

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CEA)**

**POSTÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
A DISTANCIA**

AÑO 2001

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

COORDINADORA NACIONAL
Dra. Edith Litwin

Proyecto de Desarrollo y Actualización de Formadores de Docentes

COORDINADORA
Prof. Ángeles Soletic

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RECTOR
Arq. Tomás Pardina

SECRETARIO GENERAL
Ing. Agr. Daniel Di Giusto

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS

Maestría en Investigación Educativa

DIRECTOR
Dr. Facundo Ortega

ÍNDICE

Cronograma de Trabajo	Pág. 4
Módulo II	
Fundamentación y Programa	Pág. 6
Unidad I.	
Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad. Primer momento.	Pág. 14
Unidad II.	
Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad. Segundo momento.	Pág. 41
Unidad III.	
Teoría social y problematización de la realidad escolar.	Pág. 66
Unidad IV.	
Diversidad y desigualdad social en la escuela. La significatividad y relevancia de las investigaciones en torno a los problemas de <i>la diferencia</i> .	Pág. 90
Fe de erratas (p. 111)	

Cronograma de trabajo - Año 2001

El Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación ha desarrollado una línea de especialización en investigación educativa que pretende ofrecer a los docentes no sólo una actualización referida a los marcos conceptuales teórico-metodológicos específicos del campo, sino que contempla la formación para el diseño y desarrollo de proyectos genuinos de investigación. El dictado del **Postítulo en Investigación Educativa** a distancia que hoy se presenta ha sido diseñado a partir de un convenio con la **Universidad Nacional de Córdoba** a través de la Maestría en Investigación Educativa (orientación socioantropológica) que se desarrolla en el marco del Centro de Estudios Avanzados, dependiente del Rectorado de dicha Universidad.

Tal como se describe en la Presentación del Módulo I, el Postítulo en Investigación Educativa se desarrolla a lo largo de dieciséis meses, organizados en cuatro (4) módulos de contenido o asignaturas y un Taller de Investigación final. El primer Módulo (Introducción a la Investigación Educativa) se llevó a cabo en el año 2000. Durante este ciclo lectivo, se dictarán los contenidos vinculados con los **Enfoques teórico metodológicos** organizados en los Módulos II (Teoría social e investigación educativa y III (Metodología y Técnicas de la Investigación Educativa). Los encuentros presenciales y el trabajo basado en la comunicación por E-mail se organizarán en cada jurisdicción siguiendo el siguiente cronograma general:

Módulo II

Mes	Número de encuentros y tareas a desarrollar
Marzo, abril , mayo y Junio de 2001	Teoría Social e Investigación Educativa 3º Encuentro presencial (1 día / 8 horas) 4º Encuentro presencial (2 días / 14 horas) 5º Encuentro presencial 1 día (8 horas) Tutorías vía e –mail Trabajos prácticos: trabajo individual y en pequeños grupos Trabajo final.- Última Fecha de entrega 06 /07/2001

Módulo III

Agosto, septiembre, octubre, noviembre 2001	Metodología y Técnicas de la Investigación 6º Encuentro presencial (1 día / 8 horas) 7º Encuentro presencial (2 días / 14 horas) Tutorías vía e-mail Trabajos prácticos: trabajo individual y en pequeños grupos Trabajo final: Última Fecha de entrega 14 /12/2001
---	---

POSTÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A DISTANCIA

MÓDULO II

TEORÍA SOCIAL E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año 2001

Docente a cargo del módulo: María Rosa Neufeld*

Docentes colaboradoras: María Paula Montesinos, Gabriela Novaro, Sara Pallma, Liliana Sinisi.

FUNDAMENTACIÓN

Este módulo lleva por título "Teoría social e investigación educativa". Realizaremos en él un paneo sintético intentando historizar esa tarea de construcción - desde ya inacabada - de las Ciencias Sociales, en las cuales fundamentamos nuestra mirada sobre la problemática educativa.

Para que la reflexión sobre los conceptos enriquezca al investigador, nos dice uno de los autores que trabajaremos, esta reflexión no debe darse en el plano de la mayor abstracción, sino en el de la articulación entre la propuesta teórica de conceptos y el uso que realmente se hace de los mismos. (Menéndez 1998, 1999). Con este criterio incorporamos una serie de textos que han sido fundamentales en el desarrollo de las ciencias sociales, que presentamos críticamente, es decir, acompañándolos por una introducción que ayuda a reconstruir el contexto de producción de los mismos. Junto a ellos, se incorporan capítulos de libros, artículos o ponencias que dan a conocer resultados de investigación, y en los que – justamente – es posible analizar los conceptos en uso.

Este Módulo II está dividido en cuatro unidades. Las dos primeras abordan el desarrollo de algunas problemáticas centrales de las ciencias sociales, considerando dos momentos: los primeros cien años de su formación como disciplinas, y en segundo lugar, los treinta últimos.

En las todas las unidades se privilegian las teorías, conceptos y problemas vinculados con la investigación de problemáticas educativas. Sin embargo, en las dos primeras predomina el análisis de cuestiones generales: sociedad, cultura y estructura, relaciones sociales, roles y pautas, la construcción de la realidad social, los aportes del interaccionismo simbólico, del neomarxismo. En estas unidades, la problemática

* Las docentes redactoras del Módulo II integran el Área de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

educativa se hace presente con dos clásicos de los períodos considerados: Jules Henry en la primera, y Paul Willis, en la segunda.

En las unidades III y IV el texto invita a preocuparse de lleno por la problematización de la realidad escolar desde las teorías sociales. Recorre las posturas de las teorías clásicas, luego del reproductivismo y sus críticos y por fin presenta un panorama de los enfoques teórico-metodológicos que predominan en la investigación en América Latina. Para concluir, en la Unidad IV con un problema acuciante para la investigación educativa contemporánea: los procesos vinculados con la diversidad y desigualdad social que atraviesan las problemáticas escolares.

La estructura formal del texto es la misma del primer módulo: presentación, guías de estudio y actividades optativas y obligatorias. Esperamos que su contenido interese a los cursantes, y contribuya a su actualización y formación en investigación educativa.

María

Rosa

Neufeld

PROGRAMA

Unidad I. Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad. primer momento.

Las teorías acerca de la sociedad, producto de una *construcción colectiva*.

Las Ciencias Sociales en sus largos y primeros cien años.

Algunos conceptos clave que permiten caracterizar esa etapa del desarrollo de las Ciencias Sociales : sociedad, cultura, estructura, relaciones sociales, rol y pautas.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos / actores?

¿En qué consistía la tarea del investigador?

Bibliografía¹

GIDDENS, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, págs. 13 a 24.

Amorrortu, 1987 [1967], Introducción.

WOLF, E.R. *Europa y la gente sin historia*, p.15 a 39. Fondo de Cultura Económica, 1993. Introducción.

MENÉNDEZ, E. "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?". *Alteridades*, año 9 Núm. 17, junio de 1999, págs 147 a 163. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología. México

NEUFELD, M.R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología". Lischetti, M., comp. *Antropología*. Eudeba, 1994.

MENÉNDEZ, E. "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social". Neufeld et al., comps. *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, p. 15 a 36. Eudeba, 1998. [En esta se trabaja hasta pág.23]

MALINOWSKI, B. *Los argonautas del Pacífico Occidental*, págs. 19 a 42. Cap.I "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación". Planeta Agostini 1986 [1922].

HENRY, J. *La cultura contra el hombre*, Siglo XXI, 1971, (caps. I Introducción, p. 7 a 15 y VIII, Días de la regla áurea: las escuelas primarias norteamericanas, p.258 a 291). (para actividad)

Unidad II

¹ El orden en que presentamos la bibliografía respeta el orden de lectura sugerido

**Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad.
Segundo momento.**

Las nuevas discusiones en torno de la problemática sociocultural. Continuidades y rupturas.

La construcción de la realidad social. Comprensión e interpretación. Los aportes del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Los aportes del neomarxismo. La historicidad/ desnaturalización de los procesos sociales.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos/ actores?.

El lugar asignado al investigador.

Bibliografía

MARCUS, G. y FISCHER, M. "Una crisis de representación en las ciencias humanas", en *La antropología como crítica cultural*, págs. 27 a 39. Amorrortu Editores 2000 [1986].

SCHUSTER, Federico. "Exposición", p.11 a 52. *El oficio de investigador*. Homo Sapiens Ediciones, IICE, 1995.

SCHUTZ, A. Natanson M., "Introducción", p. 15 a 32 y Cap. I, "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana", p. 35 a 70, en SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Amorrortu, 1995 [1974].

SCHUTZ, A. "Don Quijote y el problema de la realidad" en SCHUTZ A.: *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 1974. pag. 133 a 152.
(para actividad)

COULON, A. *Etnometodología y educación*. Cap. III "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación", Paidós , 1995 págs.59 a 112.

NÉUFELD, M.R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología". Lischetti, M., comp. *Antropología*. Eudeba, 1994.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Akal, Madrid, 1983. Introducción y Primera parte, caps. I, II y III y IV.

MENÉNDEZ "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social". Neufeld et al., comps. *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, 1998.[En esta unidad se trabajan las págs. 24 a 36].

WILLIS, P. "Notas sobre el método". en HALL S. (eds.) *Culture, media, language*. Londres, 1980, p.88-95. Traducido por Cuadernos de Formación. Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar No.2. S.f.

NEUFELD, M.R. "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 17, p.145 a 158, Buenos Aires, 1996-7.

Unidad III . Teoría social y problematización de la realidad escolar.

Una idea clave en los clásicos de la Sociología de la Educación: la escuela como agente socializador. Durkheim y Parsons.

Críticas desde la teoría reproductivista a la función de la educación. Nuevos conceptos: violencia simbólica, reproducción, hábitus. Las teorías críticas: un replanteo de la reproducción.

Enfoques teórico-metodológicos en la investigación educativa latinoamericana: apropiaciones y rupturas.

La incorporación de las ideas de apropiación, vida cotidiana, sentido común en el estudio de la escuela. Elsie Rockwell, pionera del *enfoque etnográfico* en América Latina. Un panorama de las líneas de investigación.

Bibliografía

FILLOUX, J.C. "DURKHEIM Y LA EDUCACION". Miño y Dávila Editores. Bs, As, 1994. (Selección mimeo) (para actividad)

PARSONS, T. "La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana". Selección mimeo de la Ficha N° 170 Sociología sistemática. 1961, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (para actividad)

BOURDIEU, E. "El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La Nobleza de Estado*" (p.99 a 108) y Prefacio a la reedición de "La reproducción", en *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno editores. México, 1997.

GARCÍA CANCLINI, N. Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. en BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*, p. 9 a 50. Grijalbo, 1990.

TADEU DA SILVA, T. "A favor de la teoría de la reproducción" p. 43 a 91, Cap. II de *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos Críticos*. Miño y Dávila editores.1995.

ROCKWELL, E. Y EZPELETA, J. "Escuela Y clases subalternas", en DE IBARROLA, M. y ROCKWELL, E. (Comps.) *Educación y clases populares en América Latina*. DIE. México. 1985.

ROCKWELL, E. "La dinámica cultural en la escuela", en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, 1996.

SOUZA PATTO, M.E. *A produção do fracasso escolar. Histórias de sumisão e rebeldia*. Quiroz editor. São Paulo. 1991 (Capítulo: Fracasso escolar: a natureza do discurso oficial, puntos "As teorias crítico-reprodutivistas e a pesquisa do fracasso escolar", p. 113 a 127)

ROCKWELL, E. "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1995

NEUFELD, M. R. "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro". IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre 2000.

Unidad IV

Diversidad y desigualdad social en la escuela. La significatividad y relevancia de las investigaciones en torno a los problemas de la diferencia.

La cuestión de la diversidad. Planteos teóricos. La polémica universalismo / particularismo. La diversidad sociocultural y la escuela. La escuela "atravesada" por la diversidad y la desigualdad. La práctica docente frente a las diferencias.

Escuelas en contextos de pobreza. El aporte de las investigaciones sobre trama urbana y escuelas.

Los "usos" de la diversidad en la escuela. Los discursos de la tolerancia.

La construcción de marcas, estigmas y prejuicios en la cotidianidad escolar. Integración y asimilación ¿dos caras de la misma moneda?

El conocimiento escolar de la diversidad: ¿un conocimiento cuestionador de las relaciones de discriminación?

Bibliografía

JULIANO, D. "Universal/ particular: un falso dilema", en *Globalización e Identidad cultural*. BAYARDO, R. y LACARRIEU, M. compiladores. Ediciones Ciccus, Buenos Aires 1997.

ACHILLI, E.: "Escuela, pobreza y 'multiculturalismo' (De la práctica docente y las políticas educativas protagónicas)" en Achilli, E. *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Homo Sapiens ediciones, Rosario, 1996

MONTESINOS M. P. y PALLMA, S.: "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en Neufeld, M. R. y Thisted, A. compiladores '*De eso no se habla'. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*', p. 57 a 90. Editorial Eudeba, Buenos Aires 1999.

NEUFELD, M.R. y THISTED A. "El crisol de razas hecho trizas. Ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en Neufeld y Thisted op.cit, p.23 a 59.

SINISI, L. "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted op.cit, p.23 a 59.

NOVARO, Gabriela. "Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela". *Cuadernos de Antropología Social* N°12, diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PALLMA S: "La escuela de villa" un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza. (inédito) 1994. (Para actividad).

Para trabajo final:

BATALLÁN, Graciela. "Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional". *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, Diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PADAWER, Ana. "Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación". *Cuadernos de Antropología Social* N°12, Diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CRAGNOLINO, Elisa. "La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa". *Cuadernos de Antropología Social* N°12, diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

UNIDAD 1

Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad. Primer momento: Las teorías clásicas, en un contexto de industrialismo y situación colonial.

Las teorías acerca de la sociedad, producto de una *construcción colectiva*.

La construcción de una metodología para las Ciencias Sociales.

Algunos conceptos que clave permiten caracterizar a las Ciencias Sociales anteriores a 1970: sociedad, cultura, estructura, relaciones sociales.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos/ actores?

El lugar asignado al investigador.

Bibliografía²

GIDDENS, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*, "Introducción", págs. 13 a 24. Amorrortu, 1987 [1967].

WOLF, E. R. *Europa y la gente sin historia*, "Introducción". págs. 15 a 39. Fondo de Cultura Económica, 1993.

SCHUSTER, F. "Exposición", págs. 11 a 52; en VV.AA *El oficio de investigador. Homo Sapiens Ediciones*, IICE, 1995. (En esta unidad se trabajan las páginas 11 a 25, en la II, las restantes).

MENÉNDEZ, E. "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?"; en *Alteridades*, año 9 Núm. 17, junio de 1999, págs 147 a 163. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología. México

NEUFELD, M. R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología"; en LISCHETTI, M., (comp). *Antropología*, págs. 381 a 407.. Eudeba, 1994. [En esta unidad se trabajan las págs. 381 a 399].

MENÉNDEZ, E. "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social"; en NEUFELD et al., (comps). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, págs. 15 a 36. Eudeba, 1998. [En esta unidad se trabaja hasta pág. 23]

MALINOWSKI, B. *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Cap. I "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación", págs. 19 a 42. Planeta Agostini 1986 [1922].

