

Etnografía escolar. Comentarios a partir de un estudio de la cultura material de la escuela

Autor: Daniel Brailovsky

Institución: Universidad Torcuato Di Tella

Palabras claves: etnografía - cultura escolar - cultura material

Esta presentación se propone exponer algunas reflexiones a partir de una investigación desarrollada en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires entre 2006 y 2009 sobre la cultura material de la escuela, entendida como el conjunto de objetos, tecnologías y soportes materiales que sostienen y evidencian el sistema cultural de la clase. Desde un abordaje de inspiración etnográfica, el estudio se propuso describir el lugar de los objetos escolares en la gestión del saber, la administración de la disciplina y el sostenimiento de las identidades de alumno y de docente.

Se someten así al análisis desde un enfoque educativo, varios asuntos propios de los estudios etnográficos de tradición antropológica, reconocidos como fructíferos para entender la vasta experiencia investigativa ofrecida por el trabajo de campo de esta tesis doctoral, que ha hallado en la cultura material una adecuada articulación de criterios etnográficos y de anclaje en la temática educativa.

Entre los resultados de la investigación, se destacan tres conjuntos de categorías para entender el lugar funcional y simbólico de los objetos en la escuela: el que se estructura alrededor de la función-saber de los objetos, centrada en el denominado “sistema pizarrón – cuaderno – libro” como regulador de la gestualidad de la clase; el de los efectos de “comunidad” y “extranjería” que los objetos producen y que contribuyen a la propia definición de “lo escolar” como cualidad; y el de la función disciplinaria, centrado en el análisis de las llamadas “malas notas” en el cuaderno de comunicaciones del alumno.

Introducción

La investigación a que remite esta presentación se propuso analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar, y construir un sistema teórico capaz de alumbrar los

modos en que los objetos estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores y producen efectos sobre la cultura escolar, a la vez que constituyen una fuente fructífera para entenderla. Desde esta perspectiva, la relación objetos – cultura es recíproca, pues también la cultura hace aceptables ciertos objetos en detrimento de otros, delimita las condiciones del carácter “escolar” de los mismos y constituye un marco de negociación acerca de sus sentidos atribuidos.

Las tres dimensiones en las que se llevó adelante este análisis fueron a) la de los saberes escolares, b) la de la disciplina escolar y c) la de las identidades escolares, centralmente la identidad de alumno y la identidad de docente. Adicionalmente, se ha indagado en forma exploratoria en algunos aspectos de la función estética de los objetos escolares.

Analizar la cultura escolar desde una investigación empírica es un desafío mayúsculo, porque tratándose de una entidad subjetiva y difícil de aprehender, es difuso el límite entre la evidencia fáctica y la mera especulación. El gran desafío es, entonces, de carácter teórico y se dirige a la conceptualización de un aspecto de la escuela – y particularmente de la *clase* – cuya inmensa relevancia es unívocamente reconocida pero acerca del que raras veces se produce conocimiento sistemático: su cultura, sus símbolos. Discernir en este terreno demanda una particular concepción de la teoría que se identifica con las corrientes de investigación cualitativa, sensible a aquella distinción que destaca Leach entre la estructura que puede existir dentro de un conjunto de categorías verbales y “la falta de estructura que normalmente existe dentro de cualquier conjunto de hechos empíricos directamente observados” (1976:11). Las estructuras, desde este enfoque, existen solamente como construcciones lógicas, son un dibujo mental o una metáfora inspirada; y la tarea profunda consiste en establecer relaciones entre esta abstracción y los hechos del trabajo de campo empírico, ajustándola y moldeando las categorías (Ibíd.).

En la base de esta concepción se halla la definición semiótica y social de cultura de la que Geertz es un destacado referente. En sus palabras:

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de

significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (1992:2)

Se parte entonces de la premisa de que las relaciones escolares están mediadas por objetos, esto es, de que existe una *dimensión material* de la vida cotidiana escolar que amerita ser estudiada, puesto que forma parte de la cultura escolar y nos permite conocerla. Son numerosos los estudios académicos que en las últimas décadas se han dedicado a reivindicar la relevancia de esta dimensión, en oposición a una tradición que proponía como marco de entendimiento excluyente de los problemas escolares los problemas de la política educativa o la didáctica (Gvirtz, 2000; Augustowsky, 2003; Colmenar Orzaes, 1994; Dussel y Caruso, 1999; Feldman, 2004; Rockwell, 1995; Lawn Y Grosvenor, 2005, entre muchos otros). Desde esta perspectiva, el uso, diseño y sentidos atribuidos a los objetos guardan íntima relación con el sentido que los sujetos escolarizados atribuyen a su “estar en la escuela”.

