

PRESENTACION

PROBLEMAS DE LA ANTROPOLOGIA Y LA INVESTIGACION EDUCACIONAL EN AMERICA LATINA.

La preocupación de la antropología social por los problemas de la educación formal es relativamente reciente. Podrían destacarse entre los primeros trabajos los del antropólogo norteamericano Jules Henry, quien a fines de la década del sesenta estudió el sistema educativo norteamericano como parte de la antropología "apasionada" que emprendió en su «Cultura contra el hombre» y otras obras, donde realiza un documentado análisis crítico al modo de vida de la sociedad de consumo de su país.

Fue precisamente en los Estados Unidos donde la antropología educacional tuvo su primer auge, articulando el interés tradicional de la disciplina por los problemas derivados de la discriminación a las minorías étnicas con el de educadores y dirigentes de dichas minorías -en plena lucha por el reconocimiento de sus derechos- para comprender el fracaso relativo de estas poblaciones en la educación sistemática.

Dentro del clásico esquema funcionalista, las primeras interpretaciones atribuyeron el bajo rendimiento y el fracaso escolar, al conflicto cultural que se actualizaba en el interior de las aulas por enfrentarse modos de vida y particularidades lingüísticas diversas.

Posteriormente se ha desarrollado en torno a los problemas del aprendizaje, las instituciones educativas y sus correlatos socio-culturales, una muy abundante actividad intelectual y científica, especialmente en Gran Bretaña y Francia, además de los Estados Unidos. Revistas especializadas, congresos y obras colectivas muestran sin embargo que junto a la gran proliferación de investigaciones sobre el problema no hay en modo alguno consenso sobre los enfoques teórico-metodológicos, y menos aún acuerdos respecto a la pertinencia de dichas investigaciones en relación a las políticas alternativas a la crisis actual de los sistemas educacionales.

Entre los trabajos antropológicos característicos abundan las etnografías escolares, entendidas como análisis de las interacciones entre maestro y alumnos en la sala de clases. Las interpretaciones de los "textos" de interacción influidos por los aportes de la sociolingüística y la etnometodología refuerzan la línea explicativa puesta en las diferencias culturales como causales del fracaso escolar. Esta línea, al circunscribir los procesos de interacción y comunicación al contexto inmediato, si bien permitió el desarrollo de una gran precisión técnica (1), descontextuó el aula de la realidad histórico institucional impidiendo considerar el sentido u orientación de las interacciones en procesos sociales más inclusivos. Por identificación con dicha perspectiva, las etnografías escolares han sido consideradas dentro de la discusión académica estudios microsociales de valor heurístico, opuestos a los producidos por la investigación sociológica clásica, sinónimo de generalidad a partir de la capacidad de generalización atribuida al tratamiento estadístico de variables macrosociales. El lugar asignado a los aportes de la antropología, desde ese paradigma, es el de los pequeños casos subsumidos como ejemplo o excepción en la tendencia general.

Otra vertiente, la ecología cultural, vulnerable también a la crítica de la sociología cuantitativa, hizo un esfuerzo importante por tomar en cuenta el contexto de la sociedad global sin perder la particularidad antropológica, integrando a través de un método de niveles múltiples las perspectivas micro y macrosociológicas para la investigación educativa (2). No obstante, niveles y contextos aparecen yuxtapuestos más que ligados por relaciones internas constitutivas de la realidad estudiada.

A partir de los trabajos de Louis Althusser (3), se desarrolló una vasta teorización sobre la escuela, como aparato ideológico de estado, cuya función sería reproducir las relaciones sociales de dominación. Esta línea de análisis, ligada al concepto marxista de reproducción, contribuyó de manera central a la construcción de un marco teórico explicativo que permitiera articular la escuela y las prácticas que allí se institucionalizan al funcionamiento global del sistema. Según su tesis central, el papel legitimador de la racionalidad capitalista que la escuela reproduce se con-

vierte en apoyatura de las prácticas sociales dominantes. Esto permitió atribuir el fracaso escolar a la estructura de la sociedad y no a incongruencias cognitivas o comunicativas, destacando como mecanismo de Imposición Ideológica al currículo oculto, que por debajo de los contenidos y motivos explícitos del aprendizaje, reproduciría mediante «mensajes implícitos» (4) las formas de transmisión y organización institucional y la descalificación, discriminación y disciplinamiento necesarios a la matriz capitalista.

Tal Interpretación objetivista de la teoría marxista dio cauce a un análisis de la función de la escuela como sistema productivo del conocimiento necesario para las diferentes clases y grupos, a fin de ocupar sus lugares respectivos en una sociedad estratificada según clase, raza y sexo (5). Mediante esta distribución legitimada, la escuela se convierte en reproductora (en sentido cultural) de las formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de los sectores hegemónicos (6).