² El orden en que presentamos la bibliografía respeta el orden de lectura sugerido

HENRY, J. *La cultura contra el hombre*, Siglo XXI, 1971, caps. I "Introducción", págs. 7 a 15 y VIII, "Días de la regla áurea: las escuelas primarias norteamericanas", págs. 258 a 291.

PRESENTACIÓN

Las teorías acerca de la sociedad, producto de una *construcción colectiva*.

Como ya hemos señalado en la introducción, las teorías acerca de la sociedad son el producto cambiante de un proceso colectivo de *construcción*. Sus conceptos son el resultado, siempre provisario, de la reflexión realizada por conjuntos de pensadores o académicos en interlocución entre sí, o directa o indirectamente con políticos, o técnicos, u hombres *comunes* o "analistas de café": no debemos imaginar a "Durkheim pensando solo", ni a Marx: sus textos discutían con textos de otros, tenían sus alumnos, sus enemigos de carne y hueso, o de papel.

Y el objeto de estos análisis ha sido, inevitablemente, la problemática de sus propias sociedades. En el curso de este módulo, señalaremos reiteradamente la vinculación que hubo entre las preocupaciones y propuestas de los científicos sociales y la problemática de las épocas en que vivieron.

Las ciencias sociales se organizan como tales en el curso del siglo XIX. No son, desde ya, el comienzo de la reflexión sobre la sociedad: los hombres, decía Durkheim, no esperaron a la creación de las disciplinas sociales para pensar acerca de los problemas de sus sociedades que les resultaban acuciantes: "El hombre no puede vivir en medio de las cosas sin formular sus ideas sobre ellas y de acuerdo a las cuales arregla su conducta [...] Los hombres no han esperado a la ciencia social para forjar sus ideas respecto del derecho, la moral, la familia y la misma sociedad, pues estos hombres las necesitaban para vivir" (1965: 41-42)

Comencemos a internarnos en este proceso de organización de las nacientes Ciencias Sociales. Para ello, hemos incorporado un capítulo de **Eric Wolf**, uno de los más importantes antropólogos norteamericanos de la segunda mitad del siglo XX: ***Europa y los pueblos sin historia*** (Wolf 1993). Este autor destaca que a mediados del siglo XIX se produjo una escisión que tuvo como resultado la diferenciación de las Ciencias Sociales en ciencias particulares. El primero de estos desprendimientos será el que diferencie de la disciplina más antigua, la *economía política...*" interesada en la riqueza de las naciones, de la *sociología* y la *ciencia política*. Según Wolf, las ciencias de la sociedad se fragmentaron en disciplinas diferentes con serias consecuencias para el análisis de la sociedad.

Incorporemos algunos datos históricos indispensables para contextualizar este surgimiento.

En las sociedades europeas, los problemas que despertaron este tipo de reflexión arrancaban, en realidad, del resquebrajamiento del *viejo orden*, monárquico, estamental, que fue trastocado por la Revolución Francesa de 1789. Los efectos de esta revolución, acaecida a fines del siglo XVIII, perduraron a lo largo del siglo XIX. En la interpretación de R. Nisbet "el colapso del viejo orden en Europa – orden que se apoyaba en el parentesco, la tierra, la clase social, la religión, la comunidad local y la monarquía – liberó los diversos elementos de poder, riqueza y status consolidados desde la Edad Media. Del mismo modo que la historia política del siglo XIX registra los esfuerzos prácticos de los hombres por volver a consolidarlos, la historia del pensamiento social registra los esfuerzos teóricos registrados en tal sentido..." (Nisbet, R., 1966, I p.37).

Este "colapso" al que se refiere Nisbet, lo trastoca todo, fundamentalmente por el amplio eco alcanzado por esta Revolución. Como señala Hobsbawm "la Revolución francesa fue la única ecuménica. Sus ejércitos se pusieron en marcha para revolucionar al mundo, y sus ideas lo lograron...Sus repercusiones, mucho más que las de la revolución norteamericana, ocasionaron los levantamientos que llevarían a la liberación de los países iberoamericanos después de 1808. Su influencia directa irradío hasta Bengala...su influencia indirecta es universal, pues proporcionó el patrón para todos los movimientos revolucionarios subsiguientes y sus lecciones (interpretadas conforme al gusto de cada país y cada caudillo) fueron incorporadas en el moderno socialismo y comunismo" (Hobsbawm, 1964, p. 79).

Al mismo tiempo, el desarrollo de la revolución industrial (iniciada también en el siglo XVIII) había desarraigado a trabajadores rurales – principalmente en Gran Bretaña, pero también en Francia y otros países europeos – y los agolpó en las ciudades, formando una mano de obra hambrienta y expectante. Esas ciudades, con su

expansión reciente, acumulaban problemas de salubridad, de vivienda, de ordenamiento humano.

La tecnología y el sistema fabril multiplicaron las posibilidades de producción, y a la vez, pusieron en crisis a los sectores más hábiles de la clase baja – el artesano – colocándolos en la disyuntiva de servir como mano de obra no calificada o desaparecer.

Estas cuestiones fueron las que constituían “problemas acuciantes” para los primeros sociólogos: Saint Simon (1760-1825), Proudhon (1805-1865) o Comte (1798-1857). Este último, a quien se atribuye el primer uso del término “sociología”, compartía con los filósofos morales vinculados con los sectores nobles desplazados, como Bonald (1754-1840) o Maistre (1754-1821) la crítica a sus consecuencias. Comte creía que los “falsos dogmas” creados por la Revolución (igualitarismo, soberanía popular, individualismo), eran los responsables, más que el sistema industrial, de que cundiera la “desorganización moral” en Europa, y esta idea fue común entre los pensadores franceses (Nisbet, 1966 tomo I, pág. 40).

Esta combinación de elementos revulsivos: el avance de las burguesías en el contexto de los flamantes estados nacionales, y el industrialismo se produjo en tiempos distintos en las sociedades europeas.

Estos profundos cambios que motivaron el trabajo de los primeros sociólogos, justifican también el interés por el proceso evolutivo por medio del cual se desarrollaron las sociedades: el *evolucionismo sociológico* – la convicción de que todas las sociedades se transforman necesariamente, como producto del desarrollo tecnológico, encontrándose los logros más “sublimes” en países como Gran Bretaña o Francia, y que estas transformaciones van llevando de lo más sencillo a lo más complejo, constituyó un verdadero dogma.

En Francia, durante la Restauración de la monarquía, las estructuras e instituciones sociales que acababan de surgir eran muy inestables: las formas de gobierno creadas por la Revolución de 1789 fueron reemplazadas por el Imperio napoleónico, éste a su vez por monarquías constitucionales de orientación burguesa, y finalmente por el Imperio de Napoleón III.

Pese a que estos cambios políticos podían ser considerados regresivos respecto de la Revolución de 1789, en ningún momento detuvieron la marcha de modificaciones fundamentales introducidas en la vida cotidiana: entre otras, destacamos la abolición de las corporaciones y el mayorazgo, las medidas que limitaron el lugar de la religión o

las propiedades eclesiásticas, los avances del control estatal sobre la educación (hasta entonces patrimonio conjunto de la familia y la iglesia).

Tal como recuerda Gouldner (Gouldner, 1970), se discutían las estructuras fundamentales de la sociedad tanto en la legislatura como en los cafés y daban que pensar a los científicos sociales, que en ese contexto, se dividían entre los que rechazaban o apoyaban las creencias teísticas y monárquicas del siglo XVIII, al tiempo que coincidían en reclamar "creencias *positivas*". Todos, conservadores o progresistas, esperaban que la ciencia social proporcionara una base que diera legitimidad a las creencias "positivas" y al mismo tiempo cumpliera con el objeto de alcanzar el anhelado consenso social.

Saint Simon, recuerda Gouldner, tenía una preocupación central que tenía que ver con el *orden*: la pregunta por su *utilidad*: "qué es lo útil", cuál es la utilidad del orden, o de la ciencia. A partir de aquí, la naciente sociología pasaría a ocuparse de la *utilidad*, pero de la utilidad *colectiva* en lugar de la individual.

De este modo, señala Gouldner, Saint Simon, Comte y luego Durkheim contribuyeron a elaborar una tradición sociológica que ponía de relieve la importancia de elaborar sistemas compartidos de creencias, intereses y necesidades comunes, y agrupamientos sociales estables. La más importante de sus preocupaciones fue el problema del orden social, expresada en conceptos como integración o solidaridad social.

En este contexto económico, político e intelectual, prosperaban también las propuestas socialistas: el *socialismo utópico* francés y otras líneas antecedieron a Marx. Primero en Alemania y luego en Inglaterra (dado que debió exiliarse) Carlos Marx llevó adelante su trabajo político y académico. Destaca Gouldner que el *marxismo*, cristalizado a mediados del siglo XIX, expresó un intento de trascender la poderosa tradición del idealismo alemán fundiéndola con corrientes como la del socialismo francés y la economía política inglesa.

El marxismo afirmó la "unidad de teoría y práctica"; en lugar de atribuir a la sociedad una tendencia natural al orden, consideró que la sociedad moderna contenía "las semillas de su propia destrucción"; en lugar de preocuparse por la estabilidad, concibió la realidad social como un proceso; trató de comprender y también provocar el cambio. No centró la atención en los pequeños grupos "naturales" como la familia, sino en las grandes clases sociales, cuyos conflictos alteraban el orden y en las asociaciones planificadas, como los partidos políticos y los sindicatos que, conducidos por una ciencia social, podían modificar racionalmente la sociedad. Marx insistió en el aspecto

económico e industrial, pero los conceptualizó relacionándolos con la economía y el poder, antes que con la ciencia y la tecnología.

Así, nos acercamos al último cuarto del siglo XIX. En este período, que se extiende a los años previos a la primera guerra mundial (1914-18), se acentuaron el desarrollo del imperialismo y la industrialización. Este fue el contexto en el que vivieron Durkheim en Francia, y Weber en Alemania.

Emile Durkheim había nacido en 1858. En 1882, año de su graduación como profesor de la Escuela Normal, la Tercera República cumplía su primer decenio, sobre bases laicas, a diferencia del antiguo Régimen. Las heridas abiertas por los días de la comuna aún no habían cerrado, y la derrota en la guerra franco-prusiana se hacía sentir (Alpert, H.Durkheim, FCE, 1945). Hacían falta nuevos fundamentos para la solidaridad nacional, la escuela y los sociólogos debían proporcionarlos. En la Unidad III incluimos un breve texto que ilustra su tipo de preocupación por el papel de la formación escolar en la socialización de los miembros de un estado-nación.

Max Weber, por su parte, nació en 1864 en Alemania, donde falleció en 1920. Su ambivalencia (hecha de admiración y patriotismo pero también de críticas hacia las ambiciones políticas y la agresividad del Káiser (Emperador), lo llevaron a analizar las características de la burocracia de los estados modernos, así como las fuentes en que abriva el poder en distintos tipos de sociedades.

Tanto Durkheim como Weber desarrollaron las líneas iniciadas por los fundadores de las Ciencias Sociales, y del mismo modo que Marx, llevaron a cabo investigaciones académicas minuciosas, tales como las que respaldan libros como "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", de Weber, o "El suicidio" de Durkheim. Esto los diferencia de los "filósofos morales" de las generaciones anteriores. Al mismo tiempo, la sociología se institucionalizaba cada vez más, afianzándose en los ámbitos universitarios.

Fenómenos de la época, como el desarrollo de fuertes nacionalismos (que fueron alentados por la guerra franco-prusiana que enfrentó a Francia y Alemania) hicieron que estos autores se ignoraran entre sí, manteniendo sus sociologías (mientras que ellos vivieron) un carácter relativamente nacional, con escaso conocimiento e influencia mutuos entre sus representantes principales.

Pero hay algo que comparten totalmente: muchos de los escritos de Durkheim y Weber tienen un destinatario tácito, que es Marx, con quien discuten aún sin nombrarlo.

Las caracterizaciones sintéticas que hacemos en estas páginas son apenas aproximaciones a un período complejo: un aspecto que lo muestra es la relación de estos autores con la fuerte matriz evolucionista del pensamiento de fin de siglo. Podemos encontrar un ejemplo en el fundamento claramente evolucionista de "La división del trabajo social", de Durkheim. Sin embargo, en el curso de sus vidas, ambos: tanto Max Weber como Emile Durkheim abandonan el evolucionismo social por los estudios "comparativos". El primero utiliza para ello materiales de las grandes civilizaciones con escritura: esto es constatable en los numerosos análisis reunidos en *Economía y Sociedad*, FCE; Durkheim, por su parte, aborda documentación proveniente de las sociedades ágrañas. En todos sus libros, desde *La división social del trabajo*, *El suicidio* o *Las estructuras elementales de la vida religiosa*, utiliza datos y análisis realizados por antropólogos, disciplina novedosa en esos días, a cuyos orígenes nos referiremos en las próximas páginas. La declinación del evolucionismo y el surgimiento del funcionalismo – debido en buena medida a Durkheim – fueron complementarios y modelaron tanto el desarrollo de la sociología como de la antropología.

Una de las polémicas con el marxismo que protagonizó Durkheim tenía que ver con su escepticismo respecto de la posibilidad de que la Sociología tuviera, al mismo tiempo, un punto de vista histórico y evolucionista como el que sostenía Marx (para quien la sociedad de esa época sería inevitablemente sustituida por otra en un todo diferente). En Durkheim, el interés por la historia deja lugar al establecimiento de dicotomías en las que el conjunto de "todas" las sociedades anteriores al industrialismo se contrastan con "la" sociedad industrializada, anulando todo interés por los desarrollos que llevarían de unas a la otra. De esta manera, se establecían las bases del estructural-funcionalismo contemporáneo.

Especialmente Durkheim manifestaba un fuerte interés por los llamados "pueblos primitivos" que se estaban constituyendo en objeto de la antropología. Esto a su vez, coincidía con la expansión europea en África y otras partes del mundo y la generación de la situación colonial.

En este mismo contexto que hemos descripto y también como parte de una "división del trabajo académico", surge la antropología. Su objetivo era entender las estructuras

sociales de las áreas dependientes que se habían constituido por la expansión colonial e imperialista de las potencias europeas³.

La antropología nació en el marco de las relaciones propias de la situación colonial. Recordemos que, según Balandier (1973), se entiende por *situación colonial* a "la dominación impuesta por una minoría extranjera racial y culturalmente diferente, que actúa en nombre de una superioridad racial o étnica y cultural, afirmada dogmáticamente. Dicha minoría se impone a una población autóctona que constituye una mayoría numérica, pero que es inferior al grupo dominante desde un punto de vista material. Esta dominación vincula en alguna forma la relación entre civilizaciones radicalmente diferentes: una sociedad industrializada, mecanizada, de intenso desarrollo y de origen cristiano, se impone a una sociedad no industrializada, de economía "atrasada" y simple y cuya tradición religiosa no es cristiana".

La antropología se dedicó al análisis de las sociedades signadas por esta relación colonial, o bien, dentro de la tradición occidental, de aquellos aspectos que parecían ligados a la "supervivencia" de modos de organización social y producción precapitalistas, por ejemplo, los usos y costumbres de los pueblos de Asia, África y Oceanía que fueron incluidos en los imperios coloniales de Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia, a fines del siglo XIX. Latinoamérica - especialmente las áreas mesoamericana y andina - fue objeto del trabajo de los antropólogos estadounidenses.