Objetivos

Partiendo entonces de estas consideraciones, este estudio se propuso abordar los **objetos escolares**¹ con la finalidad de **analizar el lugar funcional y simbólico que éstos ocupan en la dinámica de la vida cotidiana en aulas, patios y otros subespacios escolares**. Se propuso analizar los objetos escolares a) en su relación con las prácticas disciplinarias y los conflictos en general donde se ponen en juego cuestiones de autoridad; b) una segunda dimensión se enfoca en los *saberes escolares* y las diferentes formas en que se materializa lo que llamamos la “función-saber” de los objetos; c) finalmente, se abordaron los objetos en su relación con los *roles e identidades escolares*, que definimos en forma amplia como “lugares” escolares (lugar del docente, lugar del alumno, etc.). Adicionalmente, se explora en la función estética de los objetos escolares, esbozándose una hipótesis sobre la organización de las metáforas del ambiente escolar en una serie de “matrices estéticas” discernibles. En otras palabras, se indagó en la función estética de los objetos, analizada desde una concepción de lo estético como campo amplio de lo mirado que contribuye a la conformación de un ambiente y que es susceptible de análisis por medio de las metáforas que los objetos portan, revelándose así cómo lo

1 El concepto *objeto escolar* expresa en forma más exacta que *material escolar* la unidad de estudio de este trabajo, por cuanto el segundo nos restringiría al ámbito de los objetos funcionales de la didáctica, y excluiría, por ejemplo, uniformes, registros de docentes, carteleras, etc. Sin embargo, en algunos apartados se hallarán citas que incluyen ambas denominaciones por cuanto en el uso convencional la palabra *materiales* da cuenta de un modo más eficaz e inmediato del campo de problemas en que se inscribe el trabajo y a veces el léxico en un tema poco estudiado como éste, es ecléctico.

estético incide en la identidad de los sujetos escolarizados. Se trata, entonces, de un aspecto político de lo estético.

A los efectos de este estudio, el amplio universo de los objetos escolares es parcelado con un criterio basado en los propios atributos escolares de los objetos, procedimiento por el que se los clasifica en objetos escolares “gestuados” (que se relacionan con los sujetos por medio de un sistema gestual de cuya definición participan activamente), objetos escolares “ilícitos” (*extemporáneos* o *prohibidos*) y objetos escolarizados de hecho, pero cuyo carácter escolar (esto es, la pertinencia de su presencia en la escuela, sus usos, sus sentidos atribuidos y su derecho a estar en ella de hecho) están “en disputa”.

De diversos modos, parece evidente que las relaciones escolares están mediadas por objetos, y que hay una *dimensión material* de la vida cotidiana escolar que a la vez que es un ápice visible de todos los procesos escolares (lo que supone que mediante los objetos es posible conocer la cultura escolar), también los constituye (lo que supone que la cultura escolar se define en gran medida a partir de los objetos). Los objetos escolares, así, no son meros accesorios de una función instructiva, ni se reduce su valor a una dimensión didáctica o tecnológica, sino que pueden ser también en muchos casos soportes y detonadores de, por ejemplo, una determinada distribución de roles, una precisa jerarquización de lugares, una definición de aspectos simbólicos, no visibles (como los espacios de visibilidad, o las reglas implícitas para el uso de la palabra) dentro de la escuela. En otras palabras, “la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares” (Sacchetto, 1986:28).

La finalidad de este estudio ha sido entonces encontrar nuevos sentidos a problemas propios de la cultura escolar desde una conceptualización de su compleja materialidad, mediante cuatro ejes de análisis, a los que subyacen funciones de los objetos: función-saber, función disciplinaria, función identitaria y función estética. Tomando una expresión de Foucault, podría decirse que la actitud epistemológica de este trabajo se asemeja a un *materialismo de lo incorporal*.

Contexto teórico y metodológico

La investigación de los objetos escolares se inscribe en una tradición de estudios centrados en la “materialidad de lo escolar” que más recientemente ha sido definida como tal bajo la denominación de *cultura material* (Cohen, 1970; Johnson, 1980; Lawn Y Grosvenor, 2005) Desde este enfoque se busca definir el carácter estructurante de los objetos (que según las diferentes líneas de estudio son definidos como materiales, artefactos, tecnologías, dispositivos, etc.) estableciendo relaciones entre éstos y distintos aspectos simbólicos del campo educativo (sus ideologías, valores, rituales, narrativas, etc.) La lógica de esta definición guarda estrecha semejanza con la de la cultura escolar en general.

Los estudios de la cultura material se centran en este tipo de análisis. Schlerett (1992), Lubar (1993), Law y Lawrence (2003), entre otros, se han enfocado en un aspecto cultural de los objetos y algunos de ellos, muy especialmente Lawn y Grosvenor (2005), definen lo que llaman la “cultura material de la escuela”. Allí abundan los estudios sobre objetos escolares específicos (delantales, pupitres, cuadernos de clase, etc.) pero también consideraciones generales y metodológicas acerca del estudio de los objetos de la escuela como parte de un sistema cultural. Debería incluirse en esta categoría también a aquellos estudios sobre la cultura escolar que describen el lugar de los objetos en ella, en la producción de autores consagrados al tema, como Viñao Frago (1994, 1995, 2002, 2004), Escolano Benito (2008), Tyack y Cuban (2001), Caldas Pessanha (2004), Faria Filho (2004), Julia (2001), entre otros, autores sobre cuyos aportes fundantes se han basado o inspirado algunos de los procedimientos de análisis de este estudio.