Estimulantes en sus principios, las consecuencias últimas de las teorías reproductivistas han sido discutidas en una serie de trabajos teóricos. Por una parte, parece ya evidente que si la educación escolarizada reproduce la violencia que se relaciona de manera inherente a la estructura social, no habría posibilidad de cambio alguno, convirtiéndose en una encerrona sin salida para las clases subalternas (7). Al mismo tiempo, este encuadre dificultaba la comprensión de los fenómenos contestatarios al orden escolar imperante. Las llamadas «teorías de la resistencia» (8), apoyadas en una fuerte investigación empírica, agregan pruebas en contra del reproductivismo «ortodoxo», aunque no logran, sin embargo, discriminar entre «resistencias» tales como desobediencias organizadas por los alumnos de contravenciones aliadas de maestros cuya protesta sea, por ejemplo, el no dictado de algunas clases.

Otras líneas críticas a las teorías de la reproducción, muestran sus limitaciones a partir de la reconstrucción histórica de los sistemas educativos latinoamericanos en los que el derecho a la educación ha sido una reivindicación popular y no simplemente un arma en manos de los sectores dominantes (9).

Tanto en la perspectiva funcionalista de corte culturalista, como en la proveniente del objetivismo sociológico, subyace una conceptualización del fenómeno cultural como sobredeterminante de las relaciones sociales, o al menos de las formas estereotipadas que asumen. El conflicto cultural o los 'handicaps' dados por el capital cultural de cada clase convierten a los sujetos en simples portadores de estructuras, imposibilitando discurrir sobre su papel activo y reflexivo.

El debate se centra actualmente en la posibilidad de concebir el cambio escolar. De acuerdo al reproductivismo, éste sólo es posible de ser pensado a partir de una transformación radical, promovida por la clase obrera, ya constituida como sujeto en sus luchas a nivel de la 'estructura'. No habría sujeto posible de la transformación escolar, dado que los docentes, dentro de esta teorización, son aquellos portadores inconscientes de las relaciones de dominación, agentes transmisores de la ideología del sistema.

Un argumento de peso, ubica justamente la dificultad de la eventual construcción de un sujeto de la transformación escolar, en dicha concepción de la ideología, la que es entendida sólo como falsa conciencia o conjunto de representaciones imaginarias de la realidad (10). Contrasta a esta interpretación, el concepto de ideología entendido como «la razón en su aspecto irrazonable» (11) que permitiría confrontar prácticas y luchas alternativas dentro de la realidad escolar, con un horizonte de sentido compartido que expresa el 'buen orden' de la ideología escolar. Es esa ideología la que, a su vez, produce la necesidad de ocultar aquello que la contraviene. El currículo oculto, debe ser «oculto» en la medida que contradice la ideología escolar manifiesta. Esta, al mismo tiempo, por ser expresión de un acuerdo sobre el buen orden escolar, permitiría la crítica a la función escolar reproductora (12).

Actualmente existen, tanto dentro de la investigación sociológica de corte cualitativo como de la antropología educacional, diversos intentos por sintetizar la reconstrucción de procesos de significación con una fundamentación conceptual proveniente de la teoría marxista. En el campo

de la antropología latinoamericana, los trabajos de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell iniciaron una línea crítica de reflexión en este sentido. Su enfoque de investigación se basa en el intento de sintetizar los aportes de la tradición antropológica (principalmente la consideración de la visión de los sujetos y las determinaciones del contexto particular para entender la realidad), con un cuerpo conceptual procedente del marxismo en su versión gramsciana y de la teorización contemporánea sobre la vida cotidiana (13). Este enfoque busca centralmente la construcción de categorías de significación que revelen la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social. En este sentido, el objeto de estudio es circunscrito por los procesos sociales que se dan en la vida cotidiana de la escuela, buscando en ella los contenidos históricos y sociales que los involucran y trascienden. Se trata de «documentar» esa realidad ignorada en los documentos de la vida institucional de la escuela. La pequeña escala escolar es considerada en sus distintos niveles, con las integraciones mayores (grupos, clases, capas, etc.), tratando de responder a la simple pregunta ¿qué pasa dentro? como primer paso de una descripción documentada por la observación y el registro etnográfico. La cotidianidad, como ámbito de la investigación, es el lugar donde la inmersión del antropólogo y la reiterada observación, permitirán abstraer las relaciones de valor analítico.

En este sentido la teorización se aparta de la concepción funcionalista de la cultura, donde el individuo absorbe y porta (garantizando la continuidad armónica del sistema social), normas y pautas culturales. En esta perspectiva, el objeto de estudio toma en cuenta a los sujetos como «serie de relaciones activas», que son las que interesan para la reconstrucción de los procesos sociales que se dan en la escuela. La tesis central del enfoque se organiza sobre el argumento de que la perspectiva formal institucional o socio-estructural no ha permitido, por una parte, considerar el papel activo de los sujetos, los que por otro, sólo han sido tenidos en cuenta en tanto «conductas». Comprender los procesos sociales significa entender la heterogeneidad de sentidos y voluntariedades que implican «socialización, producción, reproducción, intercambio, negociación, generación, destrucción y lucha» (14).

Son estos procesos los que contribuirán a la construcción social de la escuela como versión local y particular del movimiento histórico. En dicha línea, la propuesta para avanzar en la investigación educativa latinoamericana sugiere referir a la pequeña escala de «la escuela» más que a la Escuela, dado que las diferencias locales o regionales contribuyen a particularizar la necesidad y aún inconclusa construcción teórica sobre su problemática (15).

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque busca la producción de conocimientos que permitan reconstruir situaciones y procesos en profundidad, uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con la significación que los protagonistas dan a los mismos en el currir de su cotidianidad. Esto no lo identifica, no obstante, con la simple descripción ideográfica, sino que se busca establecer una estrecha conexión entre teoría, métodos y procedimientos. Observación e interpretación son momentos paralelos y relativamente simultáneos, donde las hipótesis iniciales se van modificando, enriqueciendo o desechando a lo largo de un proceso espiralado de conceptualización y contrastación empírica durante la misma «aventura» de la investigación.

Una característica de esta perspectiva, consiste en la no definición previa de las categorías de observación. Sin embargo, registrar «todo lo que sucede» incluye límites de lo que será posible «ver», dado que la observación es guiada por los supuestos teóricos iniciales de la investigación y por la amplitud perceptiva del investigador, que aumentará progresivamente según la capacidad de autorreflexión necesaria inherente a la involucración directa, peculiar del trabajo de campo antropológico (16). La textualidad del documento etnográfico, contrasta con los registros de uso escolar, producidos por la «mirada pedagógica», constreñidos según una categorización de conductas «observables» de acuerdo a modelos o perfiles preestablecidos. No se trata de mediar conductas, sino de conocer qué pasa entre los sujetos para describir a partir de allí, la «naturalización» de los modos de interacción escolar e interpretarlos en su ligazón al «movimiento histórico general».

Llegado a este punto, es posible insinuar tres problemas que se derivarían de este enfoque. El primero es de índole teórico-epistemológico, y tiene relación con la construcción social de la escuela como una versión local y particular de dicho movimiento histórico. A pesar de la búsqueda

de categorías de significación que revelen los contenidos que los articulan al mismo, no queda claro de qué modo, o a través de qué relaciones se establece tal mediación. Hay más bien una tendencia a dilematizar entre el carácter «general» y abstracto con que el reproductivismo explica la funcionalidad de la escuela en la sociedad de clases, y la «singularidad» puesta en la escala local. Si bien es en ese nivel donde pueden verse «luchas, tradiciones y negociaciones» de los sujetos más allá de la intención y normativa institucional, parece difícil rebatir la existencia de formas de manifestación de la dominación «general», como por ejemplo, el currículum oculto de los procesos pedagógicos, aún en dicha escala. Ver la escuela «desde abajo» en su heterogeneidad, no sólo no excluye sino hace necesaria su interrelación con lo general. La discusión se desplaza así a la posibilidad de construir categorías que sinteticen los procesos sociales significativos sin desligar «la Escuela» de «la escuelaita» permitiendo fundar la crítica a ambas. A través de un planteamiento polarizado, parece concebirse una suerte de adscripción empírica donde la dominación hegemónica estaría en la primera, mientras que la confrontación alternativa cabría a la segunda, purificada de tales relaciones de poder.

Este primer problema se concatena estrechamente con la indefinición de la especificidad institucional, o al menos la indiferencia teórica sobre el papel que juega el contenedor pedagógico en la particularidad de los vínculos escolares. La discusión sobre el cambio o la transformación escolar no está puesta en la crítica a tales vínculos (que se establecen entre docentes, alumnos y el conocimiento), ni en la concepción del trabajo docente o en las formas transmisoras del conocimiento instituido que allí se naturalizan. Tampoco en la concepción de la infancia, más allá de los distintos tratos que reciben los niños según contextos (17). La escuela es más bien vista como un lugar donde suceden muchas cosas, 'no todas pedagógicas', y donde la dinámica de los procesos de negociación, lucha, etc., hacen que se conciba al cambio como algo permanente y natural (18). A partir de aquí la discusión teórica sobre el mismo queda diluida. Para pensar la transformación, es necesario suponer algo permanente, general, y por lo tanto no sólo particular y heterogéneo.