La antropología surgió y se organizó en torno de una "contradicción fundacional": se caracterizó desde el vicio por su relativismo, por la aceptación de la validez de todas las manifestaciones humanas, pero partiendo de una relación asimétrica con las sociedades que fueron su objeto. A partir de aquí, esta disciplina ha discutido la "naturalidad" de las formas organizativas de las sociedades (en especial las propias). De esta manera, objetó las posturas etnocéntricas según las cuales la propia sociedad es vista no sólo como "la mejor", sino como aquélla que tiene formas lógicas, *obvias*, de organización social y política.

Los antropólogos se interesaron por el estudio de las condiciones que mantenían estables a sociedades pequeñas, que se suponían como autosuficientes y armónicas. El enfoque privilegiaba la descripción de relaciones de reciprocidad y equilibrio antes que cambios y conflictos. Este énfasis caracterizó en sus inicios a la definición que los antropólogos hacían de las pequeñas comunidades volcadas sobre sí mismas, que devinieron su *unidad de análisis*.

³ La incorporación de EEUU de América a las primeras potencias se concreta después de la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, desde el último cuarto del siglo XIX se desarrollaron en este país investigaciones antropológicas que tuvieron como objeto los pueblos originarios que lograron sobrevivir a la expansión de la inmigración anglosajona y francesa al continente.

Bronislaw Malinowski, como los demás antropólogos de la primera mitad del siglo XX (E.E. Evans-Pritchard, R. Radcliffe-Brown, Margaret Mead, entre otros) desarrollaron su labor en esas pequeñas sociedades, imaginándolas como *cerradas sobre sí mismas*, lo cual implicaba dejar fuera del análisis los efectos que tenía sobre ellas la situación colonial.

El trabajo de los antropólogos en pequeñas comunidades exóticas dio lugar al desarrollo de técnicas cualitativas especiales entre las que se destacó la *observación prolongada con participación*. Mediante ellas debía lograrse una imagen de la totalidad de la vida social (los antropólogos se planteaban que su conocimiento tiende a ser totalizador, frente a la parcialización del conocimiento de los historiadores, sociólogos, o psicólogos). *Totalidad de la vida social* refería, a esa unidad de análisis a la que nos estamos refiriendo, y en la medida en que esto se asociaba, o estaba permeado por el clima intelectual del funcionalismo, también se ligaba a la idea de *totalidad orgánica*: la sociedad se pensaba como un sistema integrado de partes interconectadas.

La antropología sobrevivió a la desaparición de los imperios coloniales como a la extinción/ exterminio de los llamados pueblos "primitivos". Más avanzado el siglo XX, perduró y continuó su desarrollo después de las grandes migraciones rural/ urbanas (que se produjeron en el orden planetario), y convirtieron mayoritariamente a los campesinos en habitantes de las barriadas populares urbanas. Sintomáticamente, éstos operaron como "reemplazo" de los primitivos en buena parte de los estudios antropológicos después de la década de 1930.

Hemos diferenciado, en estas páginas, sociología de antropología. Sin embargo, cuando observamos la producción de ambas disciplinas, estas diferencias no son tan profundas. Los mismos problemas son abordados por antropólogos y sociólogos a partir de enfoques distintos, apoyándose, básicamente en situaciones microsociales en un caso, centralmente macrosociales en otro. Sin embargo, los antropólogos, aunque trabajen mayoritariamente con enfoques microsociales, cuando el problema a trabajar lo requiere, utilizan estrategias cuantitativas. Y dentro de la sociología hay una larga, y antigua tradición de estudios cualitativos: en el período de entreguerras, la Escuela de Sociología de Chicago (donde también trabajaban antropólogos como Edward Sapir) realizaba investigación cualitativa con observación con participación y entrevistas abiertas en profundidad. Estudiaban la problemática urbana de esta ciudad, especialmente los problemas de los inmigrantes italianos, polacos y judíos de distintas procedencias, los grupos de delincuentes, las bandas juveniles⁴.

⁴ Esto muestra que la diferenciación inicial se diluye definitivamente cuando los investigadores concretos deben enfocar problemas concretos. En esta instancia, ante la *unicidad de los problemas*, las técnicas o los conceptos surgidos en las tradiciones particulares, confluyen sobre objetos de estudio cuya delimitación tampoco sigue las viejas especificaciones originales. (Neufeld & Wallace, 1998).

De hecho, aunque con unidades académicas diferenciadas, la historia de estas disciplinas en el largo período que lleva del fin de la primera guerra a principios de la década de los 70, tuvo muchísimos puntos en común. Dado que comenzamos la unidad 2 con una referencia a los acontecimientos históricos de ese lapso, nos limitamos aquí a señalar que en buena medida, esas coincidencias estuvieron vinculadas a la hegemonía del paradigma estructural-funcionalista.

El período hegemonizado por la teoría *estructural-funcionalista* tiene su centro en EEUU durante la década del 30. Como señala Giddens (Giddens 1995) durante un extenso período tras la Segunda Guerra Mundial, sobre todo en el mundo de lengua inglesa, hubo un consenso general sobre la naturaleza y las tareas de la sociología y de las Ciencias Sociales como un todo. En la teoría social descollaba la influencia de Talcott Parsons: *La estructura de la acción social*, publicada a fines de la década de 1930, alcanzó notoriedad en el período de posguerra.

Sin embargo, hegemonía no significa dominio total: en EEUU, y en pleno auge del estructural-funcionalismo en los principales centros académicos, C. Wright Mills y Alvin Gouldner fueron sus críticos. Los autores y posturas que consideraremos en la Unidad 2 expresan, en su totalidad, la ruptura con este tipo de pensamiento.

La construcción de una metodología para las Ciencias Sociales.

Los primeros *sociólogos*, se propusieron estudiar en forma científica la sociedad, pretendiendo tomar respecto de la misma en tanto objeto de su estudio, la misma "distancia" que establecían las otras ciencias. Como modelo posible para las flamantes Ciencias Sociales estaban las Ciencias Naturales, y había una gran expectativa en torno de la posibilidad de alcanzar un conocimiento de las sociedades equiparable al que ya se poseía del mundo natural. En el primer texto que leerán en este módulo - la Introducción que **Anthony Giddens** (sociólogo inglés contemporáneo) escribió para su libro *Las nuevas reglas del método sociológico* (1987 [1967]), se abordan estas cuestiones.

Giddens muestra cómo – en sus inicios – los teóricos de la sociedad confiaron en que se llegaría a constituir una ciencia de la sociedad que tomara como ejemplo a las ciencias naturales, y nos recuerda que en el siglo XX las mismas certezas de la ciencia natural fueron totalmente conmocionadas. Realiza un paneo de los problemas

Cuando la problemática a abordar tiene que ver con el campo de la educación, no sólo son sociólogos y antropólogos los que confluyen en torno de los problemas intercambiando estrategias investigativas generadas en disciplinas en las que quizás no fueron formados: a ellos se unen también graduados en educación, historiadores y psicólogos.

que luego abordará en la totalidad de su libro, planteando sintéticamente cuáles fueron los motivos por los cuales las escuelas de teoría social inclinadas al positivismo trataron de alejar los problemas vinculados con la conciencia de sí y la posibilidad de captar al otro, reemplazándolas por la observación externa.

Había algunos puntos de consenso, que eran prácticamente sinónimos de *positivismo*:

- se pensaba que la lógica del experimento, propia de las ciencias naturales, era el modelo de la investigación social.
- En lo posible, se buscaban explicaciones que apelaran a leyes universales que establecieran relaciones regulares entre variables.
- Los fenómenos debían ser descriptos por medio del "lenguaje de la observación neutral", debiendo estandarizar para ello los procedimientos de observación (Hammersley y Atkinson, 1994, p.18).

Sin embargo, desde fines del siglo pasado, distintos teóricos se preocuparon por el hecho de que este tipo de requisitos no tenían demasiado que ver con las posibilidades ni los intereses de las investigaciones sociohistóricas. Entre estos autores, destacaremos a Wilhelm Dilthey y a Max Weber, que analizan las peculiaridades de estas disciplinas precozmente, es decir, en un contexto en el que había que discutir duramente con las disciplinas hegemónicas.

Tal como señala **Federico Schuster** en el texto que leerán: "**Exposición**" (1995), *comprensión* es un término usado por Wilhelm Dilthey (1833-1911), figura de importancia por sus investigaciones sobre la gnoseología de las ciencias del espíritu y sobre la psicología, así como por su interés por la historia.

Si bien apelamos a la lectura atenta del texto de Schuster, que va saldando muy claramente la mayor parte de las dudas respecto de este tema, podemos adelantar que "...se llama comprensión (*Verstehen*) a una forma de aprehensión que se refiere a las expresiones del espíritu, y que se opone, como método de la psicología y las ciencias del espíritu, al método explicativo propio de la ciencia natural. Aunque la idea de la comprensión se halla ya más o menos claramente formulada en el romanticismo alemán, se debe a Dilthey su elaboración precisa y consecuente. Dilthey entiende por comprensión el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus múltiples exteriorizaciones".⁵

⁵ Del artículo "comprensión". Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía Tomo I, pág. 313

Max Weber, a su vez, y tal como leerán en el texto de Schuster, participó de la polémica entre positivismo y antipositivismo buscando una síntesis. Para ello, colocó en el centro de sus planteos la “*acción individual con significado*” en el centro de sus planteos teóricos. Tal como se leerá, las relaciones sociales se caracterizan, para este autor, por el hecho de que tienen sentido para los que participan en ellos. Sólo logramos entender lo que sucede en la vida social cuando comprendemos los aspectos subjetivos de las actividades interpersonales de los miembros de una sociedad.

Algunos conceptos clave permiten caracterizar a las ciencias sociales anteriores a 1970: sociedad, cultura, estructura, relaciones sociales.

Les proponemos una reflexión sobre los conceptos y su uso. Para ello, incluimos un artículo de **Eduardo Menéndez** “**Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?**” (Menéndez, 1999). El autor, antropólogo argentino contemporáneo residente en México, aborda la problemática de los conceptos analizando cómo se utilizan en la práctica de la investigación. Elige este ámbito porque en él se puede observar la capacidad de un concepto para interpretar algún aspecto de la vida social, para organizar la producción de información, y también se pueden percibir los procesos de transformación, resignificación y desgaste de los mismos.

Menéndez destaca la tendencia a la escisión entre la propuesta teórica de los conceptos y el uso que realmente se hace de los mismos, así como el proceso de olvido y negación, que hace que los antropólogos, pero también otros investigadores sociales (o usuarios de estas investigaciones como los especialistas en salud pública – nosotros agregaremos: los especialistas en investigación educativa, los docentes) generen permanentemente conceptos que no se distinguen demasiado unos de otros. Este análisis permite atender estos procesos de cambio de significados, erosión y hasta de estigmatización que van haciendo que olvidemos o dejemos de lado no sólo conceptos como “palabras”, sino como dimensiones importantes de nuestra investigación.

Tal como hemos señalado, la antropología nace ligada a una idea de “totalidad” aprehensible en las sociedades pequeñas en las que trabaja. Este abordaje, ligado también a la percepción de vínculos orgánicos, es utilizado luego para pensar las problemáticas de la propia sociedad.

Estos conceptos no surgen de la nada; las influencias de Comte, Spencer y centralmente Durkheim en el desarrollo de la antropología son centrales. Como ya vimos, Durkheim esperaba encontrar la explicación de los fenómenos sociales en otros fenómenos sociales, excluyendo las referencias a los fenómenos presociales en la

naturaleza humana. Los hechos sociales se caracterizaban por su exterioridad, por la "coerción" que éstos ejercen sobre la acción y la conducta de los individuos y los grupos.

Durkheim denominaba *sociedad* a una entidad bastante difusa, caracterizada por el entrelazamiento y el aporte de "partes" que hacen al funcionamiento de la misma. Ponía énfasis en las relaciones solidarias, de reciprocidad, indispensables para el funcionamiento social. La vida en sociedad es la que hace que los hombres procedan de determinada manera, por ejemplo, siguiendo las reglas de su sociedad. Cuando estas reglas están cambiando, cuando hay un desfasaje entre la dinámica social y las normas, se produce la "anomia". Introdujo dos conceptos: conciencia colectiva y representaciones colectivas⁶ que tuvieron una larga historia posterior. En este contexto, el hombre, el individuo, es una categoría residual.

En la naciente antropología, tan entrelazada con la escuela sociológica de Durkheim, por un lado, con el romanticismo y la filosofía alemanas por otro, se plantea claramente esta preeminencia de la sociedad. En los comienzos de la disciplina, los antropólogos utilizaban *cultura* o *sociedad* con cierta libertad. Pero con el tiempo, comenzaron a convertirse en conceptos cuyo uso caracterizaba a cada una de estas escuelas nacionales.

En el texto de Neufeld, M.R., "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología", (1994) podrán leer el proceso histórico y los usos del concepto de cultura y cómo los antropólogos alemanes y norteamericanos privilegiaron como concepto totalizador, al de *cultura*. Para la autora este concepto, central en el desarrollo de la antropología, es altamente polisémico. Han ido cambiando sus connotaciones a medida que pasaba de un investigador a otro, de un contexto teórico a otro, y de ser utilizado para abordar pequeñas sociedades relativamente aisladas caracterizadas por modos de vida (culturas) diferenciables de las de otras unidades sociales, a su utilización para la comprensión de problemáticas de las sociedades complejas.

Los antropólogos británicos, liderados por E.E. Radcliffe-Brown, utilizaron *sociedad*, y progresivamente, prefirieron reemplazar este concepto tan genérico por *estructura social*. Este antropólogo británico de la primera mitad del siglo XX, que realizó trabajo de campo en las Islas Andaman, decía, teorizando sobre las sociedades que estudiaba: "Si estudiamos a los aborígenes de una región de Australia...sólo la observación directa nos revela que estos seres humanos están vinculados por una compleja red de relaciones sociales (y hay *relación social* cuando hay comportamiento intencional, interés mutuo). Empleo el término "estructura social" para indicar esta red

⁶ Símbolos que tienen un significado común para todos los miembros de un grupo, y les hace sentirse identificados entre sí como miembros de ese grupo.

de relaciones reales... (incluía, dentro de esta denominación, todas las relaciones de persona a persona).

Las estructuras sociales son *tan reales* – decía Radcliffe-Brown - *como lo son los organismos individuales*. Las instituciones sociales (entendía por institución una forma repetitiva de comportamiento social: una *pauta estandarizada*) constitúan, a su entender, el mecanismo por el cual una estructura social, una red de relaciones sociales, se mantiene en existencia y mantiene su continuidad.

Al igual que Durkheim, pensaba en *funciones*, no en términos de lo que sirve a las necesidades de los individuos, sino como necesidades del organismo social considerado como un todo. Por ejemplo, podía hablar de la "función social del castigo del crimen..." como el aporte al buen funcionamiento de una sociedad.

Frente a esta concepción, en la década del 60, cuando alcanzaron su máximo auge los *estructuralismos*, apareció otra formulación, que se postulaba en términos totalmente distintos - al menos según su autor -, Claude Lévi-Strauss.

Así como el pensamiento anterior en antropología parecía distribuirse entre los que priorizaban la sociedad frente a los que priorizaban la cultura, y antes, al interior de la antropología británica parecía haber abismos entre el funcionalismo de Malinowski frente al estructural-funcionalismo de Radcliffe-Brown, ahora (1950-60) se alzaba como la oposición principal el estructuralismo levistraussiano frente a estas posturas de la antropología clásica británica.