Empíricamente, el estudio estuvo basado en una serie de registros tomados mediante observaciones participantes de situaciones de clase y de recreo en jardines de infantes y escuelas primarias, y en otras fuentes complementarias, centralmente documentos escolares y entrevistas en espacios de la escuela y fuera de ella, como es el caso de la plaza del barrio a la que concurren los chicos. Como toda investigación de orientación etnográfica, se basó en un diseño de trabajo de campo. El mismo se desarrolló en seis secciones escolares, de un total de dos escuelas, una de gestión pública y otra de gestión privada, ambas de doble jornada. Las secciones elegidas fueron segundo grado, sexto, y sala de 5 años. Posteriormente, se realizó una segunda inmersión en el campo, añadiéndose al estudio otra escuela, de gestión pública y jornada completa. Todas las escuelas fueron escogidas con características similares en cuanto a envergadura, en tanto tienen los dos niveles de enseñanza que se estudiaron (Nivel Inicial y Primaria). Se tomaron los segundos y séptimos grados de

la escuela primaria y la sala de 5 del Nivel Inicial, según lo ilustra el siguiente esquema.

Instituciones donde se realizó el trabajo de campo. Grado y tipo de gestión.

	Instituciones de gestión pública	Institución de gestión privada
Sala de 5 años	1	1
Segundo grado	2	1
Sexto grado	2	1

F: Elaboración propia

Las incursiones del trabajo de campo se plantearon en varias etapas. Un primer período de observación de al menos una semana continua con el grupo, con la finalidad de alcanzar un grado de familiaridad con sus rutinas, sus tiempos cotidianos, y dimensionar las observaciones más específicas que seguirían en instancias posteriores.

Luego, una serie de observaciones esporádicas de una jornada, u observaciones durante dos y tres días seguidos, a intervalos de no más de una semana, durante siete meses. En este período se permaneció junto a los grupos y se registraron aquéllas situaciones en las que se había determinado que tienen lugar los episodios que involucran objetos que revisten mayor interés para el estudio. La unidad de observación fue el *episodio*, esto es, los registros se fueron centrando en torno a un conflicto, acontecimiento, segmento o conjunto de actividades nucleadas en torno a una temática donde estuvieran involucrados objetos escolares. A veces el episodio era complejo y significativo para todos, y podían recogerse las impresiones de cada uno, otras veces era sólo una connotación mínima y sutil otorgada a un pasaje breve del día escolar. A propósito de cada episodio se fue indagando luego mediante otras técnicas acerca de los sentidos atribuidos al mismo por parte de los actores involucrados en ellos.

Una tercera etapa consistió en entrevistas a docentes a cargo de los grupos y a otros actores. Las entrevistas, por lo general, no fueron entrevistas “en profundidad”, con excepción de una serie de encuentros con el director de una de las escuelas, que sí pueden calificar como entrevistas etnográficas. Fueron más bien diálogos breves y contextualizados en los que se indagó sobre los sentidos que los actores dan a los episodios en el contexto mismo de su ocurrencia. Un mismo episodio que tuvo en su

núcleo de sentido presencia fuerte de objetos escolares, fue entonces analizado desde la mirada de los distintos actores involucrados a partir de su reconstrucción posterior y en el mismo momento de su ocurrencia. Las entrevistas con alumnos tuvieron lugar, principalmente, en la plaza del barrio, situada a una cuadra de una de las escuelas de gestión pública.

Resultados

Aportaciones de la investigación

Si se debiera decir en pocas palabras qué ha aportado esta investigación, diríase que el aporte es principalmente del orden teórico, como contribución al conocimiento, y que ha definido desde la cultura material el término “escolar” aplicado a objetos, sujetos y relaciones. Se ha teorizado el modo en que los objetos llegan a convertirse en escolares y cómo en ellos también se apoya y sostiene la cultura escolar, analizada en sus tres dimensiones: la gestión de los saberes, la administración de la disciplina y la dimensión de las identidades escolares.

Empero el carácter teórico de los aportes, se reconocen una serie de aportes vinculados a aspectos específicos de la práctica escolar, muy especialmente al campo de la arquitectura y diseño de los espacios escolares y a la parte de la didáctica que se interesa en los materiales de enseñanza. Algunas de las cuestiones en las que se centran estos aportes tienen que ver con, por ejemplo, el reconocimiento de una tensión en el aula escolar entre algunas necesidades opuestas que dicotomizan el uso del espacio y los objetos. Por un lado, entre la necesidad de *fluidez con el afuera* y de cierta *intimidad*, porque una relación pedagógica es una relación íntima y pública a la vez. Por otra parte, la tensión que opone la necesidad de garantizar *libertad de movimientos* y de poder también ofrecer *concentración intensa*, lo que casi siempre demanda quietud y silencio: el aprendizaje demanda ambas instancias.

El estudio ha mostrado con elocuencia que los objetos didácticos deben poder evaluarse no sólo por su diseño objetivo, sino por el sentido que, ya sea por circunstancias asociadas a la institución, a la vida en cada aula particular o a los rasgos del grupo, los alumnos le otorgan a nivel metafórico. ¿Cómo llegó el objeto al grupo? ¿A qué eventos, personas u otros objetos o asociarán? ¿Qué connotaciones tiene en el sentido de otorgar privilegios a quien lo usa, asociarse a un status, etc.? En

un sentido parecido, aplicado a la escuela en general, digamos que una institución debería poder conservar el poder unificador de sus símbolos refrescando su apariencia estética y haciéndola permeable a las connotaciones específicas que los maestros y alumnos de cada lugar y tiempo necesiten para sentir esos espacios como propios desde adentro

Tres procedimientos para analizar los objetos escolares

Este estudio pretende haber formulado unos términos posibles para pensar una parte de la vida en la escuela a la que siempre se reconoce una relevancia mayúscula, pero para la que nunca se llegan a construir categorías interpretativas: el *ambiente escolar*, su cultura, su trasfondo estético. El gran acierto de la investigación es, posiblemente, la caracterización bastante minuciosa del ambiente escolar como objeto de estudio. Esto se ha intentado hacer a partir del relato de testigos elocuentes y confiables: los objetos de la escuela. El amplio universo que éstos constituyen fue especificado mediante tres procedimientos: 1) la distinción entre estructura y ambiente, 2) la definición de tres grandes dimensiones de la cultura escolar que han de servir como avenidas de análisis y 3) el reconocimiento de algunos objetos escolares especialmente relevantes por su funcionamiento dentro de cada una de estas dimensiones o por otros motivos. En este apartado se comentará brevemente estos procedimientos y se ahondará en el primero de ellos.

Si bien el sentido común indicó en un principio abordar el universo de los objetos con una mirada clasificatoria, esto enseguida fue desechado: había tantos criterios de clasificación como rasgos reconocibles en los objetos. El trabajo de Baudrillard (1969) ayudó a desechar caminos que ya se insinuaban - y por medio de su lectura se confirmaron - poco productivos. Tanto Baudrillard como otros del universo bibliográfico de cierta arquitectura social cercana a los estudios de la cultura material, ofrecieron las bases de la distinción entre lo que finalmente llamamos estructura-aula y ambiente-aula. La distinción entre lo funcional y lo cultural, o entre espacio y lugar, está en los orígenes de esas dimensiones según las cuales el aula y sus objetos poseen dos componentes discernibles. La **estructura-aula** posee objetos definidos según su función: el cuaderno para ejercitar o copiar, las láminas para dar apoyo visual, el renglón para asegurar una escritura ordenada. Las normas son explícitas y las acciones deberían, desde esta perspectiva, tratar de ajustarse a esas normas. Si eso no sucede, incluso, la propia estructura posee estrategias de ajuste, como la sanción o la corrección. Pero el aula es también un **ambiente-aula**. Y en esta dimensión los

objetos no están definidos de antemano: se construyen culturalmente en la práctica. No hay definición preconcebida sino significada cotidianamente cuando los objetos son vividos, nombrados, apropiados, disputados, prohibidos, ritualizados, guardados en secreto, publicitados. Las acciones no tratan de ajustarse a una norma sino posicionarse respecto de un sistema de gestos habilitados (movimientos estetizados al servicio de una política determinada), que está dictado por el ambiente. Esta distinción funciona como procedimiento que acota el mundo de los objetos en tanto nos concentramos en una de ella, la proscripta, la que siempre ha sido calificada como difícil de acceder, como trasfondo que opera en forma indudable, pero misteriosa: el ambiente.

El segundo procedimiento de reducción pasa por las tres dimensiones, que son metodológicamente tres grandes avenidas de análisis, reconocidas en el ambiente escolar. Bajo estas tres miradas, creemos, el ambiente escolar deviene una totalidad razonablemente abarcable. Como toda reducción simplifica y empobrece, pero también hace posible el estudio de su objeto. Un repaso sistemático de la literatura sobre cultura escolar a la luz de las propias observaciones en el campo, fue sugiriendo la pertinencia y la eficacia de una amplia clasificación de este conjunto de fenómenos y símbolos en tres grandes esferas que, si acaso no lo abarcan, lo ordenan dejando más cosas adentro que afuera, a la vez que lo hacen más discernible y abordable. Estos son, como se ha anticipado: 1) los modos de circulación del **saber** que la escuela construye y transmite; 2) los modos de administrar la **disciplina**, y 3) los mecanismos para conservar y renovar el sentido de *ser alumno* y de *ser maestro*, esto es, las **identidades escolares**. Diríase que estas tres dimensiones “iluminan” a la cultura escolar y sus ambientes con tres diferentes tipos de luz que lo hacen lo bastante visible. Veamos algunos comentarios sobre cada una de ellas.

Aunque la *disciplina* guarda relación con la autoridad, el enfoque de esta dimensión excede el análisis tradicional de la cuestión de la autoridad del maestro como dato constitutivo y se adentra en el modo en que se articula el mundo de la moral con el mundo de las reglas en distintas capas de legalidad que se apoyan en ciertos objetos escolares. En esta dimensión, los objetos aparecen recurrentemente en el guión de las situaciones conflictivas que dan lugar a las acciones disciplinarias. El objeto que se pone de relieve dentro de esta dimensión es el cuaderno de comunicaciones y sus “malas notas”, y también la cuestión de los objetos que llamamos “ilícitos”, “extemporáneos” y “prohibidos” y sus relaciones con los procedimientos usuales de la situación de clase y con el recreo.

En cuanto a los *saberes*, es evidente que los objetos de la clase se formulan, desde la estructura, como medio y vehículo de las situaciones de enseñanza. El sistema estable de objetos que administran la circulación del saber fue llamado aquí “sistema PCL” (pizarrón – cuaderno – libro), donde la alusión a los materiales no se refiere a los objetos específicos, ya que el pizarrón puede ser reemplazado por una lámina o una proyección, por ejemplo, el cuaderno por una libreta y el libro por una página web o una fotocopia. Son, en cambio, funciones específicas que recaen sobre objetos. Los objetos se relacionan con el saber de diferentes maneras: lo exponen (pizarrón) lo conservan y registran como un relato (cuadernos de clase), lo oficializan (libro de referencia), lo anuncian y lo adjudican (boletines), lo objetivan como transmisible y lo transforman para tal fin (plan didáctico de la maestra). Hay, en suma, una función-saber en los objetos del aula cuyo análisis fue una de las líneas de estudio de este trabajo.

Las *identidades escolares*, finalmente, se relacionan con los objetos de varias maneras. La idea de una dinámica de reproducción-conservación del lugar del docente, del “buen” alumno y el “mal” alumno, etc. se asocian a los objetos, en tanto existen itinerarios reconocibles en la jornada escolar que los asocian: es preciso portar un *kit* de objetos típico para ser reconocido como maestro y ocupar ese “lugar” identitario, siempre preexistente a los sujetos específicos que lo ocupan. Esa preexistencia es, en buena medida, material. El kit-alumno, término con que definimos el conjunto de objetos imprescindibles que rodean permanentemente al alumno, se parece mucho en todos los niños. Pero sucede también que los objetos apoyan un sentido contrario, el de la diferenciación: las transgresiones en el uniforme, la prolijidad en la carpeta, la tenencia de objetos prohibidos durante la clase, otorgan especificidad a estos modos de habitar los “lugares” de maestro y de alumno. Lo escolar en sí mismo, como entidad algo difícil de definir pero claramente delimitable, apareció definido en este estudio como efecto de ciertas “señales” de identidad que entendemos desde el par comunidad-extranjería, y que se traducen en efectos producidos por la presencia de ciertos objetos en específicos lugares de la escuela.

En cuanto al reconocimiento de algunos objetos escolares especialmente relevantes, habiendo renunciado a abarcar la totalidad de los objetos escolares, el criterio para elegir algunos surgió y se fue consolidando a lo largo del trabajo de campo. Para cada una de las dimensiones emergieron como pertinentes los objetos que configuraban conjuntos estables (como el que se conforma con el pizarrón, el cuaderno y el libro),

que apoyaban el sentido de las identidades (como los *kit* y los objetos diseñados para producir “efectos de comunidad”), o que hegemonizaban la actividad disciplinaria en la práctica, como las malas notas en el cuaderno. También dentro de estos criterios se consideró el grado de escolaridad de los objetos, su ligazón a la gestualidad de la clase o su parentesco con las dimensiones de análisis. Adicionalmente, el reconocimiento de ciertos patrones estéticos en el ambiente escolar condujo a analizar objetos, láminas, letreros, juguetes y útiles.

La estructura-aula y al ambiente-aula

Cuando se afirma que un objeto de estudio es complejo, o que forma parte de un amplio proceso, se ingresa en un tipo de descripción que bien puede enriquecer como empobrecer el análisis. Es cierto que de ese modo se caracteriza y se dimensiona al objeto desnaturalizando una mirada superficial o mecanicista; pero si enunciar el carácter procesual o la naturaleza compleja del asunto conduce también a asumir el permiso implícito de renunciar a una mirada analítica minuciosa, digamos que en ese caso se trata de un recurso engañoso. Este estudio ha asumido que el aula es un espacio complejo en el que tienen lugar una serie de procesos, y aceptó además el desafío de comprender algunos de esos procesos. Para ello, un procedimiento central fue el de construir una minuciosa distinción entre dos esferas de la situación áulica: la estructura y el ambiente.

Los términos están inspirados en Baudrillard (1969), quien les asigna en realidad un sentido algo diferente: describe a los objetos en el espacio como una combinación de “colocación” de objetos de acuerdo a su operatividad práctica, a su uso concreto, y “ambiente”, donde se consideran aspectos como el color, el material o los detalles de la forma. “A través de los elementos el hombre moderno lleva a cabo su discurso organizacional, desde el fondo de sus asientos prosigue su discurso relacional. Así, el “hombre de colocación” es también, siempre, “el hombre de relación y de ambiente” y el conjunto constituye el hombre “funcional” (Ob.cit.:49). Lo que en verdad interesaba a Baudrillard en relación a los objetos de la vida cotidiana se parece en algo a los que interesa aquí en relación a los que la escuela utiliza para constituirse en un ambiente habitado, “domesticado” o “lugarizado”: delimitar algunos de los rasgos culturales que muestran sus costados políticos y estéticos, bajo esa apariencia de nítida funcionalidad. Es necesario entonces partir de esta distinción antes de entrar de lleno en la cuestión de los objetos y el modo en que son sentidos, vividos, mirados, mostrados.

Se trata de una distinción básica, pero con frecuencia omitida. Zarankin (2002) lo analiza desde la arquitectura. Los paisajes “naturales”, dice, son continuamente apropiados por individuos y grupos para ser convertidos en algo radicalmente distinto. En sus palabras: “percibimos el mundo por medio de una serie de fijaciones en el espacio que denominamos *lugares*. Y puede decirse que el espacio sólo es domesticado totalmente cuando lo transformamos en lugar, esto es, cuando deviene conocido, ocupado, y utilizado. En general esta transformación es obtenida por medio de la imposición de un nombre o a través de cambios en su materialidad. Así, por ser construcciones culturales, los lugares nunca son neutros” (Ibíd.).

El aula y su amplio equipamiento de objetos poseen ambos componentes. La **estructura-aula** posee objetos definidos según su función: el cuaderno destinado a la correcta ejercitación de tareas individuales, las láminas pensadas para ofrecer un soporte visual a las explicaciones, etc. Las acciones, así entendidas, se regulan por normas explícitas y obedecen a las prescripciones que corresponden a cada rol. El maestro se presentará dentro de un horario determinado, cumplirá cierto programa, reportará sus avances bajo determinadas condiciones, y similares ajustes serán definidos para el alumno y para cada actor escolar que tenga algo que hacer con aquellos objetos funcionales que definen la estructura-aula. Pero el aula es también un **ambiente-aula**. Y en esta dimensión los objetos no están definidos de antemano, sino que se construyen culturalmente en la práctica. No se aplica una definición preconcebida: se significa cotidianamente cuando los objetos son vividos, nombrados, apropiados, disputados o prohibidos, cuando se los hace formar parte de rituales, conflictos y secretos. Las acciones son entendidas desde esta perspectiva como gestos culturales, movimientos estetizados al servicio de una política determinada.

No se trata de una partición del aula en dos dimensiones entre las cuales hayan de repartirse los objetos, pues éstos pertenecen siempre a ambas esferas. Los objetos (el pizarrón, el cuaderno, el libro, etc.) no están en uno u otro dispositivo: forman parte del ambiente-aula tanto como de la estructura-aula, porque producen efectos a ambos niveles. La distinción, en este caso, sirve esencialmente para prevenirse de no “pedirle” a la estructura lo que pertenece a la esfera del ambiente y despejar así algunos malentendidos habituales que pueden reconocerse en algunas apasionadas pedagogías progresistas. A modo de ejemplo: el hecho de que el pizarrón sirva usualmente como espacio de “humillación” de los alumnos, y que represente una forma frecuente de extorsión o amenaza (elemento reconocido como del *ambiente-*

aula) no resta valor a su capacidad para socializar un conocimiento público mediante ese mismo acto (el alumno que pasa al frente) que es a la vez enroque estratégico de posiciones y préstamo de espacios de escrituración que articula muy eficazmente la oralidad y la escritura en el aula, funciones todas que están previstas en el diseño del espacio frontal del pizarrón.

Los “gestos” que el ambiente construye dialogan entonces de distintas maneras con los “procedimientos” que la estructura dicta. Vale entonces la pena explorar la noción de ambiente escolar como un modo de otorgar entidad teórica y algo de operacionalidad a aspectos de la cultura escolar que, por lo general, son difíciles de estudiar y para los que faltan términos específicos. Hemos hallado en la noción de ambiente escolar así entendida un punto de acceso a problemas que están en el centro de las justificaciones de este estudio: el ambiente escolar parece ser el lugar donde pueden esbozarse respuestas a las preguntas abiertas por la pedagogía crítica, que se dirigieron a la experiencia escolar sin discernir lo suficiente entre la estructura y el ambiente. Nos hemos propuesto aquí reivindicar algunas cuestiones de la estructura que han sido quizás blanco de demasiadas críticas aún cuando son necesarias para que los alumnos aprendan, y revisar a la vez algunos problemas desde la perspectiva del ambiente, que no lo han sido bastante.

Al discutir esta cuestión en una entrevista en el contexto de esta investigación, una profesora ofreció un episodio de su experiencia que ilustra bien esta distinción y la necesidad de reivindicar la estructura y revisar el ambiente de la situación de clase. Un extracto de dicha entrevista permitirá ilustrarla.

Ella comenzaba una conferencia para una audiencia numerosa en un salón dotado de una antigua “cátedra”, superficie parecida a una tarima o escenario que se eleva por sobre el nivel del piso y coloca al profesor un escalón más alto que los alumnos. La profesora, reconocida militante de las pedagogías constructivistas herederas del escolanovismo, se manifiesta en contra de este artilugio de fuertes connotaciones ideológicas: la cátedra es un símbolo de la educación que impone entre el maestro y el alumno una distancia innecesaria, que traduce la asimetría en control, que no contempla el punto de vista infantil. La profesora, entonces, se baja de la cátedra y decide dirigirse al público *desde el llano*. Pero al poco tiempo de comenzada su exposición, los asistentes le ruegan, desde el fondo del salón, que vuelva a subirse, porque no pueden verla. Lo que para ella era una acción correctiva sobre algo que “se veía mal”

por sus connotaciones (valoración del orden del ambiente) dio lugar a un problema de visibilidad en un sentido mucho más literal, y propio de la dimensión de la estructura.

Abordar esta otra dimensión de la vida escolar, menos aprehensible, representa un doble desafío. El primero es claro: es más difícil de ver y de nombrar. El segundo tiene que ver con las tradiciones de su estudio. La definición del ambiente se ha emprendido en oposición a la idea de estructura, cuyo rasgo saliente es el de ser sistemática, operacionalizable y razonablemente controlada. Por oposición, se ha dado por hecho que abordar el ambiente consiste en denunciar su existencia, sin avizorar mayores posibilidades de establecer distinciones más o menos minuciosas que trasciendan el mero acto de su proclama.

Discusión

La indagación en el terreno del ambiente abre preguntas en torno a la cultura escolar. La diferencia entre cultura escolar y ambiente escolar reside en que *cultura* remite a la conjunción de prácticas entendidas como ritos, costumbres o modos de hacer y creencias entendidas como valores, mandatos. *Ambiente*, en cambio, remite a la conjunción de prácticas entendidas como acciones estructurales localizadas en una situación áulica y creencias entendidas como afectos, habilitaciones, autoridades, permisos para el movimiento y el uso de la palabra.

Un asunto a definir una vez abierta la propuesta de indagar en esta dimensión es la cuestión de la una unidad de análisis que servirá para estudiarla. Nuestras incursiones en el tema sugieren la pertinencia de adjudicar ese atributo al *gesto*. Un gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción. Por definición, el gesto es el “movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo con que se expresan diversos afectos del ánimo” (RAE, edición 2009). Por ese motivo, porque materializa en una acción un afecto o una percepción, constituye una unidad eficaz para analizar la cultura y, por extensión, nuestro modo de definirla como *ambiente escolar*. La antropología y la teoría de la comunicación se han valido de la idea de “gesto” para analizar los componentes no verbales de procesos comunicativos, rituales, juegos, etc. (Efron, 1970). Para nosotros, el gesto es entendido de un modo más global, atento al modo de entender las relaciones sociales desde la pedagogía,

como una disposición y tendencia a específicas formas de movimiento, actitud, uso de la palabra y ejercicio de la autoridad.

La noción de “gesto” como unidad de ese clima difícil de describir, al que finalmente denominamos “ambiente”, o “ambiente-aula”, constituye un valor observable y operacionalizable que interpone entre la percepción difusa y el análisis situacional un elemento de contraste. Si ser maestro o ser alumno implica asumir un modo de moverse, de hablar, de sentir, de apropiarse del espacio, etc.; y si puede decirse que este conjunto de operaciones – que procuraremos definir como gestos – preexisten a los sujetos singulares que ocupan el “lugar” de maestro aunque luego cada uno les aplique sutiles o drásticos cambios, entonces es válida la aspiración de reconocer y sistematizar una gestualidad del aula.

