



PRESIDENCIA
DE LA NACION



SECRETARIA
DE CULTURA

CUADERNOS

DEL INSTITUTO NACIONAL
DE ANTROPOLOGIA
Y PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

17

BUENOS AIRES
REPUBLICA ARGENTINA
1996-1997

Los autores son responsables de las ideas expuestas en sus
respectivos trabajos

SECRETARIA DE CULTURA
DE LA PRESIDENCIA DE LA NACION

CUADERNOS

DEL INSTITUTO NACIONAL
DE ANTROPOLOGÍA
Y PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

17

BUENOS AIRES
REPUBLICA ARGENTINA
1996/1997

AUTORIDADES

PRESIDENTE DE LA NACIÓN
Dr. Carlos Saúl Menem

SECRETARIA DE CULTURA
Dra. Beatriz Krauthamer de Gutiérrez Walker

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Sr. Enrique Llopis

DIRECTORA NACIONAL DE PATRIMONIO CULTURAL
Lic. Magdalena Faillace

DIRECTORA DEL INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA Y PENSAMIENTO LATINOAMERICANO
Dra. Diana Rolandi de Perrot

EVALUADORES DEL PRESENTE VOLUMEN

Marcelo Alvarez (Inapl), Alejandro Balazote (Universidad de Buenos Aires), Graciela Batallán (Universidad de Buenos Aires), Martha Bechis (Universidad de Buenos Aires), Silvia García (Inapl), Susana Hinze (Universidad de Buenos Aires), María Lagos (City University, New York), Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires, Conicet), Daniel Olivera (Inapl, Conicet), Cecilia Pérez (Universidad de Buenos Aires, Conicet), Diana Rolandi (Inapl, Conicet), Jorge Roze (Universidad Nacional del Nordeste), Nelly Salinas (Universidad de Montevideo, Uruguay), Catalina Saugy (Inapl), Marta Savigliano (Universidad de California, Riverside), María Cristina Scattolin (Universidad de La Plata, Conicet), Myriam Tarragó (Universidad de Buenos Aires, Conicet), Marcelo Zárate (Conicet, Cricyt).

COMITÉ EDITORIAL
Cristina Bellelli, Silvia García, Diana Rolandi

COLABORARON EN LA PRESENTE EDICIÓN
Adriana Peters, Concepción Sierra, Cristina Zubillaga

SE AGRADECE ESPECIALMENTE A:
Alicia Martín, Marcelo Alvarez, Juan C. Radovich, Daniel Olivera

ACERCA DE ANTROPOLOGIA SOCIAL E HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION

María Rosa Neufeld ()*

RESUMEN

Este artículo es una versión corregida de una conferencia dictada en el marco del Quinto Congreso Nacional de Historia de la Educación, Puebla, México (noviembre de 1994). Nos referimos, en primer lugar a la actual relación entre antropología social e historia, para plantear que la misma es de interpenetración. Luego, abordamos la confluencia entre ambas disciplinas, y el modo en que iluminan la problemática educativa, apelando para ello a la propia actividad investigativa. Por fin, señalamos la importancia de una perspectiva histórico-antropológica para entender los *sentidos* que los actores, en este caso los docentes, dan a los actuales procesos de transformación del sistema educativo en la Argentina.

(*) Area de Antropología y Educación de la Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ANTROPOLOGIA, HISTORIA Y EDUCACION

Quisiéramos iniciar este artículo recordando un texto de Eric Hobsbawn que hoy tiene más de 30 años: para el estudio de las clases subalternas (Hobsbawn, 1963), que significó para algunos de los que en esos días nos formábamos como antropólogos sociales en la Argentina, una apertura fundamental de la mirada. Allí, Hobsbawn reclamaba prestar mayor atención al estudio del mundo de las clases subalternas. Destacaba el surgimiento de nuevas líneas de investigación historiográfica: resaltaba la existencia de una línea dedicada al estudio de los movimientos revolucionarios y obreros típicos de Europa, desde lo que Lefebvre llamaba la *perspectiva desde abajo*, mientras que otros se preocupaban por los problemas de los pueblos coloniales y semicoloniales. Algunas de estas investigaciones se debían a antropólogos culturales; junto a ellos estaban los historiadores interesados por las mismas problemáticas. Recordemos, *Las Herejías Coloniales* (Chesneaux, 1958), o *La trompeta sonará*, (Worsley, 1957).

Esta convergencia en torno del estudio de las transformaciones y revoluciones no se producía al azar. Decía Hobsbawn (1963) que

“los antropólogos y los sociólogos han hecho propias las sugerencias de los historiadores...los antropólogos, que antes...concentraban su atención sobre los pueblos menos tocados por la influencia de la economía moderna y de la sociedad capitalista...ahora se dirigen al estudio de los pueblos más profundamente transformados por el imperialismo...”

