


“Estructura” y “temporalidad” en el centro de la polémica sobre enfoques metodológicos en la antropología de la educación

 Graciela Batallán, Silvana Campanini *

Entre los términos cuya coexistencia fue problematizada en la consulta a los investigadores, confluyeron en este eje la invitación a argumentar en torno a “los énfasis “histórico-etnográfico” / “socio-anropológico” en la investigación AyE.

La secuencia barrada de nominaciones para los abordajes metodológicos, con una clave de lectura en términos de “énfasis” y en un contexto distante al menos sesenta años de sucesivas olas que enfrentaron a las vertientes historicistas con aquellas más estructurales de nuestra disciplina, nos obligó a reconsiderar el “retorno de lo reprimido”. Lejos de interpretar la inocente convivencia de formulaciones lingüísticas, nos sentimos estimuladas para hipotetizar sobre una controversia subyacente, vinculada a los fundamentos y a la orientación que ambas fórmulas buscan imprimir a las investigaciones.

En el trasfondo de la reflexión se encuentra el viejo problema epistemológico relativo al plano analítico de la investigación, que distingue entre las coordenadas estructurales que se expresan en las condiciones dadas de la acción y la dimensión significativa que dicha acción tiene para sus agentes, la que es documentada por el trabajo de campo de la antropología. Si hay que prestar credibilidad a la revitalización del dilema, no lo es por éste en sí mismo, sino porque remite a problemáticas sustantivas que acompañan la reconstrucción conceptual de los procesos bajo estudio con vistas a producir conocimiento.

Aquellas pueden resumirse en una pregunta central: ¿Cómo sostener la legitimidad del conocimiento producido por la investigación empírica de la antropología de la educación, trascendiendo el pequeño mundo, los llamados casos, o la dimensión local y, al mismo tiempo, dar profundidad (densidad teórico-analítica) al conocimiento producido sobre la interacción social contextualizada en el presente?

Su consideración enlaza con la replicación de la pregunta, esta vez manifestada en el escenario de la (discutida) diferenciación de disciplinas según sean más “emic” o más “etic”: ¿Es posible que el debate sobre los enfoques metodológicos dentro de la antropología de la educación se proyecte a una reflexión más amplia dentro de las ciencias

* Universidad de Buenos Aires

sociales, a la cual aporta y de la cual es heredera, en lugar de reproducir el costado minusválido de legitimación epistemológica?

El desarrollo actual de la especialización en antropología de la educación ha impreso nueva relevancia a las preguntas seleccionadas, ya que el crecimiento numérico de la producción académica y la complejidad analítica que muchas investigaciones han logrado -en parte estimulado por el mejoramiento de las condiciones institucionales para la investigación- constituyen un contexto inédito que nos interroga públicamente. Tal expansión reactualiza los discusiones acerca de qué tipo de conocimiento producimos y de qué modo la antropología contribuye al discernimiento de la problemática de la educación en la sociedad argentina, al aportar y/ o polemizar con las políticas en curso.

Por la vía de las expectativas frente al conocimiento producido, se actualizan soterradamente las incógnitas que bifurcan las potencialidades de la investigación como conocimiento socialmente pertinente. La duda si un conocimiento “en profundidad” puede adquirir tal carácter o si necesariamente debe rendirse a las exigencias de la “extensión” (en sus variantes de búsquedas de regularidades estadísticas o temporales), explica en parte la revitalización contemporánea del dilema en torno a los énfasis de los abordajes metodológicos, al que aludimos inicialmente.

Resulta claro que el ideal de la ciencia social busca responder a la demanda de producir un conocimiento particularizado en vinculación con los procesos sociales generales. En relación a lo primero, los abordajes *comprehensivistas* de la etnografía nos permiten obtener un conocimiento contextualizado, particular y en profundidad. No obstante, es en el plano de la dimensión general, en el que el conocimiento por extensión (o en la supuesta obtención de regularidades), se identifica con el conocimiento “objetivo” de la ciencia. La fuerte preeminencia del supuesto positivista de la generalización de resultados por extensión cuantificable, o sostenida en la “larga duración” como dimensión explicativa del acontecer social, deja en la marginación la posibilidad de dotar de científicidad al análisis de los procesos sociales cotidianos abordados etnográficamente y en su profundidad temporal.

En función de estos desafíos, que no son nuevos, nos interesa ahondar en la acepción “histórico-etnográfico” del enfoque, resaltando algunos fundamentos que sostienen el tipo de análisis teórico-empírico que habilita.