Adicionalmente, y para abonar una discusión sobre los alcances del estudio que deja abiertas líneas de investigación futura, un espacio que podría decirse que este estudio ha dejado relegado – y que merced al compromiso social de todo proyecto de investigación, amerita una justificación – es el del análisis sociopolítico de los objetos escolares. La cuestión del acceso a los materiales, las diferencias culturales en el uso que guardan relación con el NSE de los alumnos, o la señal de status social que las marcas de ciertos objetos comprados, por ejemplo, podrían imprimir a sus sentidos metafóricos, fueron todos problemas a partir de los que podría haberse construido una sistematización. La indagación de estas cuestiones, sin embargo, aunque en un principio se consideraron meritorias de un objetivo específico a desarrollar, quedaron finalmente postergadas para un estudio posterior, menos por cuestiones de factibilidad o metodológicas que por el simple hecho de que la definición de cultura escolar de la que partimos fue pensada para llegar a operacionalizar lo escolar más allá de todas esas distinciones: éstas hablan del modo en que los sujetos, desde su identidad de hijos (de hijos de trabajadores, de hijos de ricos o de pobres, etc. pero no específicamente desde su identidad de alumnos) procesan lo escolar.

En la construcción de una gestualidad para la clase, por ejemplo, la distinción alumno rico / alumno pobre hubiera sido un analizador posible para señalar diferentes modos de apropiarse del lugar de alumno, pero también improductivo desde un abordaje general; en primer lugar, porque las diferencias de status social *dentro* de las escuelas observadas fueron levísimas (merced a los procesos de segmentación que nuestro sistema ha sufrido en las últimas décadas); en segundo lugar, porque lo que buscamos fue identificar procesos generalizables a este tipo de diferencias, más que

partir de procesos esperables y diferenciarlos según estos parámetros, que es un paso lógicamente posterior. Toda esta investigación se apoya en la existencia de un nivel de análisis propiamente escolar, al que hemos aludido ya desde las primeras páginas cuando formulamos, con Viñao Frago, una relativa autonomía de “lo escolar” que no debe ser entendida como una impermeabilidad de la escuela a los procesos sociales y culturales más amplios, sino como el reconocimiento de lo escolar como un nivel de análisis específico e irreductible.

Bibliografía

- AGUIAR BARRERA, M. y otras: "La Observación Participante y los Procesos de Reforma en el Aula", ponencia del congreso Retos y Expectativas de la Universidad, Puebla, México, 2 y 3 de junio de 2006
- BAUDRILLARD, J.: El sistema de los objetos, México: Siglo XXI, 1969.
- BORGES, D., CALDAS PESSANHA, E. y MENEGAZZO, M.: “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”, *Revista Brasileira de Educação*, No 27, Set-Dez 2004 [disponible en Internet en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf> <cons. jun07>]
- COLMENAR ORZAES, C.: “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la Restauración”, *Revista Complutense de Educación*, vol 5 (2), Madrid, 1994.
- DUSSEL y CARUSO: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires: Santillana, 1999.
- EFRON, D.: *Gesto, raza y cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- ESCOLANO BENITO, A.: “La cultura empírica de la escuela. aproximación etnohistórica y hermenéutica”, en Mainer, J.: *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, 2008.
- ESCOLANO BENITO, A.: Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la segunda República, Madrid: Fundación Germán Sánchez
- FARIA FILHO, I., Gonçalves, I., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A.: “A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”, *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v30, n.1, abril 2004
- FELDMAN, D.: “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 75-101, abril 2004 disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- GVIRTZ, S. (comp.): Textos para repensar el día a día escolar : sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires: Santillana, 2000.
- JOHNSON, N.: "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 11, No. 3, Fall 1980 (pp. 173-190)
- JULIA, D.: "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan/jun 2001, p.9-43.
- LAWN, M. y GROSVENOR, I.: "When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools", *History of Education*, VOL. 30, NO. 2, 2001 (117-127)
- LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- LEACH, E.: Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin, Barcelona: Anagrama, 1976
- LOW, S. y LAWRENCE-ZUÑIGA, D.: The anthropology of space and place. Locating culture, Australia: Blackwell, 2003
- LUBAR, S. y KINGERY, D.: *History from thing, essays on material culture*, Smithsonian Institution Press, Washington-London, 1993
- ROCKWELL, E.: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SCHLERETT, T.: Cultural history and material culture. Every day life, landscapes and museums, USA: University Press of Virginia, 1992
- TYACK, D. y CUBAN, L.: *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001
- VIÑAO FRAGO, A.: "Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones", *Revista de educación*, N° 306, 1995, pags. 245-269
- VIÑAO FRAGO, A.: "Tiempo, historia y educación", *Revista Complutense de Educación* vol. 5 (2) 9-45. Edit. Complutense, Madrid, 1994
- VIÑAO, A.: "The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools", en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005
- VIÑAO, A.: The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools" en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005

- VIÑAO, A.: Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid, Ediciones Morata, 2002
- ZARANKIN, A.: Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires, Capinhas: Sapesp, 2002