

Capítulo 6

**¿Una antropología de la
cotidianidad y del sentido
común escolar en tiempos
digitales?**

Capítulo 6:

¿Una antropología de la cotidianidad y del sentido común escolar en tiempos digitales?

Luis Alberto D’aubeterre Alvarado

Introito

Cotidianidad es un término de los tiempos modernos re-inventado por Heidegger (1972) para designar la modalidad óptica inmediata del “ser ahí”, en una regularidad de existencia indiferenciada tal, que no es un vacío ni una “nada”, sino una modalidad fenoménica más bien positiva del ser-estar “aquí y ahora”. Entonces, la cotidianidad acarrearía nuestro estar en el mundo en su inmediatez reiterativa y, con toda su ambigüedad, constituiría el entorno necesario de nuestra relación más cercana con las cosas, los otros seres y uno mismo.

Desde la tradición sociológica del materialismo dialéctico marxista, Heller (1991) entiende la vida cotidiana como una objetivación del mundo: un *proceso de formación del mundo propio* de los actores sociales dentro del marco más amplio de la sociedad. Mundo que se construiría día tras día, individual y colectivamente: a) a través del uso de herramientas y recursos que los actores sociales encuentran *ya preparados* en sus mundos de vida; y b) mediante las experiencias personales y sociales particulares para definir su situación en las interacciones sociales de las que toman parte.

Al respecto, Estrada (2000) plantea que la vida cotidiana implica una “actitud natural” del ser en su mundo familiar, en el encuentro con quienes coexiste, en su hablar, hacer, sentir y pensar. Sus presencias vividas corporal, intelectual y afectivamente en el aquí y ahora, asegurarían al individuo una simultaneidad vital obvia, evidente e indispensable para su concreción como sujeto-actor social. Además, en la vida cotidiana se instala el mundo relacional de la acción comunicativa (Mora, 2005; Habermas, 1999) y del chisme, de los intercambios afectivos y efectivos, de las prácticas útiles para la existencia social que, en conjunto, se conforman como atmósfera

de saberes comunes, menudos: como noosfera (Morin, 1998). Así las cosas, la cotidianidad aparece como uno de esos curiosos objetos, a la vez sólidos, vitales, sanguíneos y, al mismo tiempo, etéreos, insustanciales e inasibles, que las ciencias sociales contemporáneas han facturado y que bien podría definirse como una ambigua, dialéctica, compleja y contradictoria dimensión singular de vida compartida desde la mismidad del ser, que percibe su mundo domesticado: ora con tranquilidad, certeza y afecto; ora aburrido, transido de fastidio y hasta con desdén, desde un “siempre es lo mismo”.

Lo que caracterizaría la cotidianidad sería ese encadenamiento de pequeños eventos que día tras día parecen repetirse de acuerdo a una lógica temporal circular (o mejor, en espiral), semejante a la temporalidad del mito. “Rituales mundanos domésticos/domesticados, privados y públicos, se entremezclan de manera funcional con la espontaneidad de los gestos aprendidos [concienzudamente o] sin saberlo, que pasan a formar parte de lo ‘natural’, lo ‘obvio’, lo consabido, lo familiar” (D’aubeterre, 2014, p. 61). Con ello, la cotidianidad, en tanto invención humana que violenta la naturaleza, contendría dos grandes pretensiones ontológicas: la una, garantizar una especie de permanencia tranquila del universo, con sus objetos, seres y paisajes: con lo cual se exorcizaría el devenir de todo mortal, instalándolo en la ilusión de una identidad permanente. La otra, erguirse como una “insurgencia contra la historia”¹, que supone una aporía por su doble intención: ser una dimensión acrónica, pero acompañada por el silencioso transcurrir de los días y sus momentos.

Con este *introito* aterrizamos en una escuela, cualquier escuela: con sus timbres de entrada, recreo y salida de clases, con sus “lunes cívicos”, “días patrios”, prácticas y tareas rutinarias establecidas entre: Ministerio de Educación, Zona Educativa, directivos, maestros, padres y representantes, alumnos y otras tantas personas que entran y salen del recinto: todos, normativizados por leyes, reglamentos, disposiciones ministeriales, tradiciones republicanas, predicaciones religiosas,

¹ Resulta paradójico que la rutinaria repetición de conductas propia de la cotidianidad, al tiempo que estructura el mundo de la vida (Schütz, 1993), que resulta familiar para la gente, percibiéndolo como algo sólido, seguro y confiable; no obstante, con frecuencia expresa una protesta cargada de desesperanza y fastidio frente a esa especie de pseudoeternidad (“¡Nada cambia, todo es igual!”). Lo curioso es que esa misma gente (es decir, nosotros), en otro arranque de melancólica observación vital, afirmará, convencida, otra creencia no menos “evidente” pero de signo contrario: “¡Todo cambia!, antes todo era mejor, ¡ahora, ya nada es como era antes!”.

además de un milenarismo sentido común, nutrido de una densidad discursiva heteroclita, compuesta de: valores, leyendas, mitos, dichos populares, noticias de los medios, chismes locales, canciones, entre muchas otras producciones discursivas.