1) A fin de desbrozar a las palabras de algunos prejuicios, mantener la noción “etnográfico” en el enfoque, significa reconocer el gran aporte de la disciplina en “la documentación de lo no documentado”, en el contexto de su producción. Los efectos teóricos y metodológicos de este tipo de reconstrucción han trascendido ampliamente los márgenes de la disciplina, ofreciendo el sustento empírico de la teoría del lenguaje como constitutivo y constituyente de la vida social y estimulando una reconsideración del papel de los sujetos en la historia, a través de la conceptualización de la dimensión cotidiana de las prácticas.

El desarrollo crítico de la antropología de la educación latinoamericana de los años ochenta enfrentó la tarea de recuperar la tradición etnográfica que permite la descripción densa, despojándola ahora de la teoría funcionalista en la que fue engendrada y que encorsetaba la reconstrucción analítica a los mundos socio-territorialmente delimitados. En este movimiento, convergen como es sabido, corrientes no estructuralistas del marxismo y el neo funcionalismo geertziano, que socavaron la concepción esencialista de cultura, acotaron el concepto a su alcance descriptivo y lo tensionaron metodológicamente hacia su articulación con los procesos sociales cotidianos¹.

8. En esta reformulación, las reflexiones de Elsie Rockwell resultaron centrales (véase, entre otros, Rockwell: “*Repensando institución: una lectura de Gramsci*”, Documentos DI-IPN, México, 1987; y “*Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura*”, DIE, México, 1980 (mimeo). Para esfuerzos semejantes, en contextos no latinoamericanos, véase: Crehan, Kate: *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona, Edic. Bellaterra, 2004.

La teoría de la vida cotidiana de Heller² y los aportes de la corriente fenomenológica de Schütz y sus seguidores³, permitieron densificar realmente los procesos sociales que se realizan en la particularidad de los mundos de vida y abandonar la noción de campo como territorialidad, que complementaba aquel concepto sistémico de cultura con pretensiones explicativas.

El papel de la *agencia* de los sujetos y del “individuo” en la teoría de la cotidianidad, permiten documentar un mundo heterogéneo en el que polemizan distintas tradiciones y perspectivas⁴. Estos elementos de la teoría crítica recuperan la capacidad de la tradición del oficio del trabajador de campo para captar la acción significativa que discurre en los mundos cotidianos, ahora desprovista de la exigencia de converger en una teoría del orden social.

2) En la singular combinación “histórico-etnográfico”, lo histórico apunta a la incorporación de la temporalidad como dimensión explicativa de lo que sucede en el presente. Problematizar la temporalidad de la acción social no se refiere solo a la causalidad atribuible al pasado -término con el que se entiende la Historia-, sino y muy especialmente, a cómo en el presente se entran (y colisionan) las diversas tradiciones u orientaciones que constituyen la hegemonía. De este modo, la mención a la historia se aparta de la noción historiográfica e historicista de esta disciplina, incorporándose una noción de presente historizado que recupera distintas vertientes de la historia social, la teoría de la contemporaneidad y la filosofía de la historia⁵.

El enfoque metodológico no busca simplemente hallar e interpretar las huellas que deja el tiempo (o la historia) en la contemporaneidad. Tales marcas, si bien son pistas de las tradiciones en el presente, no se convierten en datos para una explicación de aquello que es recurrente o típico, sino que permiten explicar la génesis de procesos que en la dimensión cotidiana pueden coincidir o no con las orientaciones generales de la reproducción social.

Resumiendo, entendemos que no se trata de dos términos concatenados o sumados, sino co-constitutivos: es una específica teorización sobre la historia, en su conflicto, la que reclama la densidad etnográfica (evitando así el culturalismo paralizante) y es una específica teoría de “la cultura” (como descripción de los modos de la interacción social cotidiana) la que reclama su génesis y devenir histórico y su lugar específico en el escenario de la polémica social (superando la inocua afirmación de que “los hombres son diversos”).

3) Ahora bien, llegado a este punto y volviendo a las distintas nominaciones para el enfoque, suponemos que el énfasis “socio-antropológico” reclama una lectura estructural -o de mayor nivel de generalización- el que encontraría en las clases antagónicas, o en las relaciones de dominación /subalternidad el escenario en el cual ubicar las reconstrucciones antropológicas. Si la combinación “socio-antropológica” no se limita simplemente a reforzar ambos términos, suponemos que lo “antropológico” refiere a la “cultura” y al trabajo de campo, y lo “social”, a lo socio-estructural.