En la época de auge del concepto de estructura social, coexistían acerca de la misma, sin salir de la antropología, concepciones muy diversas. Lévi-Strauss⁷, frente a las afirmaciones de Radcliffe-Brown que ya conocemos, se diferenciaba señalando que "el término *estructura social* no se refiere a la realidad empírica sino a *los modelos* que se construyen según ésta..." y diferenciaba estructura social de relaciones sociales destacando que las relaciones sociales son la materia prima con la que se elaboran los modelos que constituyen la estructura social.

En la década del 60, "estructura", sistema, totalidad, configuración, eran conceptos intercambiables para muchos autores (Verón, 1962). De acuerdo con uno de sus sentidos fundamentales, es una estructura todo aquello que aparece como resultado de una actividad de construcción (estructura, construcción, struere, construere).

Eliseo Verón señala que es posible diferenciar dos líneas o perspectivas, asociadas a dos empleos bastante diferentes de estructura (qué tipo de modelo estructural construyen una y otra):

⁷ Lévi-Strauss nació en Bruselas, en 1908 y aún vive. Durante la 2da guerra permaneció en EEUU; después, en 1950, fue director de los cursos de la Ecole Pratique des Hautes Etudes y titular de la Cátedra de Antropología Social del College de France en 1959. Entre sus obras, se cuentan *Tristes trópicos*, 1955; *Antropología estructural*, 1958; *El pensamiento salvaje*, 1962; *El totemismo*, 1962, y *Mitológicas*.

- 1) la tradición físico-organicista, que construye modelos energéticos. Es importante aquí la influencia de las ciencias biológicas, por medio de la noción de organismo.
- 2) la tradición lingüística de la estructura, estrechamente asociada al desarrollo de la teoría de la comunicación.

Lo que ambos tienen en común es denotar con el concepto de estructura el aspecto relacional del sistema.

Los estudios sobre estructura social tienen que ver con los *aspectos formales de los fenómenos sociales*: "el interés principal de los estudios sobre estructura social parece radicar en que permiten al antropólogo abrigar la esperanza de que, gracias a la formalización de sus problemas, pueda utilizar métodos y tipos de soluciones correspondientes a disciplinas que han avanzado en esa dirección mucho más lejos que la suya propia" (Verón, 1962). En este caso, la disciplina tomada como modelo era la lingüística.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos/actores?

Las teorías a las que hicimos referencia (los estructural-funcionalismos, estructuralismo, etc. descriptos en los textos de Eduardo Menéndez) se caracterizaron, en general, por secundarizar el lugar de los sujetos, frente a la coerción ejercida por la sociedad, o la conformidad con lo internalizado en los procesos de socialización o enculturación, en los que se incorporaban *pautas culturales* y se aprendía a desempeñar *roles*, entendiendo por tales papeles prescriptos socialmente. Como dice Giddens en el texto que leerán, "La escena está montada, pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos" (pág.18).

Sin embargo, también es posible, por medio de la lectura de **E. Menéndez "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos"** (1998), evitar las caracterizaciones esquemáticas del tipo "las teorías sociales clásicas ignoran a los sujetos", porque este autor realiza un panorama minucioso que permite ver la heterogeneidad de posturas, aún dentro de un período hegemónizado por los grandes conceptos totalizadores que de un modo u otro insistían en la sujeción de los hombres a las sociedades o culturas en las que vivían.

Encontrarán un excelente ejemplo en *La cultura contra el hombre*, de Jules Henry, antropólogo norteamericano que trabajó en las décadas del 50 y el 60. Fue pionero en los estudios acerca de su propia sociedad, realizados con la metodología etnográfica que los antropólogos habían desarrollado en las llamadas sociedades primitivas. Sería injusto acusarlo de desentenderse de lo que les acaece a los niños y sus padres o docentes, pero lo hace en el contexto de su percepción de la cultura como capaz de imponerles formas que en definitiva son capaces de destruirlos.

El lugar asignado al investigador

En la bibliografía propuesta para esta unidad, leerán la **Introducción a los Argonautas del Pacífico Occidental** de Bronislaw Malinowski. Este texto nos acerca a su concepción acerca de la tarea del antropólogo. En una primera lectura, es evidente que “hacer etnografía” involucra trabajo de campo y realizar observación participante. ¿Pero qué significa esto?

El investigador observaba, en las llamadas sociedades primitivas, comportamientos sociales, *pautas culturales*, que le resultaban exóticas y por ello más visibles que los comportamientos y pautas de su propia sociedad, que para él eran obvios. Es precisamente en este observar *lo exótico, lo diferente*, donde se asientan las bases del positivismo metodológico de la época.

Para Malinowski, la etnografía debía mantener el presupuesto de la *objetividad*, en esto él estaba imbuido de las exigencias que la ciencia positiva imponían también a las disciplinas sociales. Por eso, proponía romper con las descripciones realizadas hasta el momento y que fundamentalmente se basaban en las crónicas y relatos de viajeros, misioneros, colonos o administradores coloniales, relatos y crónicas que según él estaban cargados de prejuicios, subjetividad y etnocentrismo, de los cuales era necesario despojarse para lograr construir una disciplina científica.

La etnografía, entonces, caracterizada como un trabajo de campo prolongado en el terreno, debía romper también con los estudios que hasta el momento habían desarrollado los antropólogos ligados al evolucionismo, muchos de los cuales, sobre todo los de los antropólogos británicos como E. Tylor, J. Frazer, H. Maine, nunca habían sido realizados a partir del contacto directo con los nativos. Es conocida la expresión de James Frazer *“Dios me guarde de encontrarme frente a un salvaje”*; los antropólogos ingleses serán recordados como antropólogos de gabinete ya que sin salir de sus “laboratorios” producían teorías acerca de los pueblos “primitivos”.

Había un mandato característico de la antropología: el relativismo cultural, que indicaba que todas las formas socioculturales son válidas, y la tarea del antropólogo era ir encontrando coherencia a lo que en primera instancia se le aparecía como un conjunto de procedimientos extraños y dispersos. De esta manera, descubriendo y analizando las categorías culturales por medios de las cuales los nativos operan en su sociedad, reconstruiría la “totalidad integrada” de esa cultura.

Cada uno de los aspectos de la tarea del etnógrafo implicaba más que lo que se entiende de primera mano: la observación, en tanto técnica, involucra un ejercicio sistemático de comparación; se espera que sea lo más amplia y exhaustiva posible, no coartada por “instrumentos” previos a la entrada en el campo; uno de sus recursos fundamentales es el extrañamiento. En las llamadas sociedades primitivas estaba dado por la distancia entre la sociedad del etnógrafo y la de los “nativos”. Cuando el antropólogo trabajaba en su propia sociedad, debía bucear en lo obvio (lo familiar

debía resultarle extraño, debía *descotidianizarlo*). Jules Henry, observando un salón de clases de una escuela primaria, nos da un buen ejemplo, tal como leerán en el texto propuesto.

La antropología social de principios de siglo se consolidaba como ciencia a la luz de los preceptos empiristas: la propuesta de Malinowski implicaba instalarse entre los nativos, "estar ahí", lo cual lo colocaba en condiciones de "sumergirse" en la cultura nativa, y en un lugar socialmente complejo – entre la distancia inicial y su situación de aprendiz.

Sin embargo, aquí aparecía – como problema – el hecho de que el "estar ahí" modifica al investigador como persona, y también modifica a la sociedad en la que se instala, aunque este tipo de reflexión en torno a las implicancias y relaciones entre sujeto cognosciente y sujetos cognoscibles se realizaría en la antropología, con posterioridad a la etapa de expansión colonial.

Desde los comienzos de este tipo de investigación, en etnografía no sólo se trata de observar. La relación con el grupo es muy importante y Malinowski fundamentaba por qué esta comunicación debía realizarse en la lengua nativa, que el antropólogo debía aprender.

La idea central era reconstruir "el punto de vista del nativo", por medio de intercambios verbales ocasionales, en el momento en que el antropólogo realizaba observación con participación, o bien por medio de entrevistas abiertas, que podríamos entender como "conversaciones estructuradas".

De donde también hay toda una actividad de captación de significados tanto explícitos como implícitos. En definitiva, el antropólogo debía describir significativamente, interpretar, y finalmente, como dice Geertz, *inscribir*, dejando un registro consultable de información organizada.

Bibliografía mencionada

ALPERT, H. *Durkheim*. Fondo de Cultura Económica, 1945.

BALANDIER, G. *Teoría de la descolonización*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1973.

DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Dédalo, 1964.

ELIAS, N. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México 1993.

FERRATER MORA, J. *Diccionario de filosofía*. Sudamericana, Buenos Aires, 1965.

FIRTH, R. *Elementos de antropología social*, cap.1. "Significado de la antropología social". Amorrortu 1976. [1^a.edición: Londres, 1951]

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Amorrortu 1995, Buenos Aires.

GOULDNER, A. *La crisis de la sociología occidental.* Amorrortu eds. Buenos Aires, 1970.

HAMMERSLEY Y ATKINSON, *Etnografía.* Paidós, 1994.

HOBESAWN, E. *Las revoluciones burguesas.* Guadarrama 1964, Madrid.

NEUFELD, M.R. y WALLACE, S. "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas"; en NEUFELD et al, (comps). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento.* Eudeba, 1998.

NISBET, R. *La formación del pensamiento sociológico,* Tomo I, 1966. Amorrortu, Buenos Aires.

VERÓN, E, "El análisis estructural en ciencias sociales"; en *Cuadernos de Sociología* Nº 68 .Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1962.

UNIDAD 1

Guías de estudio

Autor: Anthony Giddens

Texto: "Introducción"; en *Las nuevas reglas del método sociológico.* Amorrortu editores, Buenos Aires, 1987 (publicado en inglés: 1967)

Nota: Al leer esta introducción le pedimos que tenga en cuenta dos cuestiones; primero, el autor plantea a fines de la década del 60 una serie de discusiones en torno a la teoría social de fines del siglo XIX y del siglo XX y, por lo tanto como Ud. podrá observar, no aparecen problematizados los últimos desarrollos de la teoría social. Segundo, este texto es una introducción a temáticas que Giddens desarrollará a lo largo de todo el libro. A pesar de esto, esta introducción permite entrar en algunos de los planteos iniciales de esta unidad.

Glosario:

Geisteswissenschaften: ciencias del espíritu

Verstehen: comprensión

- 1) ¿Cómo explica Giddens el surgimiento de las ciencias sociales en el siglo XIX?. ¿Qué relaciones y diferencias plantea con los desarrollos logrados en las ciencias naturales?.
- 2) En el contexto que plantea el autor, ¿cómo analiza Ud. la cuestión de las "certezas" en la investigación científica?. ¿Puede afirmar que las ciencias naturales logran mayores niveles de verificación?.(relacione con el texto de Elias leido en el Módulo 1)
- 3) Giddens afirma que "la sociedad es producida por el hombre", entendiendo a este hombre como un "teórico social práctico". ¿Cómo plantea el autor que el científico social debe recuperar este saber?. ¿Qué diferencias o coincidencias puede encontrar con los planteos encontrados en los textos de Bourdieu trabajados en el Módulo 1)?
- 4) ¿Cómo describe Giddens el lugar que Parsons le asigna a los sujetos?.
- 5) ¿Qué lugar ocupa el método de la comprensión en los sociólogos clásicos?.
- 6) ¿Por qué para Giddens el lenguaje es central en este proceso? (recuerde la cita de Bruner leída para el trabajo práctico del módulo I).
- 7) ¿Cuáles son las críticas que el autor formula al funcionalismo de Durkheim y Parsons?.

Autor: Eric Wolf

Texto: "Introducción"; en *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México 1987 (1993) (en inglés 1982)

- 1) ¿Cuál es la tesis central del autor?. Reflexione por qué es importante recuperar su planteo en la investigación social.
- 2) ¿Qué lugar ocupa en Wolf la historización de los procesos sociales?.
- 3) ¿Por qué el autor afirma que en sus inicios la sociología fue "el antídoto contra el veneno de la desintegración social"?.
- 4) Reflexione críticamente sobre los temas que Wolf condensa en los cuatro postulados de la sociología clásica.
- 5) ¿De qué se ocupa la economía política separada de las otras ciencias sociales?.
- 6) ¿Cuáles son las consecuencias de aplicar este modelo?. Reflexione sobre estas consecuencias en el campo de la educación y en la enseñanza de las ciencias sociales.
- 7).¿Cuáles son las diferencias que plantea Wolf entre comunidad y sociedad?.
- 8) ¿Por qué Wolf afirma que Marx sigue siendo un "interlocutor oculto"? . ¿Cuáles fueron según el autor los aportes de Marx a las ciencias sociales?.

Autor: Schuster, Federico

Texto: "Exposición"; en VV.AA. *El oficio de investigador. Homo Sapiens Ediciones.*
IICE. UBA. 1995

- 1) Federico Schuster indica que la discusión acerca del carácter y método de las ciencias sociales aparece bajo diferentes formas: positivismo y antipositivismo, explicación y comprensión, monismo y pluralismo metodológicos. ¿Cuál es la tendencia que parece afirmarse en la actualidad respecto a estas oposiciones?
- 2) El autor realiza un recorrido a través de diferentes momentos sobre el sentido y utilización del concepto "comprensión" o *verstehen*:
 - a) Decide tomar como primer referente a Dilthey en el uso de la comprensión, ¿en qué contexto se produce esa utilización de la comprensión como método de las ciencias sociales?, ¿contra quién pelea?, ¿de qué tradición filosófica es heredero?, ¿con qué dificultades se enfrenta?.
 - b) ¿Cuál es el salto que Max Weber puede dar metodológicamente?. ¿En qué medida la polémica con el positivismo condicionó las búsquedas y respuestas en Max Weber?. ¿Cuál fue el centro conceptual de la teoría weberiana?. ¿Cómo se relaciona con la necesidad metodológica de usar la comprensión?. ¿Cómo se construyen los tipos ideales?. ¿Cuál es su función en el estudio de la realidad social?. ¿Cuál es su ventaja, metodológicamente comparado, con la hermenéutica diltheana?.
 - c) Schuster menciona a Schutz como un tercer momento en el desarrollo de la comprensión como herramienta de conocimiento en las Ciencias Sociales. ¿Cuál es el avance que produce Schutz en relación a Max Weber?. ¿Qué papel juega la socialización en la respuesta que puede dar Schutz a las dificultades con la comprensión que quedaban pendientes en Max Weber?. ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian las formas en que enfrentan la realidad social el científico y el hombre en la vida cotidiana?. ¿Por qué afirma Schutz que el científico trabaja con construcciones de segundo grado?. ¿Cuál es el fundamento por el que puede afirmar que su idea de la ciencia social no es distinta a la que podría tener un positivista?. ¿Qué ha quedado del aporte de Schutz?. ¿Qué problemas dejó pendiente?.
 - d) ¿Qué aportes permitieron superar la versión psicologista de la comprensión?. ¿En qué continúa la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur el pensamiento de Schutz y en qué se separa?.
 - e) A esta altura del recorrido histórico que hace Schuster: ¿Es lo mismo comprensión que interpretación?.

- f) ¿Qué implicancias tiene para la investigación esta idea de acuerdo que desarrolla Gadamer pero que ya estaba en Schutz?.
- 3) ¿Cómo queda planteada la cuestión de los valores, el modelo normativo, los presupuestos ideológicos cuando se hace ciencia? .

Autor: Eduardo Menéndez

Texto: “**Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?**”; en *Alteridades*, año 9, N° 17, Junio 1999, págs 147 a 163. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología , México.

- 1) ¿En qué consiste el proceso de invención, desgaste, extrapolación, etc. por el que atraviesan los conceptos de la antropología y en general, las ciencias sociales?.
- 2) ¿En qué ámbitos propone el autor observar esta trayectoria de los conceptos?.
- 3) ¿Qué sucedió, por ejemplo, con el concepto de red?.
- 4) Menéndez vincula esta problemática del uso, desgaste y estigmatización de los conceptos con su propia experiencia como investigador. ¿Qué plantea, en ese contexto, respecto de los siguientes conceptos: cultura, clase social, hábitus?.
- 5) ¿Por qué destaca Menéndez como importante trabajar sobre los conceptos en uso?.
- 6) ¿Qué afirma de las “nuevas”/ no tan recientes formulaciones acerca del sujeto?.

Autor: María Rosa Neufeld

Texto: “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”; en LISCHETTI, M. (comp) *Antropología, Eudeba, Buenos Aires, 1994.*

Nota: A continuación le presentamos la guía completa del texto de Neufeld, aunque para esta unidad usted deberá leer desde la página 381 a 399. Las páginas que siguen hasta la 407 se trabajan en la unidad 2.

- 1) Neufeld da cuenta de una serie de ideas fundamentales circumscripciones en torno al concepto de cultura en los inicios de la antropología científica:
 - a) ¿Cuáles son los tres aspectos de la noción de cultura que Valentine considera como un aporte valioso de la disciplina?.
 - b) ¿Cuál es la característica que se le asigna a la cultura como opuesto a la naturaleza?.

- c) ¿Qué otros dos aspectos aparecen como valiosos?.
- 2) ¿Cuál es la diferencia entre la concepción iluminista y la concepción antropológica del concepto de cultura?. ¿Cuál es el aporte de la antropología?.
- 3) ¿Cuál es la característica que el Romanticismo le otorga al concepto de cultura?.
- 4) ¿Cuál es la idea evolucionista del concepto de cultura? Analice la definición dada por Tylor.
- 5) Como han leído hasta el momento es durante la antropología clásica que el concepto de cultura adquiere esa pretensión de totalidad, tan característica del período:
- analice en profundidad las características que le imprime el culturalismo norteamericano, ya que será la versión que más difusión tendrá, por ejemplo en educación.
 - ¿Cómo se relacionan las teorías sobre "personalidad básica" con este concepto de cultura?.
 - ¿Cuál es el significado que los antropólogos norteamericanos, ya entrado el siglo XX , le otorgan al concepto de cultura cuando la definen como lo supraorgánico o supraemergente?, ¿con quiénes están discutiendo?, ¿cuáles son las críticas que pueden realizarse?.
- 6) ¿Qué sucede cuando los antropólogos empiezan a interesarse por la dinámica de las sociedades urbanizadas o sociedades complejas?. ¿Cuál es el sentido/ riesgo que puede adquirir el concepto de subcultura?.
- 7) La autora menciona que en los 60 aparece una verdadera avalancha de estudios como, por ejemplo, los de "cultura de la pobreza", "cultura de los adolescentes", etc.:
- ¿a qué hace referencia la idea de cultura de la pobreza desarrollada por Oscar Lewis?. ¿Cuáles fueron las críticas de las que fue objeto?.
 - ¿Por qué esto marca el inicio de una crisis?.
 - ¿A qué hace referencia Neufeld cuando menciona la crisis de las ideas relativistas?.
- 10) ¿Por qué en los últimos años se ha tendido a recortar los alcances del concepto de cultura?. En este contexto, ¿cuál es la concepción de cultura que desarrolla Clifford Geertz?.
- 11) ¿Cómo fue considerada la cultura para los autores marxistas?. ¿Cuál es el aporte de Gramsci?. ¿Qué sentido le otorga al concepto de cultura su articulación con el de hegemonía?.
- 12) Reflexione sobre el importante aporte de E. Thompson a la conceptualización de la cultura. ¿Cómo relaciona este concepto con el de producción y con el de clase?.

- 13) ¿Por qué la autora se posiciona críticamente frente a las "definiciones" del concepto de cultura y prefiere hablar de "usos"? , ¿cuáles son los argumentos que recupera para sostener su posición?.
- 14) ¿Qué recupera la autora del antropólogo inglés Paul Willis?. En relación a todo su planteo anterior ¿a qué conclusión llega?.

Autor: Eduardo Menéndez

Texto: “Continuidad/ discontinuidad en el uso de conceptos en antropología social”; en NEUFELD et al, (comps). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: mundo en movimiento*. Eudeba, Buenos Aires 1998

Nota: A continuación le presentamos la guía completa del texto de Menéndez, aunque para esta unidad usted deberá leer hasta la página 23. Las páginas que siguen se trabajan en la unidad 2.

- 1) ¿Cuál es la hipótesis del autor acerca de la relación entre los saberes teóricos, los profesionales, los políticos y los que manejan los conjuntos sociales?.
- 2) ¿Por qué habla de la estigmatización de conceptos y autores en antropología y el uso y desuso de conceptos? .
- 3) ¿Qué lugar ha ocupado el sujeto en el desarrollo de la teoría antropológica?.
- 4) ¿Cómo se presenta la diferencia entre sujeto/ actor/ agente?.
- 5) En la escisión sujeto/ estructura hay posiciones que colocan el eje en la estructura y otras en el sujeto: ¿Cómo se presenta al sujeto y a la estructura en estas posturas?.
- 6) ¿Qué limitaciones presentan las propuestas que intentan la articulación sujeto/ estructura?.
- 7) De acuerdo al texto, ¿cuál le parece que es la posición de Menéndez para abordar el tema del sujeto en ciencias sociales?.

Autor: Bronislaw Malinowski

Texto: “Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación”; en *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Editorial Planeta Agostini 1986 (original publicado en 1922)

- 1) En el punto II Malinowski explica la forma en que debe realizarse una etnografía: ¿cómo deben expresarse los resultados obtenidos?, ¿con qué modelo de ciencia evalúa Malinowski la validez de una fuente etnográfica?, ¿Por qué?.

- 2) En el punto III el autor comienza a definir el lugar del investigador de campo: ¿cómo articula observación directa/ exposiciones del indígena/ deducciones del autor?. ¿Cuáles son sus consideraciones acerca del comienzo del trabajo de campo?.
- 3) ¿Cuál es la relación que plantea entre objetividad y sentido común? Relacione estas ideas de Malinowski con lo analizado en el módulo I.
- 4) El autor afirma que para obtener resultados satisfactorios en la investigación etnográfica hay que manejarse con cierto número de reglas: ¿cuáles son los tres principios para realizar una buena etnografía?.
- 5) Volviendo al lugar del investigador: ¿cuál es la importancia que le asigna a la participación en la vida nativa?, ¿qué significa observar todo?, ¿por qué el etnógrafo debe ser un "cazador activo"?.
- 6) ¿Qué relación plantea entre investigación de campo y teoría?. Compare con lo trabajado al respecto en el módulo 1 .
- 7) Analice y reflexione sobre la posible relación y/ o diferencias entre lo que Malinowski llama el estudio de "los imponderables de la vida real" y lo que actualmente denominamos "vida cotidiana".
- 8) ¿En qué sentido le interesan las ideas, sentimientos y móviles de los nativos?.
- 9) Malinowski es uno de los primeros etnógrafos (otro, será su contemporáneo Franz Boas) que intenta a través del trabajo de campo comprender la mente y' cultura del nativo cuando por ejemplo afirma que la meta es "captar el punto de vista del nativo". Reflexione sobre esta frase: "la comprensión de lo extraño tal vez nos permita comprender nuestra propia naturaleza".

Autor: Jules Henry

Texto: "Introducción" y "Días de regla áurea: las escuelas primarias norteamericanas"; en *La Cultura contra el Hombre*, Siglo XXI editores, 1967 (en inglés 1963)

Introducción

- 1) ¿Cómo explicita el autor que realizó su investigación?. ¿Por qué afirma que escribe acerca de la investigación pero *cargado de valores*?.. ¿Con qué teoría sociológica vincula Ud. el tema de los valores?.
- 2) ¿Qué uso dice que le dará a los datos?.
- 3) Henry caracteriza a la "cultura primitiva": ¿a qué escuela antropológica le parece que pertenecen sus conceptualizaciones?.

- 4) ¿Cómo plantea en esta introducción la relación del hombre con la cultura (en el contexto de una sociedad "compleja")?

Capítulo 8

- 1) Reflexione sobre la afirmación del autor: "la escuela es una institución para impartir orientaciones culturales a los niños".
- 2) A continuación Jules Henry va enumerando una serie de características que dan cuenta de su conceptualización en torno a la cultura, características que seguramente Ud. ya leyó en el texto de Neufeld. Trate de relacionar esas características con el marco teórico en el que se sustentan.
- 3) ¿Cuál es el lugar (contradictorio) que le asigna Henry a la educación?.
- 4) Es muy interesante la caracterización que el autor realiza sobre la forma de comunicación en la escuela. ¿Qué sentido le otorga al *ruido* en el proceso de aprendizaje del niño?.
- 5) Analice la siguiente frase de Jules Henry (pág 266): "De esta forma, sobre ningún niño se ejerce directamente coerción. Simplemente es que el niño tiene que reaccionar en términos de las definiciones institucionales o fracasa. Los dos primeros años no se emplean tanto en aprender los rudimentos, como en aprender las definiciones". ¿Qué lugar ocupa la escuela?, ¿qué lugar los sujetos?.
- 6) En el relato que el investigador realiza sobre el acto de colgar un abrigo se puede visualizar cómo la observación detallada y la descripción del hecho van de la mano de la interpretación. Pero también hay algo que realiza el autor, aunque no lo explice, y es lo que en investigación llamamos *descotidianizar*. Analice en el texto esta operación, que permite transformar lo obvio en significativo, a partir del ejemplo citado.
- 7) Llegando al final del texto, ¿cuál es el hilo lógico que lleva a Henry a declarar que la escuela es uno de los instrumentos de la *cultura contra el hombre*?.
- 8) ¿Cómo se posiciona Ud. respecto a estas ideas de Jules Henry?
- 9) ¿Encuentra que ponen en cuestionamiento algunas ideas sobre la escuela que suelen transmitirse sin discusión en la formación docente?

Actividades

Actividad 1

En el artículo de Menéndez “Continuidad /discontinuidad en el uso de conceptos en antropología social”, se presentan dos situaciones que le proponemos analizar en el campo de la educación. A partir de su experiencia y formación docente y lo que ha venido trabajando en el módulo 1 y 2 :

- a) Busque un ejemplo de transacción, correspondencia, continuidad o discontinuidad entre idea, concepto, representación o práctica generada por el saber teórico-académico, por el saber profesional - técnico y el saber que los conjuntos sociales manejan.
- b) Piense en situaciones de enfrentamientos o polémicas en el campo de la educación que llevaron a la estigmatización de conceptos y autores, las modas en las disciplinas que impusieron conceptos e ideas a costa de olvidos de otros o los mecanismos de reinención o reciclaje .

Actividad 2

Relacione esta afirmación de Eduardo Menéndez (que trabaja en el campo de la antropología de la salud) con las investigaciones en educación: “*En el uso de conceptos, reíteradamente los antropólogos – y también los otros científicos sociales- solemos describir y analizar las representaciones y secundarizar las prácticas aún cuando el concepto - como es el caso de habitus o el de pauta construida- real formule explícitamente su articulación como necesaria*” (pág. 153).

Actividad 3

En las páginas 158 –159 Menéndez reflexiona sobre la apropiación de conceptos antropológicos por otras disciplinas y por diferentes grupos sociales, y sus ejemplos están vinculados, preponderantemente, con el campo de la salud. ¿Cuál sería un listado posible de conceptos que atraviesan estos procesos en el campo educativo?

Actividad 4

En esta actividad les proponemos que:

- a) Discuta y reflexione junto con sus compañeros de estudio de qué manera "usan" el concepto de cultura ya sea en su uso cotidiano como académico.
- b) Indague en los libros de texto que usa habitualmente o que usan los docentes en las escuelas cómo aparece el mismo concepto.
- c) Realice pequeñas entrevistas a docentes y no docentes (vecinos, amigos) interrogando sobre qué entienden por cultura.
- d) Una vez hecho esto, compare los datos obtenidos y relacione con lo leído en los textos de Neufeld y Menéndez.

Actividad 5

Proponemos la lectura del punto final del artículo de Menéndez "Algunas propuestas interpretativas", para pensar si algunos de los procesos que allí se analizan atraviesan, y de qué manera, la investigación educativa. Nos referimos, principalmente, al peso del modelo de las ciencias *duras*, la reducción de los tiempos del trabajo de campo (de las investigaciones en general), la preferencia (a la hora del financiamiento) de la investigación de algunas problemáticas en detrimento de otras.

Actividad 6

En la introducción, Jules Henry define el objetivo de su libro: describir la cultura norteamericana contemporánea y aclara en el primer párrafo que no es una descripción "objetiva". Reflexione en torno a este posicionamiento. Relacione con lo trabajado sobre la "objetividad" en el módulo I, con la lectura del texto de Malinowski acerca de los propósitos, el lugar y las implicancias del investigador en un estudio etnográfico.

UNIDAD 2

**Las teorías socioantropológicas y el conocimiento acerca de la sociedad.
Segundo momento.**

Las nuevas discusiones en torno de la problemática sociocultural. Continuidades y rupturas.

La construcción de la realidad social. Comprensión e interpretación. Los aportes del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Los aportes del neomarxismo. La historicidad/ desnaturalización de los procesos sociales.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos/ actores?

El lugar asignado al investigador.

Bibliografía

MARCUS, G. y FISCHER, M. "Una crisis de representación en las ciencias humanas"; en MARCUS,G. Y FISCHER,M. *La antropología como crítica cultural*, págs. 27 a 39. Amorrortu Editores 2000 [1986].

SCHUSTER, F. "Exposición", págs. 11 a 52; en VV.AA *El oficio de investigador. Homo Sapiens Ediciones, IICE*, 1995.

NATANSON, M. "Introducción", págs. 15 a 32; en SCHUTZ,A. *El problema de la realidad social*. Amorrortu. 1995 [1974].

SCHUTZ, A. "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana", cap. I, págs. 35 a 70; en SCHUTZ, A. op. cit.

SCHUTZ, A. "Don Quijote y el problema de la realidad", págs. 133 a 152; en SCHUTZ A. *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 1974 (para actividad).

COULON, A. "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación", cap. III, págs. 59 a 112; en COULON, A. *Etnometodología y educación*, Paidós, 1995

NEUFELD, M. R. "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología"; en LISCHETTI, M., (comp.) *Antropología*. Eudeba, 1994.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. "Introducción" y "Primera parte, caps. I, II y III y IV". Akal, Madrid, 1983 (para trabajo práctico obligatorio).

MENÉNDEZ, E. "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social"; en NEUFELD et al., (comps). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, 1998. [En esta unidad se trabajan las págs. 24 a 36].

WILLIS, P. "Notas sobre el método"; en HALL S. (eds.) *Culture, media, language*. Londres, 1980, págs. 88-95. Traducido por Cuadernos de Formación. Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar Nº 2. s/f.

NEUFELD, M. R. "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación"; en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 17, págs. 145 a 158, Buenos Aires, 1996/7 (para actividad).

Presentación

Las nuevas discusiones en torno de la problemática sociocultural. Continuidades y rupturas.

Esta unidad continúa problemáticamente a la Unidad 1. Al igual que en ésta, contextualizamos e historizamos algunos desarrollos que son centrales para las investigaciones sobre la problemática educativa con orientación socioantropológica. Sin embargo, no pretendemos hacer una "historia" de las teorías acerca de la sociedad, formulada por demás en múltiples manuales. Nos interesan los momentos históricos en que se han desarrollado las teorías sociales, fundamentalmente aquéllas en las que se sustenta nuestra concepción de la investigación socioantropológica. Por ello, también nos resultan importantes los intercambios entre los usos cotidianos y académicos de los conceptos. Por cuestiones de espacio y modalidad de trabajo, muchas veces estos cruces aparecen en las guías de estudio.

Para adentrarnos en estas cuestiones, trabajaremos textos de Schuster (la guía de estudio correspondiente está en la Unidad 1), Menéndez y Coulon que presentan verdaderos "cuadros de situación", así como algunos de los autores centrales de estas posturas: Schutz y Willis.

En este proceso que estamos tratando de reconstruir hay tanto continuidades como rupturas, y también cuestiones que no siguen secuencias lineales: hay autores como Weber que alcanzaron difusión y prestigio en su época, y aunque nunca dejaron de ser citados, adquirieron nuevo auge en tiempos recientes. Pero también leeremos a

Alfred Schutz, que murió en 1959 sin enterarse de que alcanzaría fama por intermedio de sus discípulos veinte años más tarde⁸.

Este es uno de los episodios vinculados con la violencia que el fascismo y el régimen nazi desencadenaron a partir de la década del 30, y que condujo a la Segunda Guerra Mundial. Durante estos períodos, gobernantes carismáticos validos de organizaciones político-partidarias y seguidos por multitudes desencadenaron persecuciones como las llevadas adelante por el nazismo. Entre las consecuencias, se cuenta la migración de filósofos y científicos sociales de Europa continental a EE.UU (entre ellos se encontraba Schutz) y en menor número a Gran Bretaña.

La célebre expresión de Gouldner, quien señalaba que las ciencias sociales son una reflexión acerca del mundo social, pero también son parte del mismo, puede aplicarse también a la circunstancia de que muchos de los análisis de las décadas posteriores a la segunda guerra analizaron las condiciones en que surgen las dictaduras, los vínculos entre los líderes y las masas, o fenómenos como el racismo y la intolerancia extrema que hicieron posible el exterminio masivo de gitanos y judíos, pero los autores de estos trabajos fueron, a su vez, protagonistas en tanto víctimas de estos hechos. Sugerimos que relean el texto de Menéndez (1998, pág. 30) donde se analizan las vinculaciones entre estos procesos históricos y las concepciones acerca del sujeto que tenían los distintos actores de la época.

El final de la guerra se caracterizó por la alteración de las relaciones de fuerzas entre los estados nación. Derrotadas Alemania y sus aliados (Japón se rindió luego de la detonación de bombas atómicas en su territorio) emergieron EE.UU y la URSS como las principales fuerzas internacionales. Su relación estuvo caracterizada por las sospechas y recelos mutuos, que no llegaban al enfrentamiento directo (la llamada *guerra fría*). Cuando en 1949 triunfó en China la revolución protagonizada por Mao Tse Tung, que derribó al líder nacionalista conservador Chiang Kai-shek, el ala socialista pareció expandirse.

Tras la Segunda Guerra Mundial, distintas guerras de liberación produjeron la descolonización o por lo menos, el fin del dominio colonial directo de Europa sobre los países del llamado, en ese entonces, "tercer mundo" que habían integrado sus imperios. En 1955, se reunió la conferencia afroasiática de Bandung, invocando "la muerte del complejo de inferioridad" de los pueblos hasta ahí colonizados.

⁸ En la Argentina, se tradujo primero, en 1968, el libro de Peter Berger y Thomas Luckman, sus discípulos, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu. Los textos de Schutz fueron traducidos en el curso de la década del 70.

En América Latina, la postguerra se había caracterizado por una serie de gobiernos dictatoriales. En Cuba, uno de estos dictadores: Fulgencio Batista, fue derrotado después de tres años de guerra de guerrillas por Fidel Castro. Cuba, y el método utilizado para hacer frente a Batista, sirvieron de modelo a distintos movimientos latinoamericanos. La revolución cubana influyó sobre los intelectuales latinoamericanos y generó polémicas inacabadas.

La nueva potencia hegemónica, EE.UU, parcialmente contrabalanceada por la URSS y China, participó en esos años en guerras postcoloniales como la de Vietnam, lo que produjo grandes enfrentamientos entre los que estaban a favor o en contra, y conmocionaron el mundo universitario. A partir de 1964 y hasta 1971, los violentos ataques realizados por los norteamericanos contra la población vietnamita fueron denunciados en manifestaciones multitudinarias realizadas en Berkeley y otros grandes centros universitarios norteamericanos. Sucedía otro tanto simultáneamente, en otros países de Europa y América Latina. En Francia adquirieron especial magnitud: en 1968 se inició un movimiento de protesta por distintas cuestiones internas de la universidad parisina de Nanterre, que se vinculó luego con la protesta antibélica, de donde se expandió a las demás universidades, y de ahí a la sociedad en general (el "mayo francés").

A su vez, la política norteamericana hacia América Latina, encarnada en esos días en la Alianza para el Progreso, comprometió a los antropólogos de esa nacionalidad en actividades discutibles de "antropología aplicada".

Este clima general de efervescencia política que caracterizó el comienzo de los 70 fue una coyuntura político-ideológica muy fértil, que incidió en la producción de los académicos, cuyos análisis, a su vez, alimentaron este ambiente politizado.

Había muerto Talcott Parsons, cuyas ideas y posturas fueron asimiladas al mantenimiento del statu quo dentro de las universidades norteamericanas.

Bombardeada por los ecos académicos de todos los movimientos evocados, la amplia hegemonía internacional que había alcanzado el estructural-funcionalismo se había fisurado.

Desde Francia, el estructuralismo (al que ya nos referimos en la unidad I) se imponía en todos los campos, desde la matemática hasta la sociología. La lingüística estructural (apoyada en la obra de Ferdinand de Saussure) buscaba tras las formas variables del habla, la invariancia oculta de la estructura y se constituía en el modelo sobre el que Lévi-Strauss esperaba constituir a la antropología en una ciencia de la sociedad.

A esto se sumó el interés y la importancia que asumió el pensamiento marxista, que por su parte había cortado amarras con las limitaciones que le impusiera la ortodoxia economicista y evolucionista del estalinismo. Autores como Althusser y Poulantzas llevaron el estructuralismo a la filosofía y a las ciencias sociales.

Pero el auge del estructuralismo fue fugaz: prácticamente, nació junto con su crítica (el reproductivismo en educación, al que nos referiremos en la unidad próxima, surge en los 70, y poquísimos años después ya se hablaba de *reproductivismo crítico*).

También el marxismo estructuralista fue ampliamente rebatido en Gran Bretaña por historiadores como Perry Anderson, E.P.Thompson o estudiosos de la literatura como Raymond Williams. E.P.Thompson fue muy leído por antropólogos y sociólogos, fundamentalmente, por su crítica al modelo base-superestructura del marxismo vulgar. "Lo que estoy poniendo en cuestión no es la centralidad del modo de producción (y las correspondientes relaciones de poder y propiedad) para una teoría materialista de la historia. Estoy poniendo en cuestión...la idea de que es posible describir un modo de producción en términos "económicos", dejando a un lado, como elementos secundarios (menos "reales") las normas, la cultura, los conceptos críticos alrededor de los cuales se organiza el modo de producción" (Thompson, E.P., 1992 [1976]).

Lo central en todo este recorrido que estamos haciendo, es que ninguna teoría volvería a hegemonizar el campo intelectual como lo había logrado el estructural-funcionalismo parsoniano y otras variantes de este tipo de pensamiento.

El centro de gravedad de los aportes innovadores a la teoría social, que en tiempos de Parsons había recalado en los EE.UU, regresaba a Europa (Giddens, 1995, pág. 17) desde donde algunas tradiciones se habían abierto paso, como el interaccionismo simbólico. La fenomenología y la teoría crítica de los filósofos de Frankfurt fue tomada en serio por primera vez. Weber, que había tomado de la *hermenéutica* su concepto principal: *comprensión* (*verstehen*), volvía a escena.

El texto de Federico Schuster, "Exposición" es una excelente guía para reconstruir el camino que la *comprensión* sigue de Dilthey y Weber a las ciencias sociales de principios del 2000, y para aclarar buena parte de las dudas que esta síntesis pueda ir generando.

Algunas cuestiones en que coincidieron autores muy diversos entre sí fueron la importancia asignada a los intercambios comunicativos (en lingüística, en general, dominaron las corrientes que se preocupan por la lengua *en uso*), y el destacar el

papel activo, reflexivo, de los sujetos en la producción y transformación de las sociedades.

La antropología también estuvo altamente comprometida en estas transformaciones, pero como es lógico, se manifestaron de acuerdo con sus peculiaridades como disciplina. El texto elegido para abordar esta cuestión es “Una crisis de representación en las ciencias humanas”, de G. Marcus y M. Fischer, dos de los protagonistas más conocidos de la actual antropología norteamericana.

En los 70 se reconoció como “pecado original” la vinculación de la primera antropología con la expansión colonial. Coinciendo con la movilización general a la que hicimos referencia, arreciaron tanto en EE.UU como en América Latina las críticas a la utilización de antropólogos norteamericanos como parte de su política imperial. Dentro de la antropología, la legitimación del marxismo trajo consigo un nuevo énfasis en la preocupación por analizar las relaciones de poder y desigualdad, que cancelaron la convicción que caracterizó a la antropología social previa a los 70: que las relaciones de reciprocidad eran fundantes de la sociedad humana.

Hubo una serie de cuestiones centrales, que reunidas tomaron características de una crisis de paradigmas, por una parte, pero por otra, una entrada en crisis de la misma disciplina.

La figura de Malinowski, a quien presentamos en la primera unidad como uno de los principales mentores del trabajo de campo como característica central de la antropología social, es cuestionada a partir de la publicación póstuma de su diario íntimo, en el que este autor registraba una serie de conceptos despectivos referidos a los nativos con los que supuestamente había establecido la relación descripta en el capítulo I de los Argonautas, que leyeron en la Unidad 1 de este módulo. Cuestionar a Malinowski en su aporte principal: las características de su trabajo de campo prolongado, con participación en la cotidaneidad de los nativos como modo de acercamiento a una cultura extraña, era poner en el banquillo a la antropología misma: la forma en que obtenía sus datos, la relación con los otros, la escritura misma de una etnografía. A partir de aquí comenzó una etapa de crítica y crisis de la antropología, en la que “se tornaron problemáticas las certidumbres”, dicen Marcus y Fischer, quienes sintetizan la cuestión señalando que hay una “crisis de la representación... (que) nace de la incertidumbre acerca de los medios apropiados para describir la realidad social”.

Frente a esta crisis, ellos proponían un abordaje “experimental”: la tarea, ahora, consistía según estos autores en “explorar modos innovadores de describir, en un nivel microscópico, el proceso mismo de cambio”.

También en la antropología hubo tanto continuidades como rupturas: el concepto de cultura no perdió su centralidad, pero fue ampliamente rediscutido. Las nuevas corrientes reinstalaron categorías que habían sido importantes para el existencialismo, la fenomenología y algunas corrientes de la antropología cultural norteamericana: ¿sujetos o actores?, ¿de qué manera proceden los seres humanos, sean sujetos comunes o investigadores, en su vida cotidiana?, ¿cómo es posible "comprender" los significados o sentidos que asignan a sus vidas?, ¿qué es la vida cotidiana?.

La construcción de la realidad social. Comprensión e interpretación.

Las preguntas expresadas renglones arriba caracterizaron tanto a la antropología como a la sociología de los 70, disciplinas que también compartieron a los referentes teóricos. Es importante tener un contacto directo con los autores que luego son objeto de permanente referencia por parte de los demás. Por esta razón incluimos la lectura directa de Alfred Schutz, de quien incluimos el primer capítulo: "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana" de su libro *El problema de la realidad social* (1974).

Alfred Schutz problematizó la estructura provista de sentido del mundo de la vida cotidiana, el mundo del vivir y hacer diario en que nace cada uno de nosotros. Max Weber y Husserl fueron sus referencias más importantes.

Nuestro sentido común de hombres cotidianos, decía, dan *por supuesta* su existencia. "*Mundo del sentido común*" "*mundo de la vida diaria*", "*mundo cotidiano*" indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre en lo que Husserl llamaba "*actitud natural*". El mundo del sentido común es la escena de la acción social⁹: vemos el mundo, actuamos en él y lo interpretamos por medio de *tipificaciones* implícitas.

Esta realidad del sentido común conforma una matriz. A partir de aquí, cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de su *situación biográfica* (la sedimentación de sus experiencias subjetivas previas) que define su modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. Al tiempo que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva.

⁹Toma de Max Weber la comprensión de la acción social como el sentido que el actor asigna a su acción, es decir, el sentido que su acción tiene para él.

¿Cómo es posible conocer otras mentes?. Nuestro sentido común presupone la intersubjetividad como una cualidad obvia. Simplemente presuponemos que rige la *reciprocidad de perspectivas*. *Comprensión* (*Verstehen*) significa que en la vida diaria los hombres interpretan su mundo, desde un primer momento, como dotado de sentido: cuando encuentro a un hombre que actúa en el mundo social, sé que debo comprenderlo como ser humano, sus acciones significan algo para él como para mí, se relacionan con su mundo tanto como con el mío, están arraigadas en esquema que ha ido creando para vivir su vida.

Estas concepciones acerca de la *realidad social* como mundo cotidiano, del sentido común, y la forma en que se mueven en ella los hombres tienen sus consecuencias en cuanto a definir la tarea de los investigadores sociales. Según Schutz, los objetos investigados mediante los métodos de las ciencias naturales son construcciones de primer grado, no son sino objetos dentro del mundo del observador. El investigador social, en cambio, enfrenta una situación cualitativamente distinta. Sus objetos no sólo son objetos para su observación sino seres que tienen su propio mundo preinterpretado, son semejantes insertos en la realidad social. Estos "objetos" son construcciones de segundo grado; las ciencias sociales emplean el método de la comprensión (*Verstehen*) para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procura comprender.

Todo esto, como sintetiza Van Haecht (1999), lleva a Schutz a "esforzarse por explorar más allá del famoso *comprender* weberiano y dedicarse al estudio de los procesos de interpretación que usamos cotidianamente para dotar de sentido nuestras propias acciones y las de los demás".

Los aportes del interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Posicionamientos como el de Schutz resultaban del mayor interés en el medio académico norteamericano. En EE.UU, la investigación sociológica se había concentrado, desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos 1930, en la Universidad de Chicago¹⁰. Desde el vamos, estuvo orientada hacia problemas "concretos" y muy influida por su vinculación con sectores progresistas que deseaban conocer los problemas sociales para transformar su sociedad. La peculiar historia de los EE.UU hizo que "a diferencia de Europa, donde el lugar del individuo en la organización social era una consecuencia del nacimiento y no de la oportunidad, los americanos se percibían como agentes activos con potencial físico y social ilimitado" (Collier et al,

¹⁰ A partir de esta fecha, se amplía mucho el número de universidades y escuelas prestigiosas. Entre ellas, y en sociología, se destacó Harvard por la presencia de Talcott Parsons.

1996), las pautas del pensamiento social americano se centraron en la naturaleza del *sí mismo* y en su relación con la sociedad.

En Chicago había encontrado ambiente propicio el *empirismo radical* de William James quien se proponía estudiar la “experiencia inmediata” en el mismo acto en que se experimenta, posicionándose desde su interés por el individuo: por ejemplo, frente a Durkheim, definía la religión como “el sentimiento, los actos y las experiencias y los individuos en soledad, de forma que se comprenden a sí mismos poniéndose en relación con lo que consideran divino”.

En realidad, estas cuestiones curiosas que hacen al uso de los conceptos y las teorías, llevaron a que en EE.UU el conductismo y el auge del psicoanálisis desplazaran a W. James y su pragmatismo, al tiempo que varios e importantes europeos, como Husserl, Bergson y Weber, leyeron a James. Y en definitiva, la idea del “sí mismo” de, George Mead, tenía sus raíces en el pragmatismo de W.James.

En la forma en que Thomas y Znaniecki, los autores de *Polish Peasant* (1918-1920) analizan la realidad social permite entender qué significaba para ellos esta tarea: captar la manera en que los individuos sienten y definen las situaciones en que viven. Permanentemente los actores, que son creativos, renegocian el conjunto de las interacciones sociales.

A partir de aquí, el interaccionismo se convirtió en una fuerte presencia en los ambientes académicos de EE.UU y Gran Bretaña. Uno de los autores más conocidos e influyentes vinculados con el interaccionismo es Erving Goffman. En el capítulo de Alain Coulon, “Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación” encontrarán una buena síntesis de estas posturas, así como una primera aproximación a las investigaciones en educación vinculadas con esta perspectiva teórica.

Los interaccionistas simbólicos cubrieron una amplia temática en torno de dos ejes: comunicación y socialización, abordando temáticas como el control y la desviación sociales, con una multiplicidad de aplicaciones en los campos de la salud, la educación, el poder, etc.

El actor ya no es concebido como actuando exclusivamente en función de un sistema de normas, tal como lo proponía el estructural-funcionalismo parsonian: su actuación queda en igual medida definida por las relaciones que establece con los demás - la interacción pasa entonces a ser concebida como proceso de interpretación -; el contexto abandona su función de mero marco pasivo y es a su vez interpretado.

F. Munné resume de la siguiente manera sus principios teóricos:

- 1) la interacción es una actividad de comunicación simbólica.
- 2) la interacción se da en una situación cuyo significado hay que definir previamente. Esta definición la realizan los sujetos, y es la parte más importante de la interacción.
- 3) La interacción es una actividad creadora, en la que hay que tener en cuenta al otro para satisfacer los propios impulsos (por eso hay negociación).
- 4) La interacción es también una actividad en gran medida esperada y asumida.
- 5) Al interactuar, se va formando en las personas un *self* que es la capacidad que cada persona tiene de observar, responder y dirigir su conducta, capacidad que se va formando de modo reflexivo, referido al propio sujeto.

A partir de estas influencias -la fenomenología social y el interaccionismo simbólico-, Harold Garfinkel inicia la *etnometodología*. Alumno de Parsons en Harvard, uno de los autores que influyeron en él fue A. Schutz. Su primer trabajo, publicado en 1949, trataba de los homicidios inter e intrarraciales y de la forma en que se los juzga. Sintéticamente, puede decirse que la etnometodología se propone la investigación empírica de los *métodos* utilizados por los individuos para dar sentido a sus acciones cotidianas y llevarlas a cabo: comunicar, tomar decisiones, razonar.

Los etnometodólogos definen al conocimiento práctico como "esa facultad de interpretación que todo individuo, experto o profano, posee y aplica... Se trata de un "procedimiento regido por el sentido común, la interpretación se plantea como indisociable de la acción...". Es una metodología profana que confiere sentido a sus actividades (Coulon, 1988).

Garfinkel entiende que los juicios y las acciones de los individuos no deben ser obviados ni tratados como epifenómenos en el análisis de la acción social: la racionalidad del actor debe ser conocida por el investigador; para ello, debe observar el modo en que los actores de sentido común producen y tratan la información en los intercambios y su uso del lenguaje como recurso; en resumen, cómo construyen un mundo "razonable" con el fin de vivir en él.

La sociología puede dar cuenta de las actividades de los individuos gracias a la existencia de una propiedad "natural" del mundo: *accountability (descriptibilidad)* que se evidencia en las acciones prácticas. Los problemas educativos, los intercambios en

las terapias psicológicas, entre adolescentes, han sido sus campos típicos de investigación.

Los aportes del neomarxismo. La historicidad/ desnaturalización de los procesos sociales

Tal como hemos señalado, dentro de la diversidad de líneas que se desarrollan en las ciencias sociales con posterioridad a los 70 se cuenta la fuerte presencia de historiadores, antropólogos, sociólogos y polítólogos *neomarxistas*. Sus referentes principales fueron Lukács, Horkheimer y Gramsci. Los dos primeros se formaron dentro de la influencia de la cultura y la educación alemanas, lo cual incluía estar imbuidos de las discusiones acerca de la *cultura*; conocer la problemática de la *comprensión*, haber sido lectores asiduos de Max Weber y Georg Simmel. Ellos fueron quienes lideraron la crítica del marxismo – especialmente el que se había difundido vinculado a la institucionalización de la URSS. Según Gouldner (1980), Lukács (1885), Gramsci (1891) y Horkheimer (1895) formaron un grupo generacional nacido después de la estabilización del capitalismo a fines del siglo XIX: "... esa generación creció con la convicción de que el marxismo había demostrado estar equivocado o ser irrelevante; pero buscó un remedio desde la izquierda..." (Gouldner 1980, pág. 172).

Sus posturas han recibido distintas denominaciones: se los ha nombrado como integrantes de la Escuela de Frankfurt, gramscianos, luego marxistas culturalistas, etc., denominaciones que tratan de destacar que – al igual que el marxismo estructuralista – sus análisis vuelven a los textos originales – de Marx o de Gramsci – apartándose del marxismo economicista y evolucionista que divulgó el estalinismo. Con ellos, a su vez, se formaron investigadores como Agnes Heller, que es una de las referencias más importantes en los estudios acerca de la vida cotidiana y parte del marco referencial de los estudios latinoamericanos sobre problemática educativa, a partir de los trabajos de Elsie Rockwell (ver unidad 3).

Dentro de esta orientación, la historiografía social británica ha tenido un lugar protagónico: E.P.Thompson, fallecido en 1992, fue autor de diversas obras: "Tradición, revuelta y conciencia de clase", "La formación de la clase obrera en Inglaterra", "Miseria de la teoría". Perteneció al importante grupo de historiadores y estudiosos de las letras, reunidos en torno de la New Left Review, cuyos planteos han generado un importante debate en la historia y las ciencias sociales. Tanto él como Raymond Williams han tenido gran influencia sobre la investigación socioantropológica contemporánea.

Raymond Williams, autor de "Culture and Society" (1958), "Marxismo y literatura" (1977),

y muchas otras obras, ha trabajado principalmente problemáticas vinculadas con la literatura, abordando críticamente las nociones de base, superestructura, determinación y hegemonía. Respecto de este último concepto, incorpora a Gramsci y lo sigue en la distinción entre *dominio* - que se expresa en formas directamente políticas, y muchas veces a través de la coerción directa, de la *hegemonía*: "un proceso, un complejo efectivo de experiencias, que no se producen de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada y recreada, así como permanentemente es resistida y limitada" (Williams, 1980).

En las últimas páginas del artículo de Neufeld "*Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología*" (1994) se sigue detalladamente la forma en que estos desarrollos conceptuales se vinculan, así como la utilización del concepto de cultura: destacamos su conceptualización como *producción en proceso*: "los sistemas simbólicos forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de ordenación de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados en las prácticas sociales" (Durham, 1984).

En síntesis, un piso en común entre todos estos desarrollos es su énfasis en la actividad de los sujetos humanos en la autoconstitución del mundo social, fundamentalmente a través de la incorporación de la categoría *experiencia vivida* (Ulin, 1990); su énfasis en la historicidad de los procesos sociales, una idea de cultura que se complejiza y permite pensar en términos culturales las relaciones de clase, de dominio y subalternización, que caracterizan a nuestras sociedades.

En la actualidad, en el conjunto de investigaciones en el campo socioeducativo, es evidente la notable vitalidad y vigencia de este conjunto heterogéneo de posturas. Podemos hacer extensivas a este ámbito las consideraciones de la antropóloga brasileña Teresa Pires del Río Caldeira, que señala que "así como el estructural-funcionalismo fue la referencia teórica central de la Antropología política tradicional, la referencia más importante de los estudios americanos más recientes (ella se refiere a la antropología: esto puede extenderse a ámbitos de las ciencias sociales como la investigación socioantropológica) parece ser el marxismo. Esto no significa que la mayoría de las etnografías sean marxistas, sino que el marxismo es la referencia general, tanto para los que lo adoptan de manera directa o indirecta, como para los que lo critican o rechazan".

"El marxismo fue una referencia teórica – sigue diciendo T.P. del Río Caldeira - que enseñó a los científicos sociales a pensar las diferencias sociales en términos de poder y desigualdad, y a pensar los sistemas simbólicos en términos de dominación (a través de la noción de ideología). También el marxismo enfatizó la visión de las

relaciones sociales en términos de su constitución histórica, y en términos de conflicto y lucha. Aún considerando que el tratamiento marxista de todas estas cuestiones ha sido objeto de fuertes críticas por parte de científicos sociales y filósofos, y aún teniendo en cuenta que las etnografías han realizado importantes críticas y adaptaciones a la teoría marxista del desarrollo capitalista...". Si bien muchos de los presupuestos y conceptos marxistas han sido abandonados, muchos de sus postulados continúan siendo centrales en los estudios sobre cuestiones de dominación y resistencia, como veremos en el análisis de las investigaciones etnográficas.

Insistimos en que no hay textos "marxistas" o "interpretativos", más bien, una prodigiosa hibridación entre conceptualizaciones interpretativas, interaccionistas o fenomenológicas y lo que proviene de las tradiciones de los grandes paradigmas, que de ninguna manera han desaparecido, aunque hayan perdido su posibilidad de hegemonizar aunque sea mínimamente el campo académico.

Proponemos que en la lectura de algunos capítulos del texto de Paul Willis "Aprendiendo a trabajar" se perciba ésta complejidad y múltiples presencias teóricas. Paul Willis es un antropólogo inglés que inicia su trabajo en los 70. En el libro citado presenta su investigación llevada a cabo en una escuela secundaria de Inglaterra a la que concurren alumnos de sectores populares. Atiende en particular a las características de lo que denomina "la cultura contraescolar" de los jóvenes disconformes que oponen sus valores y pautas a lo que la escuela procura imponer. Sostiene que las posiciones de Althusser y Bowles y Gintis (hay referencias en la Unidad 3) son insuficientes para explicar el modo en que estos jóvenes refuerzan pero también obstaculizan el proceso de reproducción. A través de un intenso trabajo etnográfico y un profundo proceso de análisis, Willis registra dramáticamente la paradoja de que los estudiantes de clase obrera, si bien parecen oponerse al sistema, en definitiva en su negación del valor de la teoría y el conocimiento, se ubican en el lugar que el sistema les asigna: futuros trabajadores manuales. No obstante, destaca que en este proceso los hombres no se comportan como "cadáveres ambulantes", ya que producen y desarrollan sus propias subculturas en un proceso de creación colectiva de significados.

Caracteriza la contracultura escolar de los jóvenes disconformes como "penetrada" por la cultura obrera y al mismo tiempo, por su capacidad de crítica y erosión del sistema institucional que define como "penetrado" por la ideología dominante.

¿Qué lugar asignan estas teorías a los sujetos/ actores?

Retomamos aquí el artículo de Menéndez "Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en antropología social", ya trabajado en la unidad 1, por la importancia de la observación que realiza el autor respecto de la posibilidad de recuperar la dimensión subjetiva desde el concepto de experiencia. Esta recuperación es válida para nuestro campo aún cuando el autor la refiere al de la antropología médica, que es su especialidad, y en la que destaca cómo, en general, las investigaciones se han quedado "fuera" de la experiencia subjetiva y colectiva del dolor o la muerte.

Una de las referencias importantes respecto del uso de un concepto polisémico como lo es el de *experiencia*, es E.P. Thompson (Thompson, 1984). Refiriéndose a la formación de las clases sociales señala que éstas "acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al *experimentar* sus situaciones determinantes, dentro "del conjunto de relaciones sociales", con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales" (Thompson, 1984:38). Parafraseando a Thompson y pensando en las situaciones de investigación habituales en el campo educativo, podríamos decir que -en los actuales contextos de fragmentación social-, la producción social de subjetividades acaece al vivir los hombres y las mujeres sus renovados lugares en las relaciones de producción: sus lugares de no-productores, de desempleados o desocupados, o de trabajadores flexibilizados, etc. y al *experimentar sus situaciones determinantes dentro del conjunto de relaciones sociales*: su condición de migrantes o de hijos de desocupados, o de nuevos pobres, etc. en escuelas atravesadas por reformas, con docentes involucrados en grupos familiares que no escapan al contexto social crítico, con tradiciones (cultura) y expectativas cuestionadas por todas estas transformaciones, y en la que, con todo, se moldean estas experiencias.

El lugar asignado al investigador

Hemos comentado, a lo largo de estas páginas, una serie de cuestiones que seguramente permitirán delinejar una respuesta a lo que se espera, a partir de los 70, de un investigador de problemáticas socioantropológicas. Antes que nada, esta expectativa está vinculada muy estrechamente a la forma en que se ubique en este amplio espectro de posibilidades que apenas si hemos esbozado.

Hay ciertas disposiciones bastante difundidas en el campo socioantropológico, tal como sintetizan Velasco y Díaz de Rada (1999). El extrañamiento es la actitud que nos faculta para poder realizar dos operaciones de la mayor importancia: en primer lugar, nos permite percibir que en otros mundos sociales, las personas efectivamente no hacen lo que yo (nosotros) haría (mos). En segundo lugar, el extrañamiento nos

lleva a montar una actitud relativista ante lo que no encaja en los esquemas etnocéntricos.

En la medida en que los "objetos" del etnógrafo son discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, la etnografía redefine la objetividad como intersubjetividad. De esta manera, cambia el sentido que el positivismo da a la observación como forma de conocimiento. La observación de comportamientos no es considerada como más "objetiva" que la comprensión de los discursos, reglas o valores que le dan sentido a los comportamientos.