Sobre el sentido de las cosas

Las cosas que conocemos, manipulamos y transformamos no son una impresión calcada del mundo que captan nuestros órganos sensoriales. Al menos, eso es lo que nos han enseñado las disciplinas científicas contemporáneas (físicas: mecánica, micro, nano, macro, de fluidos, etcétera; química orgánica e inorgánica; biología, genética, neurociencias, psicologías, lingüística, entre otras). Las cosas han ido adquiriendo un cierto orden, densidad, espesor, peso, rugosidad y materialidad que les ha hecho “entrar en razón”, gracias a la rigurosidad selectiva, metódica, taxonómica, métrica, desarrollada por el cuerpo disciplinario de las ciencias inventadas a lo largo de siglos de Modernidad. Es desde este “régimen de verdad” (Foucault, 1992), que el sentido común se entiende como “una dimensión de la cultura que no suele asociarse a la idea de orden” (Geertz, 1999, p. 95). La teoría sobre la cual se construye el sentido común es la que se aprende en “la universidad de la vida” y vaya si es importante inscribirse en esa universidad, *so pena* de no comprender lo que hacen, dicen, piensan o sienten los demás. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, ha habido un interés creciente por indagar y comprender lo que el sentido común nos dice y lo que puede permitirnos conocer de las realidades construidas desde lo social.

En sus ensayos de antropología simbólica sobre la interpretación de las culturas, Geertz subraya que el sentido común es “una interpretación de las inmediateces de la experiencia, como lo son el mito, la pintura, la epistemología” (1999, p. 96), y como ellos “es construido históricamente” y está sujeto a ciertas pautas de construcción. Entiende al sentido común como “una forma cultural” que se encuentra en todos los grupos humanos, algo así como un universal antropológico que varía mucho de un lugar a otro (inclusive, dentro de una misma cultura) y para el cual asigna, de manera genérica, las “extrañas

propiedades” de “naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad”, de las cuales la “naturalidad” sería la más fundamental (Geertz, 1999, p. 107).

En general, las concepciones del sentido común sobre cualquier asunto o tema se caracterizan por presentar las cosas tal y como parecen ser en su superficie observable por “todos”; la premisa de la cual se parte es la “obviedad” del mundo, ya que “la verdad es tan clara como el agua” y “los ojos son para quien quiera ver”, pues “no hay que tener tres dedos de frente” para comprender que “el mundo es como es”. Pero, sobre todo, el sentido común pretende explicar las cosas “tal como son”, compitiendo, de esta forma, con las ideologías, las religiones, los sistemas filosóficos y hasta con las disciplinas científicas. Y, a nivel general, resulta ser más eficiente, ya que no implica mayores estudios ni esfuerzos intelectuales, sino que se deja entender de manera sencilla y “natural”; en suma, es “bueno, bonito y barato”. Pero, bajo su anodina apariencia, el sentido común, entendido como sistema cultural, “es tan totalizador como cualquier otro: ninguna religión es más dogmática, ninguna ciencia más ambiciosa, ninguna filosofía más general” (Geertz, 1999, p. 106).

Por su parte, desde la psicología social discursiva inglesa, Billig (1991) teoriza sobre el *common sense*, subrayando su carácter contradictorio (*dilematic*), mediante el análisis de los intercambios discursivos cotidianos de la gente, al tratar de convencer a un interlocutor acerca del bien-fundado de “su razón”, recurriendo a los *lugares comunes* que la gente transita cotidianamente, que conoce “desde siempre” y que les resultan muy familiares.

La oposición irreconciliable instituida por la filosofía griega clásica entre *doxa* (creencia-opinión) y *logos* (razón-lógica), nos ha representado de forma peyorativa al sentido común como un conjunto amorfo de supersticiones, pasiones y prejuicios sin valor del populacho inculto. Sin embargo, este ha venido emergiendo como un objeto digno de estudio: es decir, un proceso-producto dialógico de hermenéutica social (Gadamer, 1992), cuya función simbólica conlleva generar representaciones y significados que hacen congruentes, familiares, comunicables y manejables los eventos complejos que acaecen en espacios privados y públicos de la vida social de todos los días. De

hecho, Geertz (1999) sostiene que el sentido común ha sido la categoría central de muchos de los sistemas filosóficos, desde la antigüedad socrática hasta nuestros días y señala la importancia que este tiene en la reflexión filosófica de Wittgenstein y en la fenomenología de la vida cotidiana de Husserl, Schütz y Merleau-Ponty. El sentido común sería para la antropología “la más reciente de una ya larga serie de transformaciones de su objeto de estudio” (Geertz, 1999, p.116).

En otras palabras, como proceso y producto de la cognición social, el sentido común constituye una matriz de conocimientos e instrumentos teórico-prácticos muy útiles para resolver multiplicidad de problemas (económicos, morales, de salud, políticos, familiares, existenciales, maritales, educativos, etcétera), que posibilitan una adecuada interacción de las personas con los demás y consigo mismo, pero, también, tiende a la reproducción de modos de entendimiento y acción que dan continuidad a relaciones de poder y dominio (*status quo*), que ejercen grupos sociales minoritarios sobre la mayoría de las personas.

En síntesis, se puede definir el sentido común como un proceso-producto de la hermenéutica social que confecciona una comunidad de sentidos semánticos entendidos como “verdades obvias” por un colectivo humano que comparte lengua, historia, territorio y cultura propios. Su carácter transdiscursivo se constituye gracias a la sedimentación de contenidos simbólicos que la gente, las instituciones y los medios de comunicación generan, adecúan y transforman a lo largo de la historia de cada sociedad (D’aubeterre, 2014).

Justamente, partiendo de esta definición del sentido común, emerge la posibilidad cierta de construir una antropología para la educación desde la indagación comprensiva de la comunidad de sentidos semánticos que se construye, inventa y comunica de manera espontánea, desde las tradiciones ancladas en la vida cotidiana de las escuelas hasta los intercambios actuales de los actores sociales dentro y fuera de las instituciones educativas. Todo ello, a fin de comprender e interpretar la permanencia y la evolución acelerada de creencias, expectativas, juicios, temores, valores, actitudes, prácticas escolares/sociales, etcétera, en medio de estos tiempos de mundialización, urgencia, inmediatez y comunicación digital tecnomediatizada, que

atravesan tanto las didácticas de los maestros como las actividades más comunes de lo cotidiano: hacer trámites bancarios, comunicarse con la Dirección Zonal de Educación, subir las calificaciones de los alumnos al sistema del Ministerio de Educación, ver la actualidad en el noticiero, bajar materiales educativos de Internet para socializarlos en las clases, entre otras cosas.

Primera escena: “¡Buenos días, Licen Alexandra!”

A las 7:45 de hoy, martes 7 de octubre, la licenciada Alexandra², después de dar sus “Buenos días, jóvenes”, cierra la puerta del aula, entra, se sienta y comienza a pasar la lista de sus alumnos del Paralelo 2, en el Séptimo Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Emilio Abad”, ubicada en la ciudad de Azogues (provincia del Cañar, Ecuador), para marcar las asistencias e inasistencias a su clase de Ciencias Naturales. La mayoría de sus clases sigue un mismo esquema, con pequeñas variaciones: saluda con respeto y autoridad a sus 41 alumnos (19 adolescentes hombres y 22 mujeres, con edades que oscilan entre 11 –los más– y 13 –muy pocos– años), ordenados en filas de doce pupitres alineados, quienes la reciben de pie, al lado de su pupitre, con un: “¡Buenos días, licen Alexandra!”, casi cantado a coro. Enseguida, la maestra se sienta y los alumnos hacen lo mismo. Saca de su maletín –cargado de libros y documentos– una laptop y una carpeta con el listado. Conecta la computadora portátil y la enciende, sacando también una botellita plástica de agua y unos marcadores de colores. Cada cierto tiempo exige “¡Silencio!” a la clase: los alumnos bajan la voz y apenas se oye un murmullo. Pasar la lista le toma entre cinco y diez minutos (a veces pide información a los alumnos sobre la inasistencia imprevista de algún estudiante, lo que genera una pequeña conversación “a gritos” entre varios). Concluida esta acción, la docente anuncia el tema que se va a trabajar en la clase, les recuerda que se trata de la “Unidad 1: Los seres vivos”; que ya habían iniciado hace unas semanas y que hoy terminarían con la “Clasificación del reino animal”. La maestra les pregunta si recuerdan lo que habían estudiado

² Nombre ficticio para preservar el anonimato de la docente observada durante unas prácticas preprofesionales del año 2017, en una escuela pública urbana de Educación General Básica, en la región Sierra del Ecuador.

en la clase anterior. A lo cual algunas niñas de la primera y segunda línea responden: “¡Sí, licen, la clasificación de los seres vivos, los hongos!”. La mayoría de los alumnos murmura algo inaudible, algunos hacen gestos de incompreensión –que la maestra no ve–, sugiriendo que no recuerdan bien la clase anterior. Mientras tanto, la maestra, había comenzado a escribir en el pizarrón el nombre de la unidad, el contenido y el objetivo de la clase de hoy. Continúa diciendo: “¡Muy bien!”. Se voltea al grupo y pide que saquen el libro de Ciencias Naturales y lo abran en la página 23. Los alumnos responden cogiendo entusiasmados sus mochilas, ríen y se comunican alegremente unos con otros, mientras van sacando el texto escolar de la asignatura, distribuido de forma gratuita por el Ministerio de Educación nacional.

La “licen Alexandra” se dirige a su escritorio, toma su ejemplar, lo ojea, observa atenta a la clase y solicita: “*Por favor, José, póngase de pie. ¿Nos puede ayudar leyendo el título y las primeras tres líneas del párrafo de la página 23?*”. José, un niño mestizo, moreno, bajito, tomado de sorpresa, se levanta de su pupitre ubicado casi al final de la tercera fila, toma el libro abierto y comienza a leer con dificultad, tartamudeando, el subtítulo de la página 23: - “*Cinco. Class...sifiii...cación del reeiino animm...mal*”, “*los animm...ales son se...res vivos*”. Cada vez que José hace el cierre de palabras, la maestra repite la palabra completa, con una entonación y dicción adecuadas, como si fuera un eco corrector de la dificultad de lectura que presenta José. Apenas concluye esta larga y dificultosa tarea, la maestra solicita a otra niña, Carmencita, continuar leyendo. La misma estrategia de lecturas cortas, más o menos fluidas, se aplica con varios alumnos hasta concluir el primer párrafo. Entonces, la maestra hace una primera pausa para proponer una síntesis recapitulativa y explicar el contenido del párrafo. Luego de esto, comienza a hacer preguntas a sus alumnos para saber si comprendieron el tema recién abordado en la clase.

Ejercicio reflexivo 1: Lo obvio, lo común, lo impensable

Sin duda, la escuela es una de esas instituciones civilizatorias modernas de domesticación humana³ (Foucault, 1992), que se

³ Michel Foucault, en su libro *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1992), ofrece un análisis crítico de las

ocupan de transmitir, de una generación a otra, gran cantidad de conocimientos y reglas de conducta para la vida social, que forman parte del sentido común compartido con los demás, incluyendo valores éticos y estéticos, gestos, conocimientos y saberes ancestrales, dichos populares cargados de sabiduría y otras tantas prácticas y contenidos que no aparecen en los textos escolares pero que circulan libremente por los pasillos, patios, cantinas y salones de las escuelas.

Tanto en su versión privada-religiosa-particular, como en su versión pública-laica-oficial, la escuela palpita y respira la cotidianidad según acuerdos y entendimientos más o menos explícitos acerca de lo que se debe o no se debe: hacer, pensar, decir, comer, sentir, etcétera, todo lo cual forma parte de la vida diaria de las personas que comparten este territorio institucional. Debido a lo previsible de sus rutinas, con sus horarios y recreos, sus actos cívicos y festividades, por lo general, la cotidianidad escolar es experimentada como intrascendente. Con su dilatada cadena de prácticas pedagógicas, pensamientos, lecciones, ejercicios, formularios, sentimientos y discursos diminutos, las rutinas escolares no parecen configurar nada que merezca la pena ser resaltado ni producir algún evento digno de atención. La desatención respecto a lo que ocurre en la cotidianidad escolar es característica en la escuela, hasta el punto que, de verlos tan seguido “ahí”, los objetos y sujetos familiares de lo cotidiano “se tornan casi invisibles”, y lo que ocurre en un día común de clases parece intercambiable con lo que ocurrirá otro día.

Una antropología educativa de la cotidianidad y del sentido común forma parte de eso que Augé (2000), al analizar los nuevos lugares no “exóticos” donde se hace etnología/etnografía desde finales del siglo XX, habla respecto a una “antropología de lo cercano”, lo cual se corresponde con la cercanía propia de la cotidianidad escolar. Además, el autor deja muy claro que el trabajo de toda antropología siempre se refiere a la descripción comprensiva o explicativa de algo que acontece en “el aquí y el ahora” de algún tiempo-lugar específicamente humano.

En razón de todo ello, la antropología puede auscultar la

instituciones que inventa la Modernidad, entre ellas la prisión, el hospital general y la escuela, cuya principal función será construir y aplicar estrategias de disciplina, castigo, docilidad, control del tiempo, examen y diseño del espacio, como ejercicio invisible del poder del Estado sobre los individuos y sus subjetividades, categorías recién constituidas gracias al saber de las disciplinas científicas modernas.

cotidianidad escolar, en cuanto dimensión vital dentro de la cual se construyen (entre otras cosas) aspectos que trascienden y van más allá del currículo. Es decir, se ocuparía de todo aquello que no se dice ni se explicita y que, por “obvio”, permanece oculto. Se trata de contenidos valorativos que compiten con las unidades curriculares, de expectativas intersubjetivas silenciadas que hacen posible tanto el éxito escolar de unos, como el fracaso de otros. Todo eso que, pasando desapercibido, opera desde el deseo del maestro (en su condición de agente-actor investido de cierto micropoder por la sociedad adulta), como una prescripción de lo posible-deseable que se incrusta entre los gestos y las repeticiones aburridísimas de los ejercicios matemáticos o de las conjugaciones de verbos, para luego sedimentarse en las conductas y actitudes de los alumnos, así como en el cuaderno sucio y desordenado de unos, y en la pulcritud encantadora de otros cuadernos ordenados de manera juiciosa, escritos con letras y números delineados, con títulos subrayados con colores.

A todo esto se ha llamado “currículo oculto”: aprendizajes que los estudiantes internalizan sin percatarse de ello y que, además, no son impartidos de ninguna manera por docente alguno, ni tampoco aparecen como contenidos del currículo oficial. De hecho, la literatura que se ha especializado en el currículo oculto (Torres, 1998; Giroux y Penna, 1983; Vallance, 1983; entre otros), lo asocia de forma negativa a un proceso subrepticio de influencia sociopolítica (ideológica), que ocurre durante la formación escolar de los estudiantes, que conlleva: inculcación de valores, normalización política, adiestramiento para la obediencia y docilidad de los futuros ciudadanos, con miras a la reproducción social e ideológica que garantizaría perpetuar la estructura y funciones del *status quo*. En síntesis, el currículo oculto sería una taimada forma de control de las instituciones del Estado, asociado con el reforzamiento de la desigualdad social que se deslizaría silenciosa e “inocentemente” entre, por ejemplo, las hermosas y bien pensadas imágenes de los textos oficiales de Ciencias Sociales o de Ciencias Naturales, cuyos mensajes siempre resultan ser ejemplarizantes y modeladores, estetizantes y formadores, desde una perspectiva que beneficia a pocos y excluye a muchos.

En este sentido, una antropología educativa de la cotidianidad,

la cultura y el sentido común escolar puede indagar en el porqué y para qué de los contenidos estéticos, éticos y culturales con los que se trabaja en escuelas y colegios los temas históricos, sociales o políticos y el cómo se hace (Rockwell, 2007; 2018a; Law y Grosvenor, 2005). O, quizás, preguntarse qué dimensiones se abordan para estudiar la realidad local, provincial, nacional o planetaria. Asimismo, puede analizar las fuentes y metodologías con las que los docentes facilitan (o entorpecen) la reflexión de sus alumnos, a fin de permitirles (o dificultarles) comprender su realidad propia como: mestizos, indígenas, afrodescendientes o blancos; hijos de campesinos, vendedores ambulantes, desempleados, inmigrantes, profesionales o banqueros (Rockwell, 2018b).

Una tal andadura antropológica aplicada a lo educativo, necesariamente, es comparativa; proponiendo, por ejemplo, el contraste etnográfico/etnológico entre las prácticas escolares en Educación Inicial de una escuela hispana urbana de Macas y sus formas de interacción con los padres y familias de los infantes, sus estrategias didácticas extra-áulicas con ambientes naturales amazónicos, etcétera; en comparación con las prácticas escolares de otra escuela hispana urbana particular de Educación Inicial en Guayaquil, Quito o Cuenca. Con lo cual resulta posible captar en las rutinas escolares de cada uno de estos contextos escolares de Educación Inicial, aquello que es invariante (la estructura) y aquello que resalta por sus diferencias y particularidades de la cultura local.

Por lo demás, la cotidianidad escolar, como cualquier otra forma de forma vida cotidiana⁴, nos instala en la comodidad del hábito⁵ y, a la vez, en la complejidad del *habitus*⁶: en ella transcurre la temporalidad diaria, en la que se sedimentan acciones, afectos, cogniciones,

⁴“La cotidianidad conmueve por su profunda y obstinada pretensión de conjurar el caos vital de las cosas del mundo para imponerles un cierto orden funcional prescriptivo, ligado a la eficiencia de los gestos y a la reproducción de lo social” (D’Aubetere, 2014, p. 63).

⁵ Se entiende por hábito toda conducta aprendida a través de la repetición, que implica una ejecución automática, inconsciente y reiterada. El hábito es un elemento básico del aprendizaje social humano que permite una economía de esfuerzos neurológicos, cognitivos y conductuales, así como el desarrollo y dominio de destrezas y habilidades en el sujeto aprendiente.

⁶ *Habitus*, concepto central de la sociología de Pierre Bourdieu (1988; 1997), puede definirse como un conjunto de disposiciones o esquemas que tienen las personas para hacer, pensar y sentir, íntimamente relacionados con el capital cultural recibido gracias a la posición social que ocupan. En palabras de Martínez García (2017, s. p.), el *habitus* es un “conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales”.

hechos, discursos, relaciones comunes, constituyéndose en escenario, campo laboral y mundo de vida de los actores-agentes escolares. Sin embargo, si bien en la cotidianidad escolar operan las regularidades y la permanencia de una parcela de realidad colectiva e individual, no obstante, también ocurren en ella, las infracciones, desvíos, mutaciones e innovaciones de/en esas mismas prácticas escolares que, a veces, derivan hacia lo extra-ordinario de los cambios sociopolíticos de una sociedad, que ocurren en un momento determinado de su historia.

Segunda escena: Una mañana cálida durante el recreo

Serán como las diez y media, el sol está muy brillante, hace un calor agradable que contrasta con la fría neblina que inundaba todo de mañanita, cuando los comuneros se levantaban para hacer una agüita de horchata hirviendo, para calentarse el cuerpo antes de comenzar la faena diaria, yendo a atender su rebaño de ovejas, a recoger los huevos y dar maíz a las gallinas, cortar la hierba para los cuyes e irse luego a laborar en la *chakra*⁷.

Con el sol a cuestras, Jaime, Nina, Byron, Alexandra, Jonathan y Sisa⁸, estudiantes del segundo año de Bachillerato Unificado en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” de Tenta (Saraguro, provincia de Loja, Ecuador), se reúnen siempre entre ellos para conversar sobre tantas cosas que les interesan: grupos de música reguetón o bachata, los chismes sobre compañeros enamorados que están saliendo escondidos después de clases, sus problemas familiares, las nuevas series de *Netflix* que ven de noche en sus casas y, entre conversa y conversa: *chatean* por *WhatsApp* o *googlean* con sus celulares, mientras oyen música, revisan sus *e-mails*, también actualizan su *Facebook* o visitan *Instagram*. Estos chicos ríen muy seguido, juegan entre sí haciéndose bromas, se empujan gritando como niños, se tiran sobre la hierba recién cortada, otras veces se paran y van a un rincón del patio, a solas... Su interconexión vía *WiFi* es posible porque, desde hace poco, en la escuela rural de EIB donde estudian, disponen de una red abierta (“Estudiantes”) para que ellos la

⁷ Palabra kichwa que significa “huerto familiar”.

⁸ Jaime, Nina, Byron, Alexandra, Jonathan y Sisa son nombres ficticios para preservar el anonimato de los alumnos.

usen. Aunque los celulares están prohibidos en las aulas de clases y hay un muy restringido acceso a los laboratorios de cómputo; sin embargo, estos *guambras*⁹ aprovechan los recreos y salidas de cada clase para conectarse con esa realidad virtual globalizada de la cual participan, a pesar de encontrarse en una pequeña comunidad agrícola kichwa-saraguro, a unos 3500 metros de altitud, en los Andes ecuatorianos.

Ejercicio reflexivo 2: La escuela, encrucijada para la construcción de identidades en red y ciudadanías digitales

La antropología educativa puede permitirnos esbozar interpretaciones posibles sobre el sentido que van adquiriendo las nuevas prácticas comunicativas de los chicos que están cambiando aceleradamente. Sobre todo, entre los adolescentes que concluyen la Educación Básica Superior y los jóvenes que cursan el Bachillerato Unificado de las escuelas hispanas y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ecuatoriana. A menudo, muchos de estos muchachos tienen un celular, el cual constituye algo así como una garantía tecnológica de su inserción en la última modernidad digital del mundo contemporáneo y de sus relaciones reales, simbólicas e imaginarias tecnomediatizadas. Buena parte de las nuevas prácticas culturales comunicativas de estos chicos se corresponden con patrones de conducta etaria reportados por la literatura especializada a nivel global (Basile y Linne, 2015; Echeburúa y De Corral, 2010; Fundación Pfizer, 2009), los cuales están configurados por la lógica de las redes sociales, ligadas a su vez a la navegación en Internet, al intercambio y generación de información y a la inter-actualización constante con sus pares, a partir de temas vinculados a: películas, video-clips, fotos-*selfies*, textos multimedia, música, grupos, chismes, tareas escolares, deportes, héroes, tendencias, series de *Netflix*, entre otros¹⁰.

Esto los sintoniza con una cierta temporalidad transhistórica: ubicua, pero en “tiempo real”; desterritorializada, aunque en el “aquí y

⁹ Palabra kichwa que se traduce al español como “muchacho”, “joven”.

¹⁰ Según estudios realizados esta última década en Argentina por Morduchowicz (2012) y por Basile y Linne (2015, p. 20) ... “las actividades más frecuentes que realizan en Internet los adolescentes (tanto de sectores medios como populares) son: 1) usar *Facebook*; 2) ver videos y escuchar música en *Youtube*; 3) buscar en *Google* contenidos multimedia de entretenimiento e información (lo que incluye películas, textos, videos, música e imágenes)”.

ahora” de su escuela. Ello sería un fenómeno globo-civilizatorio de su generación: independientemente de que sean kichwa-saraguros, que su comunidad sea rural, indígena, agrícola y que se reclamen de un pueblo ancestral del Ecuador.

La escuela como espacio de encuentro y concentración de pares, lugar de intercambios de información que potencia el uso tecnológico con diversos fines inter-conectivos, se convierte en un ambiente curioso y contradictorio, ya que, por un lado, los confronta con prácticas educativas a menudo rancias, de tradición memorística, conductista, repetitiva, aburrida y, por lo general, desfasadas de sus intereses, motivaciones, expectativas y realidades; y, al mismo tiempo, les permite socializar y familiarizarse con el mundo globalizado en el cual les ha tocado vivir. En realidad, estos adolescentes y jóvenes kichwas forman parte de las generaciones de “nativos digitales”, nacidos después de los años ochenta del siglo XX. Prensky (2001), Urresti (2008), Piscitelli (2009) y Albarello (2011) denominan así a todos aquellos individuos que, desde su nacimiento, han estado más o menos inmersos en entornos virtuales: Internet, pantallas digitales, consolas de videojuegos, DVD, tabletas, computadoras y, sobre todo, *smarthphones*. Adminículos que constituyen el tecnoecosistema digitalizado, dentro del cual la vida cotidiana de niños y adolescentes ha venido configurándose de manera “natural”. Esta parafernalia digital constituye lo que puede llamarse un “dispositivo cultural”.

Sobre los dispositivos tecnoculturales

Desde un punto de vista técnico, un dispositivo constituye la organización intencional de una serie de elementos dispuestos de tal forma, que permitan lograr un resultado determinado con un cierto nivel de eficiencia-eficacia previsible. Sin embargo, analógicamente, para Foucault (1992; 2007) la noción de dispositivo intenta dar respuesta al problema moderno del poder y dominio ejercido sobre el sujeto desde las relaciones que entreteje el binomio saber-poder en las prácticas sociales cotidianas discursivas y no discursivas que se van a desplegar a lo largo de cinco siglos de Modernidad en Occidente. Al respecto, Vega (2017, p. 140) plantea que todo dispositivo se configura

dentro de un juego de relaciones de poder con miras a “responder a una urgencia histórica concreta (...) frente a un determinado problema”. Desde la perspectiva foucaultiana, los elementos constitutivos de un dispositivo funcionan como un entramado de saber/poder cuyos efectos de dominio sobre los individuos consistirían en producir formas de subjetividad. Los dispositivos producirían dichas subjetividades en los individuos, inscribiendo-encarnando en sus cuerpos una cierta forma de ser, pensar, sentir y hacer. Por su parte, Deleuze (2007) plantea que el dispositivo sería como una “máquina de hacer ver y de hacer hablar” al sujeto. Esclareciendo algo más la complejidad operativa de los dispositivos, García Fanlo afirma que “lo que [estos] inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos” (2011, p. 2).

Así, todo dispositivo es una invención social-política que adopta formas y tecnologías específicas que se transforman a lo largo de la historia de cada pueblo y cultura. A un nivel básico, los dispositivos en las sociedades humanas¹¹ premodernas, tradicionales o ágrafas, se componen de una parafernalia de objetos, reglas, símbolos y actores sociales imbuidos de saber-poder, que organizan sus actuaciones para lograr ciertos objetivos culturalmente valorados en función de una determinada representación del mundo. En el caso de rituales, el chamán dispone de objetos precisos, organizados y empleados de forma prescriptiva, acompañados de palabras, gestos, música, movimientos, etcétera; símbolos que lo conectan con un saber-mundo sobrehumano que, en conjunto, constituyen un dispositivo cultural que contribuye a la construcción de formas específicas de subjetividad muy distintas a las de individuos de otros grupos humanos y, al mismo tiempo, permiten producir resultados sociales altamente valorados: sanación, revelación, beneficios, maleficios, entre otros.

En esta línea de entendimiento, Agabem plantea que un dispositivo

¹¹ En este sentido, la familia constituye un dispositivo biopsicosocial-antropológico universal con distintas variantes. Este dispositivo biocultural permite construir diversos tipos de subjetividad requeridos por cada sociedad. Para la construcción de identidades sociales, el dispositivo familiar dispone de narrativas que irán definiendo al sujeto mucho antes de su nacimiento. Se trataría de un proceso de construcción simbólica e imaginaria del sujeto, quien –mucho después de nacer, tras aprender la lengua de su pueblo– asumirá dichas narrativas como propias y las encarnará: realizando la verdad bíblica.... “y la palabra se hará carne”.

es “...todo aquello que tiene [...] la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011, p. 72). De esta manera, se vinculan los dispositivos de poder con objetos materiales y aparatos tecnológicos, operando un importante deslizamiento semántico del término: de la red de relaciones discursivas y no-discursivas foucaultiana al sentido material de cosa, *gadget* o adminículo tecnológico, interviniendo y operando mediante interrelaciones sistémicas que producen tipos de subjetividad, a su vez relacionadas con la noción de biopoder, entendido como disciplinas del cuerpo y controles de la población (Foucault, 2007). Dichos objetos no operan como dispositivos por sí mismos, sino que forman parte de un sistema-red de saber-poder que opera sobre los individuos: “no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas...” constituyen dispositivos de poder “sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras” (Agabem, 2011, p. 72).

Instituciones educativas, tecnodispositivos y nuevas identidades/ciudadanías digitales

La aproximación etnográfica simultánea de lo privado-individual y lo público-grupal en contextos escolares-comunitarios interculturales, urbanos y rurales, donde se imparten la Educación Hispana y la Intercultural Bilingüe (EIB)¹², aparece como un espacio antropológico analítico, necesario para comprender e interpretar las formas que puede ir adoptando el complejo proceso de construcción de identidades-subjetividades de los nuevos ciudadanos adolescentes y *guambras*, que se educan en escuelas públicas y particulares de Ecuador e Iberoamérica, conectados en el ciberespacio con sus “panas”, desde las redes sociales mediante sus dispositivos digitales móviles.

Ello supone articular una antropología de la educación desde el juego de las prácticas culturales cotidianas (reales, simbólicas e

¹² En el sistema educativo ecuatoriano, a nivel de la Educación General Básica o primaria, existen dos modelos curriculares y pedagógicos: el modelo nacional llamado hispano, que opera en las escuelas públicas urbanas con población mestiza y el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual funciona en escuelas situadas en comunidades indígenas, generalmente rurales.

imaginarias) de los actores-agentes educativos tradicionales (directivos, docentes, alumnos, padres y representantes) y contemporáneos (TIC, cibernautas, eduprosumidores y redes sociales) en dos escenarios clásicamente contrapuestos, lo privado-íntimo-personal y lo público-grupal-escolar, pero que hoy sabemos interdependientes. Todo ello, considerando, en particular, la condición que hoy atraviesan ambas dimensiones de la vida: lo virtual-comunicacional, como interfaz tecnológica, ha devenido indisociable de la experiencia personal de sí mismo (mismidad) e intersubjetiva del Otro (nostredad y otredad/alteridad). En otras palabras, las TIC se han convertido en los nuevos dispositivos requeridos para la construcción de nuevas representaciones identitarias fluidas, virtuales, circunstanciales, desmontables, reciclables y transparentes de los individuos y los grupos.

Al respecto, a partir de sus estudios etnográficos en la web, sobre las “identidades avatar” de jóvenes cibernautas, Canevacci afirma que, para los nativos digitales, la tecnocomunicación digital es mucho más importante y vital que la sociedad y el contacto “cara a cara” con sus pares. Además, plantea que “el cruce transmediático contemporáneo va más allá de la idea sociológica del sujeto...” (2004, p. 143). Lejos de la dialéctica clásica del sujeto dominado, alienado y manipulado por las fuerzas sociales que lo definen, ahora, gracias a las posibilidades que plantea la web para inventarse cuantas veces se quiera mediante las identidades de los avatar, los nuevos sujetos se estarían convirtiendo en “constructores activos de su multivudualización”. El antiguo concepto filo-psico-sociológico de individuo resultaría inadecuado para la multiplicidad de experiencias identitarias compartidas por estos cibernautas, de forma que Canevacci prefiere hablar de “multividuos” ya que “en la red se puede tener cualquier edad, sexo, etnia, todos los espacios que se quiera” (2004, p. 143). Su experiencia de la antropología avatar cuestiona la idea de una identidad única: por el contrario, este autor plantea que el avatar es una nueva tecnoprótesis que produce un cuerpo web, una somatización virtual que “modifica los flujos del Yo, las fronteras del cuerpo –una piel pixel [...], un avatar-yo que configura, diseña, moldea y crea, juega, pluraliza” (Canevacci, 2004, p. 144).

En todo caso, con la emergencia y la sistematización del uso

intrusivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), buena parte de los dispositivos culturales que habían permitido la construcción de identidades sociales en los grupos humanos han ido cediendo paso a un proceso de tecnomediación cada vez más presente e impositivo en la vida cotidiana de las personas, y ello desde edades muy tempranas.

Para esta perspectiva compleja e interdisciplinaria de abordaje antropológico resulta prometedora una reconceptualización de la noción de dispositivo y de las ideas clásicas de educación, identidad, subjetividad, individuo y ciudadanía, en función de las prácticas comunicativas juveniles e intergeneracionales en contextos escolares urbanos y rurales. De hecho, los chicos se relacionan con relatos identitarios¹³, ya no tanto desde las narrativas familiares, sino desde las narrativas digitales: estos nuevos microrrelatos y discursos interactivamente confeccionados mediante las TIC: *msm*, *chats*, videollamadas, *attachements*, videos, etcétera, soportadas por plataformas digitales desde donde se entretejen las redes sociales, configurando una noosfera cuya existencia se despliega en el ciberespacio, y no en el espacio socio-relacional “cara a cara”. Todo ello es constitutivo de la experiencia neoexistencial de globalización, donde el “aquí y ahora” es inubicable en el espacio-tiempo convencional, donde el actor social cree estar ubicado y arraigado.

A manera de conclusión

Este proceso reciente de emergencia impositiva (desde la lógica del mercado de uso-consumo tecnológico), de existir en relación comunicativa con el Otro mediante una identidad-ciudadanía digital, estaría alterando en profundidad, los procesos psicosociales y antropolingüísticos conocidos de construcción identitaria individual (subjetiva) y colectiva/grupal (intersubjetiva). Ello supondría la adquisición de

¹³ Si como pensamos, las identidades sociales subjetivas y grupales son construcciones discursivas e imaginarias conectadas con una enorme matriz globalizada de afirmaciones, características, roles, atributos, etcétera, de la noosfera confeccionada colectivamente alrededor de aglutinantes de sentido, deseo, dirección y valor; entonces, antes de que el individuo llegue a lo que Piaget y Lacan llaman la dimensión simbólica del lenguaje, ya estará inserto dentro del dispositivo de construcción de subjetividades e identidades, gracias a las narrativas familiares que se fraguan desde el momento mismo en que la madre se sabe embarazada, pero que, casi de inmediato, comienzan a circular en las redes sociales de la familia.

ciertas autorrepresentaciones tempranas del Yo discursivo, que ya no pasarían por la correspondencia clásica entre la primera persona del singular y la imagen que el espejo reenvía al sujeto que se ve y se reconoce a sí mismo (Lacan, 2009), sino en función de la interactividad recurrente que el niño, antes de hablar, ya tiene con imágenes y voces digitales, de las cuales aprende a regular volumen, sonoridad, luminosidad y calidad, instaladas en adminículos inteligentes que lo articulan desde el “aquí y ahora”, con el espacio-tiempo inubicable de la hiperrealidad virtual que lo acoge.

Tal perspectiva de análisis antropológico del campo de experiencias virtuales que la escuela-liceo-universidad permite socializar entre los nuevos ciudadanos-estudiantes indígenas, afrodescendientes, mestizos y blancos de la Sierra, Amazonía y Costa ecuatorianas y latinoamericanas, permitiría, entre otras cosas, develar tensiones, conflictos y posibles desenlaces del proyecto sociopolítico fundacional del Estado docente intercultural, plurinacional, plurilingüe, propuesto en el Ecuador y otros países, pero en correspondencia y estrecho diálogo con la condición de interculturalidad a la cual irremediable y conflictivamente conduce la contemporaneidad global interconectada.

No obstante, a menudo, en las escuelas pasan desapercibidas estas condiciones de complejidad creciente en las cuales los actores sociales/escolares se construyen unos a otros y a sí mismos desde sus subjetividades e identidades, al tiempo que dan forma a sus proyectos personales, sociopolíticos y culturales en el fragor de las contingencias de la vida cotidiana, guiados por el sentido común “glocal” (síntesis de lo local y lo global), que da coherencia basal a sus acciones. En ello, cada vez más, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan y condicionan muchos de estos procesos, para los cuales es menester desarrollar nuevas competencias, habilidades y destrezas digitales que impactan la realidad social y la vida de las personas, modelándolas de acuerdo a criterios expertos que fluyen en la Internet.

Es, pues, desde esta matriz de relaciones reales, simbólicas e imaginarias donde consideramos plausible y necesario, desplegar un trabajo antropológico de investigación transdisciplinaria sobre la cotidianidad escolar, el sentido común y sus adecuaciones tecnológicas

en la formación de nuevas subjetividades/identidades sociales por parte de los actores educativos.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* 73(26), pp. 75-93. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010
- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Augé, M. (2000). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la so-bremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Basile D. y Linne J. (2015). Adolescentes y redes sociales online. El photo sharing como motor de la sociabilidad. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 54, pp. 17-27. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=10586&id_libro=511
- Billig, M. (1991). Rhetoric of social psychology. En Shotter J. y Parker I. (eds.): *Deconstructing social psychology*. Londres: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Canevacci, M. (2004). Etnografía web e identidades avatar. *Nómadas* 21, pp. 138-151, Universidad Central Bogotá.
- D'aubeterre, L. A. (2014). *La Ciudad Discursiva. Psico-socio etnografía hermenéutica de la cotidianidad y el sentido común local*. Saarbrücken-Alemania: Editorial Académica Española.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* 22 (2), pp. 91-96. Recuperado de: <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/196>
- Estrada Saavedra, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. En *Sociológica* 15(43), pp. 103-151. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Madrid: Pfizer Ed.

- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* 74, pp. 1-8. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/page9.html>
- Geertz, C. (1999). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. En Giroux, H. y Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1972). *Être et Temps*. París: PUF.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lacan, J. (2009). *Escritos I*. México D. F.: Siglo XXI.
- Lawn, M. y Grosvenor, I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 75(3): e074. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115)
- Mora, M. (2005). *El mundo según Benetton: Identidad cotidiana y saturación del yo*. Recuperado de: <http://geocities.com/plectopoi/benetton.html>
- Morin, E. (1998). *El Método IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), pp. 1-6.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E. (2018a). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social* 47, pp. 21-32.
- Rockwell, E. (2018b). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Urresti, M. (2008). Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En Urresti, M. (ed.) *Ciberculturas Juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.
- Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. En Giroux, H. y Purpel, D. (eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. California: McCutchan Publishing Corporation.