Finalmente, aunque el enfoque ha producido avances importantes sobre el conocimiento de la práctica de los maestros, aquéllos, por derivación de los problemas señalados no son pensados como eventuales ejes en la construcción de un sujeto social de la transformación escolar o claves en un movimiento social alternativo. No se incluye en el análisis de su práctica el rol institucional adscrito a la misma, ya que ésta sería manifestación de La Escuela, quedando fuera de la preocupación la normativa o el 'deber ser', sobre la base de que estos componentes no participan de la realidad, tal como es reconstruida día a día por los sujetos.

De este modo, el análisis de la contradicción entre el rol asignado (según procesos históricos que incluyen orientaciones políticas generales, doctrinas, tradiciones y características de los sistemas educativos nacionales) y la práctica, en sus particulares formas, no es pensada como un nudo de la posible crítica a la escuela de hoy. (19)

La discusión que subyace a los distintos intereses de investigación y abordajes metodológicos, muestra que a pesar de la juventud del encuentro entre la antropología y la educación, en América Latina, éste ya tiene su pequeña historia, que acompaña polémicas e intentos de síntesis que se están realizando en las ciencias sociales de nuestros días.

En nuestro país, la vinculación entre antropología y educación aparece ligada a la necesidad de conocer, después de largos años de dictadura militar, los procesos que intervienen en la conformación del fenómeno autoritario en la Argentina.

Esta preocupación apareció en las sesiones de trabajo y en las ponencias presentadas ante la comisión ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN del Segundo Congreso Argentino de Antropología Social, como aportes para el análisis y superación de la crisis del sistema educativo, que permaneciera sustancialmente inmodificado durante un siglo.

En algunos casos, las exposiciones manifestaron demandas significativas, tales como la nece-

alidad de regionalizar la educación, produciendo cambios que apunten a paliar la desconexión entre enseñanza formal y realidad vivida por la población, por resolver problemas como los de la alfabetización de los niños de comunidades indígenas, o bien generadas por situaciones de socialización y aprendizaje tales como la vuelta a nuestros países latinoamericanos de niños formados en otras latitudes, tras el fin de su exilio. Es interesante destacar que, en muchos casos, estas demandas provienen de antropólogos insertos en el sistema educativo, con el que han alcanzado un compromiso de trabajo importante.

Pero el tema dominante giró en torno de la identificación de los procesos -profundamente inhibidores de la capacidad de transformación de la sociedad- que se producen a nivel del conjunto de la sociedad así como en el campo específico educativo. En este sentido, algunos de los trabajos destacaron las formas en que la escuela destinada a sectores populares, reproduce las condiciones de marginación y subordinación de la sociedad global. En una línea complementaria, también se puso énfasis en la vinculación entre el autoritarismo y la manipulación inherentes a la situación escolar con procesos similares que se desarrollan en el seno de las familias, constituyéndose un fenómeno de complicidad encubierta hacia el disciplinamiento de niños y jóvenes.

Otros análisis exploraron el modo en que el tratamiento del conocimiento, en la relación docente-alumno aparece como una clave para la comprensión del trabajo docente y la contraposición entre la «misión democratizadora» de la escuela y el rol disciplinador incluido en el mandato pedagógico.

A dos años de la realización del Congreso, nuevas aperturas y debates manifiestan el interés de antropólogos y otros cientistas sociales por conocer los problemas de la educación y la institución escolar. Una realidad desconocida y oculta tras la perspectiva hegemónica, tal vez comience a emerger a partir de la búsqueda de tendencias y experiencias que existieron y existen pugnando por manifestar intentos alternativos a la escuela hoy.

Graciela Batallán
María Rosa Neufeld
Buenos Aires, septiembre de 1988.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Entre otros ver: Woods, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa**. Bs. As. Paidós, 1987 y Spradley, J. **The ethnographic interview**. USA Holt-Rinehart and Winston, 1980.
- 2) Ogbu, J.: **La etnografía escolar: un modelo de múltiples niveles**, en **Cuadernos de Formación para Investigadores N° 2**. Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Sgo. Chile 1985.
- 3) Althusser, L.: **Ideología y aparatos Ideológicos del estado**. Bs. As. Nueva Visión 1974
- 4) Rockwell, E.: **Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México**. DIE/IPN. 1981.
- 5) Bowles G. y Gintis H.: **La Instrucción escolar en la América capitalista**. México, Siglo XXI, 1981 y Apple M.: **Ideology and curriculum**. Routledge and Kegan, London, 1979.
- 6) Baudelot CH. y Establet, R., **La escuela capitalista**, México, Siglo XXI, 1975 y Bourdieu P. y Passeron, J. C.: **La reproducción**, España, Laia, 1977.