El reconocimiento de que las clases se han conformado históricamente pareciera dar lugar a la Historia (a una teoría estructural de la historia), dando pie a la generalización de grandes porciones de la descripción antropológica; preocupaciones que se encuentran más cercanas a la concepción de la *larga duración* (en término de las distinciones analíticas establecidas por Braudel⁶)

Tal vez ahora adquieren sentido las preguntas que nos hicimos en la introducción y podemos entonces sostener que el nudo polémico está en la consideración sobre lo que

1. Heller, Agnes: *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1991.

2. Schutz, Alfred: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

3. Véase Heller (1998) op. cit; y Giddens, Antony: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

4. Ricoeur, Paul: *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

5. Braudel, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza, 1968.

se entiende por *lo estructural*, y de qué modo interviene en la reconstrucción etnográfica en distintas problemáticas ligadas a lo educacional.

Desde luego el enfoque histórico-etnográfico considera el condicionamiento estructural de las prácticas que documenta, lo que supone una concepción de la realidad que no se agota en el plano de la acción significativa. La estructura en esta teoría “es hecha aparecer” y reactualizada por los sujetos en la interacción, en el marco de condiciones dadas, tal como sostiene la teoría social crítica⁷. Si esto es así, no hay posibilidad de análisis de la estructura en los procesos sociales cotidianos sin una teoría del “sujeto” ni viceversa, imputar la capacidad “estructurante” o de “hacer aparecer a la estructura” a elementos ajenos a las prácticas.

6. Véase Giddens, 1998, op. cit.

Esta reflexión se vincula desde luego a una teoría de la transformación social y de las instituciones. Sin posibilidad de desarrollarla aquí, en nuestra área de estudios nos lleva hacia la pregunta por el sujeto de la transformación de la institución escolar, más “adentro” de la misma de lo que sostenía la vieja idea estructuralista, que afirmaba que la superestructura educacional de una sociedad -como aparato ideológico- sólo cambiaría como resultado de la transformación de la estructura social de la dominación capitalista de la que depende.

4) Nuestro argumento fuerte sostiene que la explicación estructural acerca de lo que pasa en la institución escolar no remite directamente al condicionamiento de clase, sino que debe encontrarse en la trama de las relaciones específicas que constituyen esas prácticas⁸. El componente “de clase” está presente en la conformación cotidiana del mundo escolar, como también lo están aquellas relaciones y significados que lo tensiona en términos de igualdad, justicia y autonomía. Pero si reconocer el carácter contradictorio de los procesos (tensionados entre igualdad y desigualdad) es un avance en relación al “viejo estructuralismo”, es necesario completar el esfuerzo analítico hacia la reconstrucción de las relaciones específicas que están en juego (en disputa)⁹.

7. Véase, entre otros, Batallán, Graciela: *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2007

8. En nuestra investigación relativa a la participación política de niños y jóvenes-, la consideración del conflicto estructural es analizable en la colisión entre las tradiciones político pedagógicas, la Convención por los Derechos del niño, haciendo visible una irresuelta disputa por la forma de lo político y el sujeto habilitado a la participación (véase Batallán, Graciela y Silvana Campanini: “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”; en Laborde, Sonia y Graziano, Angélica. *Políticas sociales hacia la infancia*, Buenos Aires, Ed Miño y Dávila, 2012.

Concretamente, negamos que el condicionamiento socio-económico sea determinante del fracaso escolar, si lo tomamos como ejemplo. El asunto del fracaso de la escuela es pedagógico (esto es, resultado de la específica vinculación de sujetos específicos mediada por específicas definiciones acerca del conocimiento) y no se debe a la falta de “capital cultural” (argumento que luego obliga a innumerables hipótesis *ad hoc* para restituir aunque sea en parte el papel activo del sujeto). Esta aseveración lleva a sostener que el análisis de lo estructural tiene en el plano metodológico su propia especificidad, de acuerdo al objeto social en estudio.

Conclusiones.

Histórico-etnográfico y socio-estructural son binomios que refieren a la vinculación epistemológica entre la dimensión general y la particular en la producción del conocimiento sobre lo social; en su traducción metodológica, a la captura de aquello que requiere tanto de abordajes en “profundidad” como en “extensión”.

Damos por sentado que el énfasis “socio-antropológico” para el enfoque se aparta de los fundamentos teóricos de la tradición estructural-funcionalista, pero –a nuestro entender- permanece en esta nominación el temor a que perdamos de vista la estructura social o la relación social antagónica como dimensión explicativa. Por su parte, creemos que el enfoque histórico-etnográfico aporta una teoría del sujeto y una noción de estructura no determinista, que es expresión y condición de la “libertad” del sujeto para “actuar de otra manera”.

Finalmente, dando por descartado para ambas nominaciones el uso de un concepto de cultura esencialista y una noción determinista de estructura, proponemos ampliar este debate sobre el eje de la temporalidad como dimensión explicativa de los procesos en estudio, considerando que nuestras investigaciones se dan en la escala y en el momento cotidiano de la reproducción social general y por lo tanto, en un presente historizado.