Los antropólogos habían redescubierto la historia y reconocido el conflicto en las sociedades que estudiaban, que suponían en complejo equilibrio, mientras que los historiadores hacían constantemente generalizaciones y comparaciones. Los historiadores, ahora, abordaban problemas y procesos, ya no enhebraban más secuencias de acontecimientos. En esto estaban cada vez más cerca de los antropólogos: recordemos, por ejemplo, el análisis que realizara E. P. Thompson en *Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial* (Thompson, 1979). Allí, Thompson, siguiendo los pasos de Le Goff (Le Goff, 1960) se planteaba analizar los cambios que se produjeron, entre el 1300 y 1650, en “la percepción del tiempo, en la cultura intelectual de Europa Occidental”. Se preguntaba hasta qué punto el cambio que se había producido en la percepción del tiempo (desde las épocas del gallo y el campanario de la iglesia a los mecanismos de relojería) afectaba a la disciplina de trabajo, y a la vivencia interior del tiempo de los trabajadores. Su otra referencia importante remitía a un antropólogo social: Evans Pritchard, y su famoso análisis del sentido del tiempo entre los Nuer¹.

Al abrir su mirada a la diversidad de las culturas no occidentales, el historiador podía aprender de la comparación. Como diría el mismo Thompson, en una conferencia dada en Kerala, en 1976.

“En los últimos años, los historiadores han empezado a mirar con nuevos ojos aspectos de la vida considerados corrientes durante mucho tiempo...Para nosotros, el estímulo antropológico no surte su efecto en la construcción de modelos, sino en la localización de nuevos problemas, en la percepción de problemas antiguos con ojos nuevos, en el énfasis sobre normas o sistemas de valores y rituales...y en las expresiones simbólicas de la autoridad, el control y la hegemonía.” (Thompson, 1993)

Para la antropología, que estaba siendo abandonada por sus objetos/sujetos de estudio tradicionales -nos referimos a la desaparición de los llamados "primitivos"- que llevara a Lévi-Strauss a preguntarse si esta disciplina no estaba en peligro de muerte (Lévi-Strauss, 1960), este camino marcado por Hobsbawm significó un pasaje posible, que le permitiría abordar las problemáticas de la propia sociedad.

Bernard Cohn, que explora las *mentalidades* y *prácticas* de antropólogos e historiadores, destaca sus coincidencias epistemológicas y el hecho de que comparten la *otredad* como objeto, construida en el espacio desde uno de estos campos, en el tiempo desde el otro (Cohn, 1980). Ambas preocupadas por texto y contexto. "La historia -diría Thompson- es la disciplina del contexto y del proceso: todo significado es un significado-en-proceso", pero lo mismo podría decirse de la antropología, cuya contribución central tiene que ver con el haber descubierto que

"las vidas de la gente tienen sentido, sentido que sólo puede ser descubierto en el contexto de estas vidas, y no puede imputárseles sobre la base de ideas previamente establecidas acerca de la estructura biológica o psicológica de la gente" (Cohn, 1980).

Un falso mito fundacional extiende a toda la antropología la característica de antihistórica que con validez podría atribuirse a buena parte de la tradición británica de la disciplina, especialmente a Radcliffe-Brown y sus seguidores⁷. Pero, si no nos inscribimos en esta polémica, por nuestro carácter de latinoamericanos llegados más tarde a estos desarrollos de los países centrales: ¿por qué reconocer como fundador a Radcliffe-Brown y no a Boas? De paso, ¿por qué no tomar distancia de estos posicionamientos de escuelas nacionales?

En realidad, si tomamos la historia de la antropología en su conjunto, en ella es central la problemática de la temporalidad. Desde ya, concepciones heterogéneas de la misma: inicialmente, el evolucionismo decimonónico había planteado su esquema histórico universal, pensado como secuencias que serían transitadas por la humanidad en su conjunto. Frente a esto, la reacción boasiana, con su enfoque particularista, abordaba la historia de la diversificación de la humanidad.

Posteriormente, en los estudios de mediados de siglo sobre aculturación pervivirá el interés por la historia universal. Aquí, se concebirá el espacio como tiempo. Redfield, desarrollando a partir de concepciones decimonónicas la idea de un continuum folk-urbano,

"sostenía que la sociedad y las formas culturales existentes - una aldea indígena aislada, una comunidad mestiza, una pequeña ciudad y otra de gran tamaño, podían ser estudiadas como una secuencia de etapas históricas, en las que la aldea indígena representaba el pasado, y la ciudad el presente..." (Cohn, 1980)

A esta altura de nuestra exposición, debemos señalar que la articulación entre antropología e historia es posible de imaginar de distintos modos, según cómo nos posicionemos respecto de ciertos aspectos fundamentales de la antropología como práctica teórica.

En primer lugar, consideramos que no hay ningún fundamento epistemológico que distinga a la antropología de las otras ciencias sociales. Las diferencias que reconocemos, son de tradición formativa y técnico-metodológicas (Menéndez, 1975).

Planteamos muy centralmente, tener en cuenta el *fluir* de los acontecimientos, su

índole de procesos históricos. En este sentido podemos afirmarnos *historicistas*: en tanto planteamos que todo proceso social, por ser social, es histórico (Neufeld y Wallace, 1994).

En segundo lugar, pensamos que, como aporte específico de la antropología está el ejercicio de considerar las propias categorías como *obvios* que deben ser sometidos a análisis. A esto se agrega la característica problematizadora de la antropología, y su disposición a dar respuestas abiertas.

Tercero, hacemos la crítica de la relación clásica de la antropología con sus sujetos de estudio: la relación investigador - (informante, planteando la imposibilidad de generar conocimiento acerca de “otros” que no se produzca *con los otros*. Esto implica partir del supuesto de que los sujetos sociales *saben*, siendo nuestra tarea la de articular, contrastar estos saberes (Neufeld y Wallace, 1994) y poner al descubierto las relaciones de autoridad propias de la relación de investigación, así como introducir modificaciones en las prácticas de realización de las investigaciones y la presentación de sus resultados.

Quisiéramos analizar con un poco más de amplitud el aspecto que planteamos en primer término: la necesidad de *historizar los procesos sociales*. Esto es, reconocer el carácter no inmutable, “no natural”, de la vida social como materia constitutiva de las situaciones que analizamos. Postulado que hacemos extensivo tanto a los conjuntos sociales como a las instituciones, así como a las representaciones que en determinado momento se hacen los sujetos, y las normativas con que se rigen.

No se trata, sin embargo, de mimetizar la tarea de la antropología con la del historiador, sino como lo sintetiza Roger Sanjek (Sanjek, 1991), “historizar el *presente etnográfico*”. Esta expresión: “presente etnográfico” alude al modo de presentación de los hechos de otras culturas y sociedades que caracterizó a la antropología que podríamos llamar clásica, en tanto estaba más interesada por ese “presente etnográfico” que por una etnografía del presente. Actualmente, la actitud de la antropología frente al pasado es diferente aunque no homogénea, por lo que podemos distinguir, en términos muy amplios, tres tendencias:

“...interés en el pasado en sus propios términos; interés en el pasado en tanto ilumina el presente; *interés en el presente como “historia que fluye” entre el pasado y el futuro*”. (Sanjek, op. cit, subrayado nuestro)

El hecho del presente que incorpora historia aparece planteado también, y centralmente, en ese verdadero programa teórico-metodológico desplegado en las páginas de *Escuela y clases subalternas* (Ezpeleta y Rockwell, 1983) cuando las autoras destacan que

“cada forma social viva, cada institución, es... historia acumulada, rearticulada. Es...síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es coherente ni homogénea. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido de esas huellas”.

Y citando a estas autoras, ya nos introducimos en la articulación entre antropología, educación e historia. Nuestra práctica investigativa se desarrolla en un punto de intersección: el de esta antropología social que hemos intentado bosquejar en sus líneas fundamentales, con una concepción de la historia que camina en el mismo sentido. Pero ese punto de intersección se da en torno de un campo problemático: la educación.

Que muchas veces termina acotado a las escuelas, a los sujetos que en ellas conviven, como alumnos que a su vez son parte de familias, de grupos domésticos implicados en formas específicas en el mundo del trabajo, en relaciones complejas de dominación o subalternidad, y que *esperan o exigen* de las escuelas y sus maestros, esperanzas y exigencias que no siempre son conocidas. O como docentes, tironeados entre las necesidades de la supervivencia material y las exigencias de capacitación y eficiencia planteadas desde las actuales instancias ministeriales. Inmersos todos ellos y atravesados por esa compleja y cambiante forma de las relaciones sociales a la que llamamos Estado.

En este sentido, la actual coyuntura en la Argentina, que caracterizamos por la emergencia de un *Estado neoliberal asistencialista* se ha desplegado en el campo educativo a partir de una serie de procesos, en los que se han actualizado problemas y discusiones de larga data. Por ejemplo, la definición del papel mismo del Estado en educación: si protagonista principal o subsidiario, o la problemática de la transferencia de las escuelas de la Nación a las provincias. O las distintas polémicas del campo educativo: la crisis en torno de los objetivos, la efectividad misma de la tarea docente, la cuestión de la *calidad*, etc. (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994).

Y junto a esto, en forma concomitante, la visualización de los efectos del ajuste del gasto social, en tanto la educación ha sido un ámbito hacia el que también se dirigieron esas políticas. Estos procesos, en la Argentina, se han ido dando en forma vertiginosa: consecuencias del clima neoliberal como lo son la *naturalización* de la presencia privada en la oferta educativa, y en general, el retiro del Estado, dan en la Argentina rápido paso (sin haber concluido como procesos) a las etapas siguientes, caracterizadas entre otros aspectos por la sanción de la nueva Ley Federal de Educación. Esta ley fue sancionada en 1993 y desde entonces se ha trabajado tanto en su reglamentación como en la preparación de los nuevos contenidos curriculares. En toda esta actividad, han participado equipos convocados por el Ministerio de Educación, a nivel nacional, y financiados en forma sustantiva con fondos del Banco Mundial. Se dirime, en estos momentos, en toda su complejidad, la forma de participación de los docentes en un proceso que hasta ahora los tuvo de espectadores, y la instancia de capacitación y transformación prevista por la ley.

Esta es la problemática que constituye el marco y el problema global de nuestro trabajo. Pero los antropólogos trabajamos *en casos*, no casos: los antropólogos no estudian aldeas, estudian *en aldeas* (Geertz, 1987), y a partir de esta experiencia, proponemos redondear un poco estas ideas.

Para ello, haremos referencia a nuestra investigación acerca de las escuelas y las familias que envían sus niños a las mismas, situadas en el ámbito del Delta bonaerense⁵. La índole rural e isleña del Delta del Río Paraná hace que - (salvo las escuelas) - las demás instituciones o agencias del Estado estén lejanas o ausentes. En este sentido, la escuela del Delta *condensa* el papel del Estado, al tiempo que articula distintos niveles: la política al nivel local, el nivel del estado nacional, y la vehiculización de la intervención de distintas organizaciones: por ejemplo, la iglesia católica, que obtiene de las escuelas un apoyo cotidiano y estrecho -que desde ya da lugar a la correspondiente reciprocidad⁶.

Un texto de E. Rockwell (Rockwell, 1987) nos ayudó a reflexionar acerca de la índole de estas escuelas, haciéndolo fuera del marco de la *obviedad* de las definiciones del sistema educativo. Allí, a partir de Gramsci, se plantea que el problema principal es ver cómo se encuentra el Estado en las instituciones, y no la preocupación clasificatoria, centrada en distinguir instituciones privadas de públicas, en la medida que esto no permite explicar el sentido estatal de formas de accionar de las instituciones privadas. Allí

se destaca, igualmente, la inconveniencia de definir las instituciones en correspondencia con funciones o actividades exclusivas. Apartarse del funcionalismo permite que pierdan su carácter tópico: siguiendo a nuestra autora, podemos enriquecer nuestro análisis pensando de esta manera la multivocidad de las escuelas de islas a la que hiciéramos referencia.

Por fin, señalar la historicidad de estas instituciones nos permitirá percibir, en los análisis sobre la escuela en la Argentina, las profundas transformaciones que se han producido a pesar de su supuesta inmovilidad. La historia del sistema educativo y sus escuelas se desarrolla haciendo contrapunto con la historia política, en la que alternan gobiernos civiles y militares entre 1930 y 1976, lo cual incluye la última dictadura.

No cerrar la problemática en las fronteras de lo escolar nos permite percibir la complejidad y la fluidez de ciertas vinculaciones entre la población del Delta y la escuela: antes que nada, la asociación fuerte entre la obtención de acreditaciones personales y la perspectiva de movilidad social, así como la posibilidad de trabajo urbano; su contribución a la reducción de los costos de reproducción familiar y de la fuerza de trabajo, al tiempo que las escuelas mismas aparecen, en el plano local, brindando la posibilidad de un trabajo mal remunerado pero estable: los cargos auxiliares de limpieza o cocina.

Por fin, las cooperadoras escolares constituyen un ámbito vinculado a las estructuras locales de poder: en ellas se pugna por cierto prestigio y alguna capacidad de decisión. Viceversa, se califica mejor para estos puestos si se es capaz de mover redes de contactos, que llevan a los partidos políticos, a la iglesia o bien a otros resortes del poder.

Simultáneamente, integrantes del Área de Antropología y Educación -un pequeño equipo interdisciplinario- han trabajado distintas problemáticas convergentes: la relación, tantas veces conflictiva, entre docentes y población, las funciones sociales atribuidas a las escuelas destinadas a sectores populares, el sentido de las demandas de participación, las condiciones de trabajo docente.

De distintas maneras, estos trabajos han reflejado la articulación entre la vida escolar y la historia de estos últimos diez años de gobierno civil (1984-1994). A fines de la última dictadura militar, se desplegaba la profunda crisis del sistema educativo argentino. Las escuelas, sus planes de estudios, etc. habían sido objeto de control y depuración política. Sus modalidades, al igual que muchos otros aspectos de la vida, se habían vuelto profundamente autoritarias y este autoritarismo se había *naturalizado*. A esto se sumaba el deterioro material, edilicio, de las instituciones de todos los niveles, la desactivación de proyectos de educación de adultos, de aperturas a la comunidad, etc.

A su vez, lo que sucedía en las escuelas se bordó sobre el entramado de un país azotado por la crisis económica, que incluyó una etapa de hiperinflación que significó un punto de inflexión para muchos aspectos de la vida social.

El seguimiento de los acontecimientos en el campo educativo, a lo largo de este período, mostró la dificultad inherente a cada intento de transformación, democratizante o modernizante; esta *dificultad* se centra, principalmente, en la carga histórica involucrada en muchos ámbitos del sistema educativo, en las relaciones interpersonales en las escuelas, en el peso tradicional del curriculum, de los textos que se utilizan, etc. El presente aparece, de pronto, como *historia en acto*. Cada situación registrada en las etnografías parece demandar su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias o apasionamientos.

Simultáneamente, el trabajo etnográfico nos ha ido introduciendo en la *construc-*

ción de procesos: es posible visualizar, por ejemplo, cómo se produce en las escuelas la transformación de lo tradicional, de lo *instaurado*, cómo se instalan concepciones distintas, eventualmente inimaginables, (por ejemplo, que alguna directora de una escuela primaria estatal - ámbito tradicionalmente reluctante a los *economicismos*-, en una entrevista, asimile su actividad al gerenciamiento de una empresa). Entonces, aparece la pregunta: de ¿qué manera, con qué recursos, historizar el presente? Recurrimos frecuentemente a la construcción de historias de vida, reconstruidas en algunas oportunidades a partir del registro fragmentario, tomado como parte de la convivencia cotidiana en las escuelas, de testigos y partícipes de acontecimientos de hace más de medio siglo. En otros casos, trabajamos con los entrevistados, que leen y corrigen los textos que reconstruyen sus recuerdos. La idea aquí, es considerar las *memorias como interpretaciones* (Pires do Rio Caldeira, 1989).

Otra estrategia permanente ha sido el trabajo con diarios, a partir de aceptar la calidad *presencial* o de testimonio de los registros periodísticos. En éste, al igual que en anteriores proyectos de investigación, hemos hecho un rastreo hemerográfico, que en el caso de las escuelas isleñas, nos llevó a descubrir un periódico de distribución local, llamado también Delta, riquísimo en información sobre los migrantes de distintos lugares de Europa que poblaron esa región y sus escuelas, que nos ha ayudado a reconstruir la trama histórica local, y *situar* a quienes tienen voz en ella y quienes no.

Este tipo de trabajo plantea, a su vez, problemas interesantes, que se generan a partir del intento de articular, a partir de ahí, historia local / historia del sistema educativo / historia nacional. En el proceso investigativo hay cuestiones estrictamente locales que luego, en muchos casos, resultarán no serlo tanto: los antropólogos las analizamos rescatando su especificidad, como formas locales de procesos más amplios. Este es, en el caso de la investigación a la que hacemos referencia, la discusión entre dos posiciones: los que defendían que hubiera “una escuela por arroyo” frente a los que pedían el “nucleamiento de las escuelas” (que implicaba, desde la década de 1940, centralizar la actividad en pocas escuelas pero bien provistas de docentes, equipo didáctico, etc). Esta posición había sido sostenida, ya en ese entonces, como propia por los padres, que eran pequeños agricultores isleños, a su vez migrantes europeos o hijos de inmigrantes que se expresaban en el periódico Delta. Los maestros, históricamente, habían resistido esta idea pues resaltaban la función social de las pequeñas escuelas, distribuidas por los arroyos del Delta. Frente a la posibilidad de una escuela que contara con todos los grados, con más materiales y apoyo pedagógico, los padres subordinaban el papel central de la escuela en la vida social.

Esta vieja discusión, que aún tiene vigencia, ha confundido a los pobladores del Delta frente a otro tipo de propuestas de concentración escolar, pues la casuística local discurre en términos muy próximos, pero de sentido diferente al discurso oficial. Durante el último gobierno militar, por ejemplo, se cerraron escuelas y se habló de concentración escolar como una forma más de control sobre la población y los docentes. Y alguna escuela se cerró con la aprobación de los padres, que en realidad leían la propuesta de agrupamiento dentro de su tradición respecto de este problema, no pudiendo percibir las intenciones diferentes de las autoridades.

Volviendo a la razón de la introducción de este ejemplo, su especificidad en el caso de las escuelas del Delta no impide que sea una problemática que se manifiesta igualmente (con particularidades diferentes) en otras áreas rurales de la Argentina: la disyuntiva para los padres entre elegir una escuela cercana o una escuela *completa* (es decir con todos los grados), y el tomar o no en cuenta su *función social*, o al servicio de la *comunidad*.

Luego, está el problema de *devolverle iniciativa* a los protagonistas de esta vida escolar y de su historia. Así como en las formulaciones clásicas de la antropología conceptos como cultura, estructura, contribuyeron a formular un sujeto que se limitaba a desempeñar roles, las historias de la educación participaron, de algún modo, de ese desinterés por lo que hoy llamaríamos *agenciamiento*: recuérdese, en las mismas, el predominio de los análisis de la organización del sistema educativo, de su legislación y normativas. No es éste el caso de las historias más recientes (Pineau, 1994; Pinkasz, 1993) que proponen, por ejemplo, “historizar la constitución de un sujeto profesional, analizando la larga marcha por la *escolarización* de los maestros, viendo las formas en que se constituyen como sujetos activos”.

Con estas posturas tiene mayor proximidad la antropología, que llega a conclusiones convergentes con los historiadores de la educación. Sin embargo, en ocasiones, a partir del trabajo etnográfico se perfilan interpretaciones diferentes, surgen actores que desde la pedagogía permanecían en las sombras. Así como aparecen lecturas distintas, asociadas a la forma en que desde ámbitos particulares se experimentaron determinados sucesos (y procesamientos distintos de los mismos)¹⁰. Porque, como señala Scott, no hay una única versión de la historia: “Existen varias visiones interrelacionadas, que son tanto producto como parte de las relaciones entre los grupos. La historia está, de hecho, inscrita en diferentes transcripciones.”

Esto se ve claramente en las variantes que aparecen, según quien la relate, en la historia de la fundación de una de las escuelas en las que trabajamos. La versión de los viejos inmigrantes o hijos de inmigrantes, destaca la centralidad de su iniciativa: el haber sido ellos quienes contrataron a las primeras maestras en forma particular, alojándolas y alimentándolas, y permitiendo que la escuela funcionara en algún espacio de sus casas. Luego, la etapa de gestión para la oficialización, la contratación de embarcaciones, para transportar a niños y docentes, etc.. Este mismo evento, recordado en la documentación oficial, entrega la iniciativa a las autoridades, por ejemplo a los inspectores¹¹.

Estas miradas combinadas: los recuerdos de los viejos alumnos o maestros, o el periódico Delta, coinciden en mostrar a los antiguos maestros con matices diferentes del *apóstol abstracto* de las páginas almibaradas de la prosa escolar¹²: apóstoles, seguramente, y en su gran mayoría mujeres, pero *apóstoles en apuros*: enfrentadas, a veces, a los isleños, que las acusaban de iniquidades, cuya importancia era multiplicada por el aislamiento rural (y difundida por el periódico Delta)¹³.

