Las ideas de esta docente sobre las escuelas de la periferia de la ciudad enriquecen a la vez que problematizan mi mirada sobre ellas. Durante la entrevista yo estaba muy cómoda con mis prejuicios sobre

---

<sup>5</sup> En la ciudad de S.C. de Bariloche, los barrios ubicados a los pies de los cerros Ñireco, Carbón y Ventana se los llama comúnmente “Del Alto”. Son barrios populares ubicados a lo largo de la ruta 258 en la periferia del centro de la ciudad. Esta representación del “Alto” se vincula generalmente con las ideas de pobreza, exclusión social y violencia que parecieran cargar sus pobladores de manera naturalizada.

qué es una escuela de la periferia con jornada extendida, impenetrable a otras miradas sobre esa misma realidad. La entrevista con Ornella abrió una puerta para pensar a estas escuelas desde otros lugares.

Las preguntas problematizadas en función de los marcos de interpretación compartidos se consolidaron como la pieza final del rompecabezas al promover prácticas de escritura sobre las interacciones en el campo. Comencé así a re descubrir la manera de extrañarme de los procesos, situaciones e interacciones de los cuales formaba parte.

Cuando comencé a ir a eventos de la escuela y del barrio invitada no sólo por las directoras de la escuela si no también por docentes, porteras de la escuela, vecinos, padres, niños del barrio cambió mi manera de relacionarme con los actores en el campo. Entendí, algo que suele ser obvio pero en la práctica no lo fue, a relacionarme con las personas según sus propias reglas y negociando, adaptando y redescubriendo mis modos de ver estas configuraciones novedosas que se entretajan en las relaciones escuela y familia desde múltiples puntos de vista.

Este trabajo reflexivo llevó cerca de un año entre entradas y salidas al campo (2011 y 2012 respectivamente). El ejercicio de “conocer y conocerme” haciendo etnografía habilitó la puesta en marcha de los procesos de reflexividad propios del enfoque. La tarea de reconstruir este proceso partiendo de mis dificultades para relacionarme con otros en el campo mediante la idea de ir armando un rompecabezas escrito fue muy enriquecedora. Las piezas que reconstruí en este proceso - provisorio e inacabado - terminaron siendo:

- La imagen corporal del investigador como facilitadora u obstaculizadora de las relaciones sociales.
- El lugar del adentro y el afuera escolar como una arena de lucha de significados.
- El cuidado de mi persona como mecanismo para predefinir accesos y restricciones al trabajo de campo.
- Las preguntas como formas presupuestas para comprender marcos interpretativos propios y de los otros.

Este trabajo de escritura reflexiva permitió en mi caso entrar al campo de manera diferente, ese “dejarme llevar” que mi directora de Tesis me sugería durante los primeros meses de trabajo comenzó a fluir durante - y luego también - el trabajo con mis escritos.

#### **4. El texto etnográfico como herramienta comprensiva de las relaciones sociales.**

Mi experiencia etnográfica fue de gran valor formativo y humano también. Hacer etnografía implicó cambios sustanciales en mi persona - como docente, como ciudadana y sobre todo como

investigadora -. Los preconceptos con los que muchas veces he entrado al campo, gracias al trabajo reflexivo de la escritura, he aprendido a manejarlos no obviándolos o negándolos, si no problematizándolos con relación justamente a las relaciones con otros y conmigo misma.

El texto etnográfico como herramienta provisoria de comprensión e interpretación de las relaciones sociales que vivimos cuando ingresamos al campo es indispensable para producir conocimiento. En mi caso, pensar estos textos como piezas de un rompecabezas cuya figura velada eran las relaciones sociales entre los actores en la tensión entre el adentro y el afuera escolar fue la manera de abordar esa problemática. Comprendí que pensar estas relaciones sociales entre el afuera y el adentro escolar sólo era posible si yo también entraba en esa tensión y me movía en el campo como en la vida cotidiana lo hacen los actores día a día.

### **Bibliografía**

- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, S. (2012). *La escuela está de fiesta. Las tareas de enseñanza y extraenseñanza que los docentes ponen en juego. IV Congreso Nacional de Educación: "Vínculos y afectos en los procesos de aprendizaje"*. Firmat, Santa Fé – Argentina. Firmat, Santa Fé.
- Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. N. Batallán, *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall, & d. G. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu.