

IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía:
La pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones.
Córdoba, 12 y 13 de setiembre de 2013

Pedagogía y Antropología: diálogos, distancias y posibilidades de una relación vista desde la experiencia académica de la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba

Autor: Mónica Uanini

Introducción

En el paulatino despegue de su matriz filosófica -que trajo consigo el pasaje de una unidad originaria a una multiplicidad disciplinar científica- el saber pedagógico fue fragmentándose en los espacios de formación al mismo tiempo que tramitaba, muchas veces con desventaja, su relación con los saberes “científicos”

La antropología, por su parte, atravesó variadas crisis desde sus orígenes en el siglo XIX hasta la actualidad. Fundada en la pregunta de los europeos acerca de otros pueblos y otras costumbres, su desarrollo y su modalidad de conocimiento se vieron interpelados por las transformaciones geopolíticas del siglo XX. La paulatina descolonización de los pueblos dominados por los viejos imperios dismanteló las bases de sustentación de la antropología clásica y promovió el ingreso de los antropólogos al estudio de sus propias sociedades. El método antropológico fue entonces la seña distintiva con la que se disputó el abordaje de los fenómenos sociales con otras disciplinas más legitimadas a la hora de producir conocimiento sobre el próximo –como la sociología, por ejemplo.

¿Cómo es que llegaron a encontrarse estos dos campos de conocimiento? ¿Qué calladas promesas alimentaron la incorporación del saber antropológico en el concierto de las llamadas ciencias de la educación? ¿Qué aspectos de la antropología resultaron privilegiados en dicho proceso? ¿Cuáles

fueron los más tempranos usos institucionalizados de la antropología en la formación pedagógica de grado y cuáles son algunos de los debates y desafíos actuales en ese terreno?

Pretendo acercarme a estos interrogantes a partir de las respuestas construidas por mi experiencia estudiantil, docente e investigativa en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta localización temporal y espacial es indiscutiblemente parcial y diferente respecto de los procesos atravesados en otras casas de estudio en nuestro país. Pero puede quizás aportar a una reconstrucción posterior más amplia en la medida en que rescate del olvido algunos momentos claves de este diálogo y esta articulación entre saberes. Se trata de un esfuerzo inicial e incipiente por “documentar lo no documentado”, como diría Elsie Rockwell respecto de la etnografía de la cotidianeidad escolar, pero aplicado en esta ocasión a procesos de la historia académica reciente de la pedagogía y sus compañeras de camino.

Palabras clave: pedagogía/antropología/etnografía/escuela

Articulaciones posdictatoriales. Pedagogía, etnografía y la escuela por conocer

La pedagogía es, dice Miguel Pasillas, “un constructo que sintetiza sustentos y problemáticas de distinta naturaleza y magnitud en una propuesta educativa; no se trata de acciones educativas que se apoyan en distintos fundamentos desarticulados entre sí, éstos son previamente armonizados por el interés pedagógico.”

Esa tarea de sintetizar, que involucra el diálogo, la confrontación, la combinación y la articulación lógica, práctica y política de saberes diversos en coyunturas históricas específicas ante problemáticas educativas particulares, puede nombrarse muy rápidamente pero constituye una aventura emprendida con diversa suerte en la historia reciente del saber pedagógico y un trabajo intelectual colectivo cuyas condiciones sociales e institucionales de producción no siempre le son favorables.

La recuperación democrática de los ochenta constituyó un momento histórico inigualable en la revitalización de las tramas institucionales e intelectuales de la vida académica universitaria nacional, atravesado por cada casa de estudios y cada unidad académica de modos tan particulares como particulares eran los sujetos que volvían y se reencontraban trayendo consigo el bagaje de

tradiciones y apuestas académicas y pedagógicas interrumpidas, y experiencias alimentadas por los territorios de sus exilios, internos o externos.

Con la democracia de estreno y la vida universitaria políticamente reactivada, la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba afronta a mediados de los ochenta la tarea de darse un nuevo plan de estudios. Es un momento académico fértil, que se nutre de los criterios y los debates que aportan los docentes reincorporados y aquellos que vuelven del exilio para participar en algunas de las experiencias y de los espacios curriculares inaugurados en este nuevo contexto histórico.

La preocupación por conocer la realidad de las escuelas se convierte en ese marco en una de las apuestas institucionales que moviliza, cohesiona y orienta un conjunto de esfuerzos formativos e investigativos. La certidumbre de que el trabajo pedagógico debe abandonar las presunciones funcionalistas, escapar de las aporías de ciertas sociologías críticas y despegarse de las perspectivas normativas dominantes en el sistema educativo, impulsa en muchos de los hacedores del nuevo plan una renovada mirada sobre la escuela que busca apoyarse sobre formas de saber alternativas. El taller emerge en ese contexto como la vía pedagógica más innovadora y más hospitalaria para la construcción de nuevas formas de relación con el conocimiento en la elaboración del oficio del pedagogo. María Saleme de Burnichon¹ la promueve, dando continuidad en un nuevo contexto histórico y académico a una larga experimentación pedagógica que tiene al Taller Total de Arquitectura como su antecedente más relevante y rupturista. En el nuevo plan de la carrera, el taller es pensado como un espacio propicio para el debate, la exploración y la producción intelectual entre estudiantes y docentes sobre los problemas educativos que afronta el proceso democrático en ciernes, y constituye una apuesta institucional para quebrar la atomización disciplinar otorgándole centralidad a las problemáticas educativas como organizadoras de la relación con los distintos saberes que componen la nueva propuesta formativa.

Es en el seno de ese espacio curricular, el Taller de Problemáticas de Nivel Inicial, Primario y Medio, que una articulación particular entre la pedagogía y la tradición antropológica se formulará como matriz del oficio de pedagogo. Nótese que hablamos de una articulación entre saberes alojada

¹ María Saleme de Burnichon nombra, sin duda a un sujeto, y a una figura señera del campo intelectual cordobés. Pero designa además, en mi perspectiva, a una tradición pedagógica compleja, alimentada y prolongada por quienes la siguieron como sus aprendices y que desarrollaron luego como docentes líneas disciplinares específicas dentro de la propuesta formativa de la carrera en Córdoba o en otras universidades, la mayoría mexicanas.

en una determinada articulación curricular, vale decir, se trata de articulaciones de dimensiones curriculares y teórico-metodológicas en un contexto político-académico propicio.

La escuela, fundamentalmente la escuela primaria, ocupa en esta coyuntura y en el contexto cordobés, el centro de la escena. Lo hace de la mano de apuestas ligadas a la educación popular y de conceptualizaciones desarrolladas en México por Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, que se despliegan en franca confrontación con perspectivas que trabajan exclusivamente en la escala del sistema educativo y tratan a la heterogeneidad de realidades escolares como un continuo homogéneo, destinado a ser solamente el escenario donde fines y funciones de la educación se realizan.

La escuela, sí, y su vida cotidiana. Ezpeleta y Rockwell, pedagoga una, antropóloga la otra, inauguran una articulación teórica para mirar la escuela apoyándose en la tradición marxista, que es interrogada y sobre la cual se ejercen selecciones conceptuales específicas orientadas a resignificar la escuela como momento singular y versión local del movimiento social (Ezpeleta y Rockwell, 1985:199). El concepto de vida cotidiana forjado por Agnès Heller, en este sentido, ofrecerá una vía teórica para situar la escuela en los procesos de transformación social y a la vez tornarla susceptible de ser explorada empíricamente:

“[La vida cotidiana] configura “pequeños mundos”, fusionados, superpuestos, a veces antagónicos. La vida cotidiana no es una cosa que se mueve o se explica por sí misma, es una dimensión de la realidad que se organiza alrededor de sujetos sociales concretos. Estos la conforman y a la vez son conformados por ella...no se contraponen, ni a un sentido abstracto y general de la vida de la sociedad, ni a una Historia que pasa por encima de los hombres. Ella constituye el ámbito específico donde sucede la reproducción de la sociedad, donde los hombres se reproducen como seres sociales y en el mismo acto generan la posibilidad de la reproducción social. Por esto la vida cotidiana es histórica. Tiene una historia propia, discontinua, que adquiere su sentido más ampliamente social en los engarces con el movimiento histórico de las sociedades.” (Ezpeleta, J.,1984)

A su vez, la “historicidad” gramsciana le da espesor y complejidad temporal a lo que conforma el presente de las escuelas, y se constituye en una herramienta poderosa para socavar las certezas dominantes del sentido común con fines tanto investigativos como políticos:

“Cada forma social viva, cada institución, es, en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es

homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas 'huellas recibidas sin beneficio de inventario'. Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Ezpeleta y Rockwell, 1985:200)

Como puede advertirse a partir de estas referencias sumarias aunque centrales en la perspectiva que exponemos, no es la antropología en sus construcciones teóricas la que es convocada en esta delicada composición de la perspectiva sobre la escuela. No son sus autores más prominentes, ni sus elaboraciones conceptuales sobre la cultura, la estructura social, las instituciones o la socialización.

Es un contexto donde dicha disciplina se encuentra en franco proceso de revisión de sus fundamentos en los países en los que surgió, a partir de la paulatina desaparición de la trama colonial y de la crítica a sus compromisos intelectuales con dicha trama. Sus teorizaciones se encuentran interpeladas por las realidades de las llamadas “sociedades complejas” cuyas configuraciones y dinámicas superan las previsiones teóricas de la disciplina. A su vez, la antropología ha encontrado nuevos asuntos de los que ocuparse en tierras latinoamericanas, particularmente en México y Brasil, con articulaciones fuertes dentro del tejido estatal en el primer caso. Por ello no es casual que sean elaboraciones producidas en suelo mexicano, destino de muchos exiliados argentinos, y de cordobeses en particular, las que nutran las articulaciones que van a encontrar espacio para su transmisión en el flamante taller del nuevo plan de estudios. La incipiente antropología argentina lejos estaba entonces de ofrecer sus mejores aportes, habida cuenta del cierre de las carreras existentes durante la dictadura y la inexistencia en Córdoba de un desarrollo institucional y académico de la antropología social y cultural, más allá de su presencia como asignatura en algunas carreras ligadas a las ciencias sociales y las humanidades.

Será la etnografía el componente disciplinar de la antropología que se vuelve apropiado en este proceso articulador de saberes, no sin pasar previamente por el tamiz crítico que despeja parte del conjunto de posibilidades disponibles en la práctica antropológica vigente, sobre todo aquellas perspectivas más empiristas que soslayan el trabajo con la teoría como momento ineludible en la construcción del dato, y aquellas de corte positivista que centran su validez y confiabilidad en la prioridad otorgada a las “técnicas” de investigación.

Nuestras preguntas iniciales ¿qué es una escuela? ¿cómo se conforma? ¿cómo se constituye todos los días? ¿qué cosas pasan en la escuela?, nos llevaron primero, a ubicar y a ubicarnos

en la escala de la vida cotidiana de la escuela y simultáneamente a la revisión crítica de la etnografía. La alternativa etnográfica, luego de ese ajuste, constituyó la opción metodológica para aportar al conocimiento de ese concreto real que son las escuelas. Recortar la vida cotidiana, supone enfrentarse a un sector desconocido –para la teoría– de la realidad de escolar. Elegir la etnografía significa, a su vez trabajar con el método que permite documentar lo no documentado.” (Ezpeleta, J. 1984:3)

La centralidad de la escuela como objeto de conocimiento trae consigo también, en la construcción de esta perspectiva, una particular mirada sobre la pedagogía, que dista de ser amable:

“Tanto en el trabajo empírico como en la revisión de otras investigaciones, debemos enfrentar importantes herencias para observar la escuela. En gran medida esta herencia responde a la clásica caracterización de la disciplina. Fines, métodos, maestro, alumno, relación pedagógica, relación escuela-comunidad entre otras, definen para el sentido común académico la trama básica de lo que se ve y no se ve en la escuela; lo que es relevante o no lo es. Las categorías del discurso pedagógico sintetizan una doble operación que al mismo tiempo que indica hacia dónde mirar, define “lo correcto” y “lo incorrecto”; operando en la abstracción más general, identifican por un lado sectores de la realidad escolar y simultáneamente los congelan al definirlos según contenidos normativos.”

Más que una articulación con la Pedagogía, pareciera evidenciarse en este planteo una puesta en cuestión y en suspenso que dejaría afuera ese saber a la hora de producir conocimiento sobre la escuela. Si aquí efectivamente hay una toma de distancia, una dislocación entre la mirada que busca construirse y aquella ejercitada por la pedagogía como teoría normativa sobre la educación ¿dónde se localiza la articulación con lo pedagógico? Hablo aquí de *lo pedagógico* puesto que con ello parece abrirse la posibilidad de reconocer una forma de articulación en aquella perspectiva germinada en los ochenta que no parece manifiesta a primera vista en relación con la Pedagogía como disciplina.

La articulación reside, a mi juicio, en la intencionalidad que orienta la apuesta. Dicha intencionalidad busca incidir en los procesos educativos por nuevos caminos e interpone para ello el conocimiento de la escuela mediante recursos teórico metodológicos gestados en las ciencias sociales, y seleccionados mediante algunas de las operaciones aquí reseñadas a fin de que dicho conocimiento provea las pistas para intervenciones político-pedagógicas de diversa escala:

“Pensar en términos de intervención política o pedagógica (capacitación docente, nuevos contenidos o técnicas de enseñanza, organización sindical, por ejemplo) hace necesario elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro del análisis. Su contexto, su trama y su dinámica propias plantean las condiciones reales y posibles para cualquier intervención.” (Ezpeleta, J. 1991:47-48)

Conocer la escuela es entonces una condición para transformarla. ¿En qué dirección? No parece haber dudas de que la apuesta es por una intervención que potencie los procesos de democratización de la educación, que contribuya a la producción de otras relaciones con el saber y el poder en los sectores subalternos (que incluyen a los docentes entre ellos) ...

Sin embargo, es necesario hacer notar que la articulación entre ese conocimiento producido sobre la escuela y su conversión en proceso político o pedagógico no fue tematizada, explorada ni teorizada. La intervención pedagógica está en el horizonte de la investigación etnográfica sobre la escuela, es lo que le da sentido y lo que indiscutiblemente impulsa la articulación señalada, fundamentalmente en los planteos de Ezpeleta (lo que no es poca cosa, como luego veremos en relación con la situación actual de la investigación educativa); su carácter político es explícito, en el sentido de tomar partido por hacer visibles las realidades de las clases subalternas en el encuentro escolar y de cuestionar desde allí tanto las imposibilidades pedagógicas que diagnostican las sociologías de la reproducción como las pedagogías oficiales orquestadas desde el Estado. Pero no se avanza en la construcción de propuestas pedagógicas específicas.

Elsie Rockwell advierte que la etnografía *“no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica”*, puesto que reconoce que *“la lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses y determinaciones sociales, a otras exigencias y supuestos, distintos a los que marcan un proceso de investigación etnográfica.”* (Rockwell, E. 1986:21)

No podré avanzar en el marco de este trabajo en problematizar más rigurosamente este planteo. No quisiera, de todos modos, dejar de señalar que si bien podemos entender que una antropóloga reconozca allí su límite, habida cuenta de los límites de la propia formación profesional y de los intereses que nutren el propio campo disciplinar, no cabe la misma consideración cuando se trata de los pedagogos. ¿Podemos o debemos quedarnos allí también cuando quien asume la perspectiva es un pedagogo, como es mi caso? Creo que no, y creo también que allí reside gran parte de lo que resta trabajar sobre el legado de esta articulación producido en los ochenta.

Por otra parte, más allá de las adscripciones profesionales, es justo demandarle a una perspectiva que se propuso como una vía más acertada para el mejoramiento de la escuela, que efectivamente ofrezca pistas al respecto. Esta es una zona donde la construcción quedó pendiente, como esas casas que se levantaron con ímpetu en épocas prósperas y hoy las vemos sin revoque y con tantos

detalles por terminar. En una afirmación que contiene promesas que aún resta cumplir, Rockwell sostiene que

“El problema central es encontrar criterios amplios –sociales, culturales, y no sólo pedagógicos- para seleccionar los ‘elementos del pasado y del presente’ que se pueden organizar en un proceso de transformación educativa que tenga sentido desde la perspectiva de las clases dominadas.

La etnografía puede ser relevante para este proceso sólo si logra indicar aquellos lugares en que la acción puede ser efectiva y tener el sentido deseado. El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente real nos orienta hacia ciertos cambios posibles. Los elementos y las fuerzas posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, siempre y cuando se conozca su alcance y sentido en un ámbito que trasciende el ‘pequeño mundo’ cotidiano de los sujetos involucrados en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es una contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación”.

Trataré en lo que sigue de plantear algunas referencias que a mi juicio reconfiguraron las condiciones en que estas articulaciones se habían construido, articulaciones que están a la espera de ser revisadas y retomadas en el marco de condiciones institucionales, sociales y políticas muy diferentes de aquellas en las que se gestaron y transmitieron inicialmente, y que nos sitúan hoy ante nuevas relaciones entre las dos disciplinas en cuestión, y nuevos desafíos.

Los noventa y después... Final abierto y horizontes por construir

Durante la década de los noventa la antropología como disciplina prosigue en nuestro país el desarrollo académico reiniciado con la vuelta de la democracia, expandiéndose en el posgrado y generando investigaciones de campo inéditas en nuestro territorio. En Córdoba se crea en el año 1993 la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica, que se convertirá en la opción formativa de posgrado para un número importante de los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, en un marco donde las certificaciones de posgrado se vuelven condición difícilmente soslayables para la permanencia en los cargos docentes universitarios. Con ellos ingresarán a la formación de grado diversos aspectos de la tradición disciplinar antropológica. Los desarrollos de la teoría social de Pierre Bourdieu son predominantes en ese sentido; aunque en menor medida, también la reformulación del concepto de cultura aportado por Geertz. El desarrollo editorial de producciones que tematizan y profundizan sobre la particularidad del trabajo de campo

de corte antropológico nutren asimismo el dictado de aquellas asignaturas que alientan la salida a las escuelas para observar y registrar diversas dimensiones de su vida cotidiana en el marco de los objetos específicos de cada disciplina.

Más allá de la escena local y nacional, la antropología es convocada a dar razones sobre nuevos fenómenos sociales producidos por las migraciones intercontinentales y el resurgimiento de particularismos de diversa índole en el marco de las fragmentaciones sociales y nacionales que van generando las nuevas formas del capitalismo. La temática de la diversidad cultural emergerá con fuerza, y el “multiculturalismo” dominará algunas discusiones antropológicas en los países europeos y en EE.UU. La recepción de tales temáticas en nuestro país provocará sobre finales de los noventa, y en lo sucesivo, respuestas que apuntan a quebrar la identidad entre diversidad cultural y desigualdad social, particularmente en el campo educativo, donde la noción de diversidad se difunde por vía de los discursos oficiales y alimenta diversas confusiones y prejuicios.

En un contexto en el que se están produciendo transformaciones estructurales del sistema educativo y del tejido social, algunas investigaciones realizadas en el marco de la maestría ofrecen signos de los avatares que afrontan los sujetos y las escuelas en las tramas locales en su esfuerzo por elaborar con diversa suerte las precarizaciones, inestabilidades y quiebres que van produciéndose en los procesos de escolarización. Serán investigaciones que, de todos modos, alcanzan escasa o nula repercusión en el debate político sobre la educación, debate casi inexistente en la década de los noventa en la esfera pública cordobesa. Y que tendrán asimismo escasa incidencia en la interpelación y transformación de las diversas aristas de lo pedagógico que se construyen en el sistema y las escuelas, o dicha incidencia, tal vez, no encuentra canales para exponerse y analizarse públicamente.

Si miramos la escena local y nos ceñimos a la escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba, durante los noventa, se reconfiguran las relaciones entre la antropología y lo pedagógico, dislocándose las articulaciones visualizadas en el seno de aquel taller de los ochenta y ganando preeminencia la práctica de la investigación educativa francamente escindida de interrogaciones e intencionalidades pedagógicas. Parte de esa escisión estaba prefigurada en el planteo de los ochenta, o al menos era una de las tensiones sin zanjar, pero en los noventa la grieta se profundizará suprimiendo lo pedagógico y la intervención pedagógica como parte del marco integral en el que inscribir y producir las indagaciones etnográficas. Y ello se hará en beneficio de la preeminencia de la investigación como fin en sí misma, como práctica y como rasgo identificador de los

académicos a costa de las identidades profesionales de los pedagogos. Asimismo, y en contraste con el contexto curricular e institucional de los ochenta, en el nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, gana presencia y relieve la antropología como disciplina, y aquella antigua apropiación realizada en el campo pedagógico sobre la etnografía a fin de conocer la vida cotidiana de las escuelas se pierde. La etnografía se reubica en el seno mismo de su vieja dueña, desprendida de los interrogantes y las interpelaciones de la intervención en los procesos educativos. A sabiendas de que ingreso en un terreno abierto a la polémica, me arriesgo a decir que en el marco de las regulaciones del trabajo académico universitario que lo transformaron radicalmente en los últimos veinte años –fundamentalmente aquellas regulaciones referidas a la función de investigación- y de las diversas desarticulaciones entre el conocimiento universitario y los procesos del sistema educativo en el contexto local cordobés, fue construyéndose entre muchos docentes de la carrera una posición dominante de investigadores y críticos, en detrimento de una posición pedagógica sobre los diversos procesos que atravesaron la vida de la escuela pública durante los últimos veinte años. Lucía Garay alerta en esa dirección cuando sostiene que

“...en la actualidad, es justo reconocer que la investigación en el campo de la educación ofrece numerosos estudios, especialmente la investigación educativa de corte etnográfico, acerca de la vida en las escuelas, en las aulas, sobre los docentes, los directivos, los adolescentes y sobre una amplia gama de problemas como la diversidad, la formación de identidades, la autoridad, la violencia escolar, el género, las relaciones con las familias y las comunidades. Sin duda, muchos de estos estudios son excelentes relatos fenomenológicos e interpretativos que convocan a la reflexión, No obstante ello... llama mi atención el silencio de la pedagogía y de los pedagogos. Sean estos los enseñantes del saber práctico o los académicos de las ciencias de la educación.” (Garay, L. 2010:152)

A las desarticulaciones señaladas, cabe añadir la cuatrimestralización de todas las asignaturas de la carrera de grado de Ciencias de la Educación que, sin que tal efecto fuera previsto cuando se gestó el último plan de estudios, conspira contra las aproximaciones etnográficas que antes se alentaban y acompañaban en el taller dedicado a las problemáticas educacionales del nivel primario y medio. Su duración anual permitía procesos más próximos a la permanencia y la familiaridad paulatina con los contextos estudiados, claves ineludibles de la construcción de conocimiento etnográfico. La cuatrimestralización impide alojar en cualquiera de los espacios curriculares disponibles procesos de una complejidad pedagógica y organizativa únicamente posibles en formatos de mayor duración. Un golpe de gracia inesperado sobre aquella vieja articulación gestada en la vuelta de la democracia.

Sin ánimo de concluir y con pretenciosas aspiraciones

¿Contribuye la antropología actualmente al silencio de la pedagogía y de los pedagogos? Me atrevo a decir que, para no hacerlo, hay nuevas articulaciones que construir entre sus respectivos saberes, algunas de las cuales debieran, en mi modesta opinión y sin ser de ningún modo exhaustiva, resolver al menos los siguientes atolladeros:

- La distancia entre la investigación y la posición de observador que ésta conlleva, de un lado, y la intervención pedagógica del otro. Sin duda esta es una problemática de largo alcance, que toca núcleos epistemológicos no sólo en las ciencias de la educación, sino también en cualquier ciencia social que se precie, y que involucra la construcción de respuestas a interrogantes tales como qué lugar darle al carácter normativo de lo pedagógico en ese proceso, de qué modo la intencionalidad pedagógica orienta desde su nacimiento a los procesos de investigación educativa, cómo se articula el conocimiento producido con líneas de acción específicas. Pero a su vez, es necesario no olvidar que además de epistemológica, la problemática es política e institucional, y existen actualmente un conjunto de coacciones y fuerzas institucionales y de identidades académicas y profesionales que operan en consonancia para sostener la brecha y desjerarquizar el interés y el saber pedagógicos respecto de otros saberes disciplinares.

- La articulación entre la mirada sobre las escuelas y la mirada sobre el sistema educativo y el Estado, éstos últimos entendidos como fuentes de regulaciones múltiples, como entornos sometidos actualmente a importantes procesos de transformación y como mapas internamente fragmentados que se vuelve necesario conocer a fin de poder ser más precisos en el valor relativo del conocimiento que la antropología produce sobre ésta o aquella escuela singular en los contextos locales de sus abordajes. Vale decir, el conocimiento de la relación entre escuela y sistema educativo, entre escuela y Estado se vuelve cada vez más necesario porque se han complejizado notablemente las conexiones y formas de dependencia entre las escuelas y el conjunto de las agencias estatales que intervienen sobre ella. Por lo tanto, para ofrecer un conocimiento que resulte pertinente para la intervención pedagógica, es necesario que la antropología rehuya el riesgo de tratar a la escuela como una unidad social que puede comprenderse en sí y por sí misma o, a lo

sumo, en función de la interacción con su entorno social más próximo. Lo que estoy tratando de subrayar es que las redefiniciones del papel de la escuela en el marco de sucesivas transformaciones de la función del estado inciden profundamente en la configuración de sus dinámicas cotidianas y que por tanto, conocer tales transformaciones se vuelve una condición para calibrar los alcances y los límites de cualquier intervención pedagógica puesta en juego por los actores escolares. La antropología en este sentido, no puede volverse ingenuamente cómplice de una mirada que tiende a explicar –y a responsabilizar por- todo lo que sucede en la escuela a partir de la escuela misma.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRATTE, Juan Pablo (2011): Segmentación, fragmentación y democracia: Condensaciones y desplazamientos en el discurso y el discurso de la política educativa. Cuadernos de Educación. Año IX, N° 9, Córdoba.
- ACHILLI, Elena (2009): Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. Cuadernos de Educación. Año VII, N° 7, Córdoba.
- EZPELETA, Justa (1984): El diálogo con la teoría: una constante en el trabajo del investigador. DIE-CINVETAV. México. Mimeo
- _____ (1991): La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. Rev. Propuesta Educativa N° 5. FLACSO. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- _____ y ROCKWELL, Elsie (1985): Escuela y clases subalternas. Educación y clases populares en América Latina. IPN-DIE. Rockwell e Ibarrola (comps.). México.
- GARAY, Lucía (2010): El silencio de la pedagogía. Rev. Diálogos Pedagógicos. Año VIII, N° 15. Córdoba.
- ROCKWELL, Elsie (1986): La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos.
- _____ (1985): Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1983-1985). DIE-CINVETAV. México. Mimeo
- _____ y EZPELETA, Justa (1983): La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. DIE- CINVETAV IPN. México. Mimeo