Otras veces, la información reconstruida muestra a las maestras a merced de los avatares de la política nacional: trasladadas compulsivamente después de algún golpe militar, como en 1956, después de la caída del régimen peronista; controladas estrictamente en lo pedagógico y vigiladas durante la última dictadura militar, etc.

Atravesadas, además, por la problemática de género que caracteriza a esta profesión. Como señala Graciela Morgade (Morgade, 1992: 53) a diferencia de las lentas transformaciones acontecidas en otros países occidentales, en la Argentina la feminización de la docencia primaria se produjo en forma acelerada a fines del siglo pasado y la primera década del presente. Una serie de medidas políticas (la creación de becas para estudiantes mujeres, entre ellas) permitió el egreso de un gran número de maestras habilitadas para educar a los niños en las escuelas de la ley 1420, sancionada en 1884. En 1870, 30 años después de la apertura de la primera escuela normal había un cuerpo docente femenino en un 85%, y que llega al 91 % en la actualidad.

La enseñanza era -a fines del siglo XIX- una actividad considerada apropiada para las mujeres, a las que prometía un campo de trabajo legítimo y protegido. Pero ocupar posiciones de mayor poder en el sistema educativo no resultaría tan *natural* para las

mujeres (Alliaud, 1988).

Mucho de esta historia forma parte del presente: aún la docente más convencida de su función apostólica¹⁴ ha vacilado al percatarse de que ser-maestra...es ser *ejemplo*, y que, eventualmente la maestra, *mujer ejemplar* estará en todas las bocas isleñas si besa a su novio en un embarcadero...(situación que se repetiría en cualquier otro medio rural). Decía una joven docente del Delta:

“¿Ves desde esa casa, cómo nos miran? ...seguro que ya vieron mis zapatos nuevos. A veces pienso que nada les viene bien: a veces, alguno, vestido con ropa buena y gesto despectivo, puede despertar admiración. Pero a los maestros nos critican cuando andamos mal vestidos...y cuando estamos empilchados, también!”

El trabajo etnográfico, en los casos a los que hacemos referencia, permite ver a los docentes como sujetos no segmentados a partir del desempeño de un rol y asomarse a las complejidades y contradicciones que hay por detrás de cada uno de ellos, en tanto se los piensa como maestros pero también hombres o mujeres, como padres o madres, y también como parte de la estructura de poder a nivel local (o como eventuales excluidos/as de la misma).

Hay un plano privilegiado en torno del que se puede percibir el entrelazamiento entre los abordajes desde la antropología y la historia: nos referimos a *las relaciones de poder, y su configuración en el eje temporal*, en cuya trama se desarrolla la actividad de los docentes.

Múltiples son las situaciones que registra la investigación etnográfica (al igual que el trabajo histórico), que adquieren sentido cuando se las piensa en términos de relaciones de poder. Estas relaciones, al interior de la escuela, se despliegan entre el conglomerado de sujetos pertenecientes a distintas categorías que se mueven en ella: entre directoras/directores y maestras, entre directoras y el gabinete psicopedagógico, entre cada una de estas categorías y el personal auxiliar, entre docentes y padres. Pero no quedan aquí, en la realidad intraescolar: directores y supervisores son cada vez más, fusibles de las relaciones con las instancias del gobierno de la educación (inescindibles a su vez del poder político y económico), y de esta manera se articulan a los grandes procesos del orden pedagógico-político a nivel nacional.

Además, y muy centralmente, está el poder que deriva de la función de transmisores de conocimiento de los maestros. Como destacan Batallán y García (Batallán y García, 1992):

“El poder que la sociedad otorga al docente para conducir la relación, el mandato del cual es depositario, se vincula de una manera constitutiva con la función de transmitir conocimiento y de suscitar al mismo tiempo las condiciones de socialización. El docente es, pues, un trasmisor de conocimientos y un disciplinador...”

El sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas (o dicho en otros términos, por dónde pasan *los hilos sociales del poder*¹⁵) sólo puede ser percibido a partir de su historización - (única forma, además, de imaginar prospectivamente su cambio).

En la Argentina, en estos últimos años, se van concretando en publicaciones, una serie de líneas de investigación que han explorado minuciosamente muchos de estos problemas¹⁶. A partir de estos resultados, a los cuales se suman los nuestros, es posible aproximarse a la lógica de algunas articulaciones o conflictos.

Nuestra problemática actual requiere multiplicar estos análisis. Como consecuen-

cia de la sanción de la Ley Federal de Educación, deberían producirse profundos cambios en el sistema educativo. Es evidente que diversos aspectos de las nuevas propuestas tienen una historia compleja tras de sí. Nos referimos, por ejemplo, a la estructura de supervisión y dirección de las escuelas, que se fue constituyendo en el curso de más de ciento veinte años. De la misma, nunca se desterró el autoritarismo, que se hizo presente aún en los momentos de mayor esfuerzo democratizador de la última década, en las *bajadas* de disposiciones y en la reserva de la información, que nunca estuvo al alcance de la totalidad de los docentes, como en la actual discusión del cambio curricular.

Esta antigüedad del sistema, de las propuestas y de los conflictos aparece también en torno de los consejos de escuela de Provincia de Buenos Aires, otra de las instituciones que reaparecen en estos momentos con novedosas maneras de accionar. Creados por Sarmiento, en 1874, para que a través de ellos la sociedad, los padres, apoyaran a la escuela, fueron el blanco de la reacción conservadora. Limitados, criticados, no existieron más que durante los períodos de gobierno civil. Entender cuál fue su historia permite atisbar la profundidad de los cambios que se han producido: actualmente, funcionan en la provincia de Buenos Aires en medio del clima clientelar característico del menemuhaldismo. Ingresan, de esta manera, en una lógica inédita en las escuelas.

A MODO DE SINTESIS

Finalicemos, por fin, señalando que desde la antropología podemos postular la necesidad de acceder a una comprensión totalizadora,¹⁷ recuperando toda una dimensión fundamental de los problemas, a saber, los sentidos que los sujetos involucrados atribuyen a estos procesos políticos que se dan en el campo educacional, sentidos que guiarán, en definitiva, sus prácticas: su aquiescencia o impugnación de lo actuado desde el poder, lo cual sólo es comprensible recuperando la dimensión histórica en la que se juegan estos procesos.

Pensamos en la posibilidad, en la viabilidad de una antropología, que en su enfoque, en su metodología, sea histórica. Esto va junto con considerar que no es posible un abordaje como el antropológico - que no se enmarque en un conocimiento riguroso de los procesos globales en los que los ámbitos particulares están inmersos.

NOTAS

¹ Nos referimos a la más conocida de sus obras: *Los Nuer* (1977). En el texto de Thompson, desfilan otras maneras "nativas" de considerar el tiempo (las medidas culinarias de Madagascar: tardar una cocción de arroz), o las reflexiones de Bourdieu acerca del tiempo y los campesinos de la Kabília.

² Y no todos: recordemos la figura claramente discordante de E.P.Evans Pritchard.

³ En un artículo vinculado con la investigación del Delta, hemos analizado categorías de este tipo, compartidas por maestros e investigadores; nos referimos a "comunidad", "ruralidad", "cultura" (Neufeld, 1991-1992).

⁴ Podemos ejemplificar estas búsquedas con la ya larga experiencia en talleres con docentes o alumnos, desarrollada por E.Achilli (Achilli, 1992) o G.Batallán (Batallán, 1983).

⁵ En el Delta bonaerense hay veintiocho escuelas, con una población de aproximadamente 2000

alumnos. Tres de estas escuelas son de “permanencia”, en las que los maestros residen de lunes a viernes. Las demás son atendidas desde la ciudad de Tigre por docentes que viajan, en algunos casos, hasta dos horas y media hasta su lugar de trabajo. Los niños, a su vez, son buscados en sus hogares por embarcaciones cuyo desplazamiento es coordinado localmente por la Dirección de Transporte Isleño y financiado por el Estado. Esta actividad nos asoma a la centralidad de la institución escolar en una región que se despuebla y que, en otros aspectos, es subatendida por el Estado (por ejemplo, con una muy endeble estructura de comunicaciones, energía o salud).

⁶ Analizar este último aspecto permitiría asomarse a otra dimensión del problema, que lo complejiza al tiempo que permite entender algunas conexiones profundas existentes entre los docentes y la población a la que va dirigida su tarea.

⁷ Se trata de proyectos que se valen, todos ellos, de un enfoque etnográfico, y se desarrollan en escuelas del conurbano de la ciudad de Buenos Aires (ubicadas en los partidos de Quilmes, Lanús y San Fernando). Sus responsables son becarias de investigación de la Universidad de Buenos Aires: Silvina Carro (Dirección: Estela Grassi), Sofía I. Thisted (Dirección: Guillermina Tiramonti), Ana Padawer (Dirección: Graciela Batallán).

⁸ Elsie Rockwell, ha planteado con gran claridad esta línea de trabajo. Véase, entre otros, E. Rockwell, 1986.

⁹ Este periódico había sido fundado en 1932, y era el órgano en que los productores planteaban sus proyectos y problemas.

¹⁰ Scott 1985, citado por Pires do Rio Caldeira, 1989: 21.

¹¹ Este tipo de avances de la institución estatal sobre los niveles de autonomía de los pobladores son analizados en términos globales por A. Puiggrós (Puiggrós, A. 1990).

¹² Un ejemplo clásico de esta prosa lo constituyen los “libros de oro” de las escuelas, en los que, una directora después de otra van registrando los acontecimientos importantes de la historia del establecimiento.

¹³ Los vecinos de una escuela estaban disgustados porque, debido a la falta de embarcación que transportara a los niños, la escuela no estaba funcionando y decía el periódico: “La cooperadora acusa de esta situación al actual director...sabemos por experiencia que a veces los maestros suelen ser víctimas de los pequeños enconos que suelen suscitarse entre los vecinos. Ocurre esto generalmente, porque el maestro no supo ubicarse; no todos tienen ese don. Por el otro lado, el Estado expone al maestro a estas contingencias, porque para la función normal de la escuela se hace indispensable la cooperación de los vecinos. Desafortunadamente, cuando el entredicho entre vecinos y maestro llega a este extremo, lo más sano es un oportuno traslado” (Periódico Delta, 26-4-47).

¹⁴ Thisted, 1991 ha trabajado específicamente esta problemática del trabajo docente en islas y sus características.

¹⁵ Nos permitimos apropiarnos del título de un artículo de Juan Villarreal: “Los hilos sociales del poder” (Jozami, Paz, Villarreal, 1985).

¹⁶ Pej. Munin (1994), Pineau (1994), Alliaud (1990), el equipo de A. Puiggrós (Appeal), etc.

¹⁷ Véase Grassi, Hintze, Neufeld, 1994, 2da. parte, cap. I

BIBLIOGRAFIA

Achilli, E.

1992 *La investigación antropológica en las sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes, I, I.

- Alliaud, A.
1990 Jóvenes con historia: los docentes del nivel primario, entre el oficio y la profesión. *Propuesta Educativa*, FLACSO, 2, (2): 90-93.
- Balandier, G.
1962 Sociología, etnología y etnografía, en Gurvitch, G. *Tratado de Sociología*, Tomo I: 111-127. Kapelusz.
- Batallán G.
1983 *Taller de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos*. FLACSO, Serie Documentos 8. Bs.As.
- Batallán, G. y F. García
1992 La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En. Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps) *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*, pp. 217-233. Miño y Dávila.
- Braudel, F.
1962 Historia y sociología. En Gurvitch, G. *Tratado de Sociología*, Tomo I: 93-109. Kapelusz.
- Cigliutti, Sonia
1993 Los "Consejos de Escuela". *Propuesta Educativa*, FLACSO 5 (9): 27-35.
- Cohn, B.S.
1980 *History and anthropology: the state of play. Comparative studies in society and history*, 22: 128-221. Cambridge University Press.
- Chesneaux, J.
1958 *Les hérésies coloniales*. Recherches Internationales Marxistes, 6.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell
1985 Escuela y clases subalternas. En Rockwell e Ibarrola, comps. *Educación y clases populares en América Latina*. IPN-DIE, México.
- Falk Moore, S.
1987 Explaining the present: theoretical dilemmas in processual ethnography. *American Ethnologist* 2: 125-135.
- Geertz, C.
1987 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México.
- Gramsci, A.
1971 *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Grassi, E., S. Hintze y M.R. Neufeld
1994 *Políticas sociales: crisis y ajuste estructural*. Espacio Editorial, Bs.Aires.

- Hobsbawn, E.
1963 Para el estudio de las clases subalternas. *Pasado y presente* I (2-3): 158-167. Córdoba.
- Le Goff, J.
1960 Au Moyen Age: temps de l'église et temps du marchand. *Annales* XV.
- Lévi-Strauss, C.
1960 *¿La antropología en peligro de muerte?* El Correo de la Unesco.
- Menéndez, E.
1975 *Premisas metodológicas para el análisis de la producción teórica en antropología*. Ms.
- Morgade, G.
1992 La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'. *Propuesta Educativa, FLACSO* 4 (7): 53-62.
- Munin, H.
1994 *Historia de la construcción local de la educación bonaerense (1875-1992)*. Instituto de Estudios sobre Estado y Participación. CTERA.
- Neufeld, M.R.
1992a Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía* 36/37:53-71, Olavarría.
1992b Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. *Cuadernos de Antropología*, 4: 67-97. División Antropología Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján.
- Neufeld, M.R. y S. Wallace
1995 *Situación y condicionamiento de la producción teórica: el caso particular de la Antropología*. Serie Fichas de Cátedra. Ficha 1: 3-9, Antropología Sistemática I. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Pineau, P.
1994 *La conformación de los campos y de los sujetos: escuela y docentes en la Provincia de Buenos Aires (1905-1930)*. Informe de Beca, Facultad de Filosofía y Letras. MS.
- Pinkasz, D.
1993 Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Editorial Galerna.
- Pires do Rio Caldeira, T.
1989 Antropología e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes. *BIB* 27:3-50 Rio de Janeiro.
- Puiggrós, A.
1993 *La educación en las Provincias y territorios nacionales (1885-1945)* Editorial Galerna.

Puiggrós, A. y J.L. Bernetti

1993 *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Editorial Galerna.

Rebel, H.

1989 Cultural hegemony and class experience: a critical reading of recent ethnological-historical approaches. *American Ethnologist* 1: 350-365.

Rockwell, E.

1986 *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documentos DIE 2. México.

1987 *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. MS.

Sanjek, R.

1991 The ethnographic present. *Man* 26: 609-628.

Tenti, E.

1992a Raíces clásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica. *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 1 (1): 60-66.

1992b El oficio del maestro: contradicciones iniciales. En *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Alliaud, A. y Duschatzky, L. comps. Miño y Dávila.

Thisted, S.I.

1991 *Condiciones de trabajo docente en escuelas rurales. El caso del Delta Bonaerense IIIa. sección*. Informe de beca, ms. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Thompson, E.P.

1979 Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En *Tradicción, revuelta y conciencia de clase*: 239-293. Editorial Crítica, Barcelona.

Thompson, E.P.

1993 Folklore, Antropología e Historia Social. *Entrepassados* 1.

Worsley, P.

1957 *The trumpet shall sound: a study of "cargo" cults in Melanesia*. McGibbon and Kee, Londres.