A partir de aquí, el investigador busca reconstruir la trama sociocultural por medio de una descripción construida a partir de relaciones significativas (descripción densa), que dan cuenta de los significados que las personas atribuyen a los hechos y las intenciones.

Además, se discute el llamado "realismo etnográfico" y se han puesto al descubierto los recursos con los cuales se "autorizaban" los científicos sociales tradicionales (por ejemplo, los antropólogos parecían considerar suficiente garantía el "haber estado ahí", como analiza Geertz en "El antropólogo como autor"). Se comparte la certeza acerca de los límites de la posibilidad de conocer a los "otros" como resultado simple y directo del trabajo de campo; como señala García Canclini (1991), "los datos no están en el campo, esperándonos, son el resultado de procesos sociales, institucionales y discursivos de construcción, pero la labor teórica no puede sustituir el esfuerzo por obtenerlos".

En este sentido, el investigador no es un espectador pasivo, negocia constantemente con los sujetos las definiciones acerca de los problemas que estudia. Para Habermas, este proceso es como situarse en una relación "dialógica" con los sujetos (Habermas, 1987), relación dialógica que no debe ser interpretada como una comunión de sentidos. Precisamente en el campo, la diversidad y contrastación de significados construidos entre el investigador y sus interlocutores y que atribuimos a los hechos que observamos, nos permite ir abriendo nuevos interrogantes y avanzar en el proceso hacia el conocimiento, a través del cual se reelaboran y contrastan las hipótesis, los supuestos iniciales y se construyen nuevos datos.

Es necesario recordar en este punto la fórmula geertziana: "no estudiamos aldeas sino en aldeas". Neufeld y Wallace agregan, "conocemos, pero no a otros, sino con otros" (Neufeld y Wallace, 1998), porque los otros, sujetos sociales con los que trabajamos, también saben. Siguiendo con el planteo de los autores arriba mencionados, este saber propio de la vida cotidiana, este saber "práctico", da cuenta de las

representaciones sociales que estos sujetos construyen acerca del mundo. Por lo tanto, "la tarea del investigador es desentrañar y confrontar los saberes diferenciados" (Neufeld y Wallace, 1998).

En el texto de Paul Willis "Notas sobre el método" (1980), se discuten complejamente estos aspectos. Desde el planteo central, la característica *relacional* de la *investigación social*, desde la cual se abordan: la problemática relación entre las subjetividades del investigador y del objeto que, como destaca Willis, es sujeto; la centralidad de la reflexividad en este tipo de investigación; las actividades que despliega el investigador y los sentidos de las mismas.

Posmodernismo y estudios culturales y su vinculación con las teorías socioantropológicas.

Como parte de la *crisis de paradigmas* a que hacíamos referencia páginas arriba alrededor de los 80 surge el *discurso de la postmodernidad*, que declarará la muerte del sujeto, el fin de la historia, las ideologías y el progreso, dentro de un contexto político ideológico determinado como es el del neoliberalismo. Dentro de este contexto, representa fundamentalmente a las problemáticas de las sociedades capitalistas avanzadas.

Carlos Reynoso, antropólogo argentino que ha prologado y compilado un libro sobre la antropología postmoderna (Reynoso, 1992), afirma que la falta de paradigmas dominantes ha sido ganado por una "nueva moda intelectual" en las ciencias sociales.

La antropología postmoderna surge en Estados Unidos donde se dedica a interpretar la práctica antropológica a través del análisis de los textos etnográficos. S. Tyler fue el primero que utilizó el término "antropología postmoderna". Los principales representantes de esta corriente son P. Rabinow, J. Clifford, D. Tedlock, G. Marcus¹¹, D. Cushman, etc., la mayoría de los cuales han sido discípulos de C. Geertz.

La antropología postmoderna impactó en la teoría socioantropológica al cuestionar epistemológicamente las condiciones en que se había producido su conocimiento y la forma en que los textos etnográficos fueron escritos. Abundaron trabajos sobre las formas de escritura de los antropólogos clásicos, análisis filosóficos y estéticos, análisis discursivos en torno al "cuerpo" etc. Las críticas de las que fue objeto esta perspectiva fueron profundas¹² y se fundamentaban en que investigaciones basadas en teorías del

¹¹ Marcus es el autor cuyo texto escrito junto con Fischer fue leído al comienzo de esta unidad.

¹² Incluso el mismo G. Marcus, en un seminario dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, concluyó que esta perspectiva dentro de la disciplina había dejado de ser hegemónica en los mismos ámbitos universitarios en los que había surgido.

discurso, de la desconstrucción, del descentramiento, de la textualidad no pueden negar la importancia del trabajo de campo, debido a que es una de las fuentes de obtención de datos.

Acompañando al movimiento posmoderno, en los últimos años la "moda" teórica imperante en Inglaterra primero y en los Estados Unidos después, moda que ha aglutinado a muchos sociólogos y antropólogos, es la vinculada a los llamados *estudios culturales* (Cultural Studies).

Sintéticamente podríamos decir que los temas de interés son: género y sexualidad, identidad cultural, colonialismo y poscolonialismo, raza y etnicidad, pedagogía, globalización cultural, discurso y textualidad entre los más tratados. Los orígenes teóricos de estos estudios podremos hallarlos en la obra de los ingleses neo-marxistas Raymond Williams, E.P. Thompson y Stuart Hall.

Autores como Terry Eagleton, Frederic Jameson, Slavoj Zizek y el mismo Pierre Bourdieu entre otros, han criticado la gran proliferación de estudios repetitivos y las derivaciones conceptuales en las que cayeron los seguidores de los "fundadores ingleses" alegando que no han producido conocimientos teóricos nuevos ni estrategias metodológicas novedosas y se han enfundado en un tipo de discurso crítico, "carnaval populista" al decir de Jameson (1998), abandonando y ocultando los postulados políticos del marxismo y de una real praxis transformadora.

BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

CALDEIRA T. PIRES Do RIO, "Antropología y poder: una reseña de las etnografías americanas recientes". BIB, Río de Janeiro No.27, págs. 1-96, 1er semestre de 1989.

COLLIER, G., MINTON,H.L, REYNOLDS, G. *Escenarios y tendencias de la psicología social*. Tecnos, 1991.

COULON, A. *La etnometodología*. Eds. Cátedra, 1988.

EAGLETON,T. *La ilusiones del posmodernismo*. Espacios del Saber, Buenos Aires, 1997.

GARCIA CANCLINI,N. "¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual"; en Revista *Alteridades*, 1991.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires, Taurus, 1987.

JAMESON F. y ZIZEK, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Espacios del Saber, Buenos Aires, 1998.

- MUNNÉ, F. *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal.* EUB, Barcelona, 1996.
- REYNOSO,C. *El surgimiento de la Antropología Posmoderna.* Gedisa Editorial, Barcelona 1992.
- THOMPSON, E.P. "Folklore, antropología e historia social"; En Revista *Entrepasados*, Nº .2, Bs.As. 1992 (edic. original 1976).
- THOMPSON, E.P. "La sociedad inglesa del siglo XVIII: lucha de clases sin clases?; en *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Editorial Crítica 1984
- VAN HAECHT, A. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación.* Editorial Biblos y Miño y Dávila, Buenos Aires 1999.
- VELASCO, H. y DIAZ DE LA RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica,* Editorial Trotta, Madrid, 1997.

UNIDAD 2

Guías de estudio

Autor: Marcus, G. y Fischer, M.

Texto: "Una crisis de representación en las ciencias humanas"; en MARCUS Y FISCHER *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas.* Amorrortu, 2000.

- 1) Marcus y Fischer prefieren hablar de "ciencias humanas" antes que de "ciencias sociales". ¿Qué ventajas encuentran?. ¿A quiénes incluyen?. ¿Qué características adquiere en cada una de ellas el momento actual?.
- 2) ¿A qué denominan los autores "crisis de la representación"? . ¿De qué manera se vincula con el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial?.
- 3) ¿Cuál fue la suerte de la teoría social de Talcott Parsons con posterioridad a 1960?.
- 4) Según Marcus y Fischer, ¿qué suerte corrió, en la misma época, el marxismo?. ¿En qué sentido afirman que "la utilización de las ideas marxistas en el pensamiento social ha pasado a ser difusa y genérica?.
- 5) ¿Qué respuestas se elaboran para hacer frente a lo que Marcus y Fischer describieron como una crisis contemporánea de representación?.
- 6) ¿Qué obras generales rescatan para las décadas de los 70 y 80?.

7) ¿Por qué razón, en el contexto actual, hay un renovado interés por la antropología?

Autor: Schuster, Federico

**Texto: "Exposición"; en VV.AA. *El oficio de investigador. Homo Sapiens*
Ediciones. IICE. UBA. 1995**

Autor: Schutz, Alfred

**Texto: "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana"; en
SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social.* Amorrortu, 1974 (1962).**

Nota: Para facilitar la lectura del primer capítulo hemos incorporado también la Introducción hecha por Natanson, que ofrece una síntesis muy clara de las cuestiones abordadas por Schutz en relación al problema central de su análisis: el mundo del sentido común que es la escena de la acción social.

1) Schutz reconoce su deuda intelectual a una corriente de pensadores entre los que destaca a Whitehead, William James, Bergson, Husserl. La idea fundamental que retoma de esta tradición aparece sintetizada en este párrafo (pág. 36):

"Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados... Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella...".

- a) ¿Cómo caracteriza Schutz al mundo del sentido común, mundo de la vida diaria o mundo cotidiano?
- b) ¿Por qué lo considera la realidad eminente?
- c) ¿Qué importancia tiene en la definición de la realidad la situación biográfica?
- d) Las tipificaciones conforman el acervo de conocimiento a mano con que la persona se orienta en el mundo cotidiano: ¿cómo se construyen?
- e) ¿Por qué puede afirmar que el conocimiento de sentido común es intersubjetivo?

2) Partiendo de Max Weber, Schutz va a avanzar en el desarrollo de la *verstehen* o comprensión de la acción social como interpretación subjetiva del sentido que el actor asigna a su acción, qué significado le da como:

- a) forma experiencial del conocimiento de sentido común de los asuntos humanos
- b) problema epistemológico
- c) método específico de las ciencias sociales. (Ver Introducción de Natanson, págs. 22-23-24)

3) Para Schutz las construcciones usadas por el especialista en ciencias sociales son construcciones de segundo grado, ¿qué conceptos está poniendo en juego para establecer esta distinción con las ciencias naturales? (ver especialmente págs. 37-38, pág. 60 y sigs.).

4) ¿De qué modo el especialista en ciencias sociales puede convertirse en un observador neutral para alcanzar un conocimiento objetivo y verificable de una estructura subjetiva de sentido?

5) ¿En qué difiere el acervo de conocimiento a mano de un científico social y el acervo de conocimiento a mano del hombre en la vida cotidiana?

Autor: Coulon, Alain

Texto: "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación"; en COULON,A. *Etnometodología y educación*. Paidós, 1995

- 1) ¿Qué papel jugó George Mead en la constitución del "interaccionismo simbólico"? ¿Qué investigaciones empíricas se vincularon con este enfoque?.
- 2) ¿Cuáles son los principales postulados del interaccionismo simbólico?.
- 3) ¿Cómo debe entenderse esta afirmación de Coulon: "la interacción se estudia por sí misma y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad"?.
- 4) ¿En qué consiste el "conflicto entre dos posturas" (conductista y fenomenológica) que coexisten en el pensamiento de George Mead?.
- 5) La obra de Willard Waller (1932) es un remoto e importante antecedente de la investigación en educación: ¿qué problemas enfocó y con qué conceptualizaciones?.

- 6) ¿Qué vínculos hay, según Coulon, entre la sociología de la educación británica y el interaccionismo simbólico, de origen estadounidense?.
- 7) ¿En qué se diferencian el interaccionismo simbólico y la etnometodología, según este autor?.
- 8) Citando al británico Peter Woods, el autor sintetiza en las siguientes nociones los intereses del enfoque interaccionista: contexto, perspectivas, cultura, estrategia, negociación y trayectoria. ¿En qué investigaciones puntuales analiza su utilización?.
- 9) Dentro del interaccionismo, ¿qué plantea la teoría del etiquetado?.

Autora: Neufeld, María Rosa

Texto: “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”; en LISCHETTI, M., (comp). *Antropología*, Eudeba 1994

Nota: La guía de preguntas está en la Unidad 1

Autor: Menéndez, Eduardo

Texto: “Continuidad y discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social”; en NEUFELD et al., (comps). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, 1998. [En esta unidad se trabajan las págs. 24 a 36].

Nota: La guía de preguntas está en la Unidad 1

Autor: Willis, Paul

Texto: “Notas sobre el método”, en HALL, S. (eds.) *Culture, Media, Language*. Londres, 1980. págs 88-95. Traducido por Cuadernos de formación. Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la realidad escolar. N°2. s/f.

- 1) Willis habla de una rebelión naturalista contra la incapacidad del positivismo de comprender y registrar la subjetividad. ¿A qué se refiere esta afirmación?.

- 2) ¿Por qué "adoptar metodologías cualitativas puede dejar intacto el terreno central del positivismo"? Encuentre ejemplos.
- 3) ¿Qué hitos considera Willis para el desarrollo de la tradición cualitativa en investigación?
- 4) Willis describe los recaudos antiteóricos que caracterizan a la mayoría de estos trabajos. ¿Qué consecuencias tiene este antiteoricismo?
- 5) ¿A qué se refiere con la frase el "pacto secreto del positivismo"? ¿Qué implicancias tiene pensar al sujeto como objeto?
- 6) ¿Qué opina Willis del "temor sociológico de la subjetividad pura"?
- 7) ¿Qué rol asigna el autor a la teoría en la observación?
- 8) ¿En qué consiste la "confesión" teórica de la que habla Willis?
- 9) ¿Cómo logra el investigador cualitativo que los datos que obtiene puedan contradecir teorías en boga, sorprender?
- 10) "Debemos reconocer la forma necesariamente teórica de lo que "descubramos". Aún el más naturalista de los relatos incluye la deconstrucción de la lógica original y construye sobre la reconstrucción de momentos condensados, selectos y significativos del trabajo de campo". Reflexione sobre este planteo de Willis y relacionelo con lo leído en la unidad 2.
- 11) ¿Cuál es la relación entre el sujeto investigador y el sujeto de la investigación, según Willis?
- 12) Reflexione sobre las implicancias de esta afirmación: "Si no queremos enfocar en significados subjetivos y aislados sino en sus sistemas simbólicos asociados y en las formas culturales, debemos preocuparnos también de los elementos materiales reales..."
- 13) ¿Por qué insiste Willis en la necesidad de la autorreflexión del investigador?
- 14) ¿De qué manera es posible detectar contradicciones y conflictos en la investigación cualitativa?
- 15) Reflexione sobre la relación circular (espiralada) entre teoría y trabajo de campo: "existe la posibilidad de un desarrollo circular entre una "confesión" teórica cada vez más específica, y las contradicciones y tensiones propias del trabajo de campo, hacia reconstrucciones teóricas, para luego volver nuevamente a las especificidades del trabajo de campo". Relacione con lo trabajado en el módulo 1.
- 16) ¿Qué importancia le asigna a las técnicas?

Actividades

Actividad 1

Nota: Para realizar esta actividad Ud. deberá leer el capítulo "Don Quijote y el problema de la realidad" en SCHUTZ, A.: *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 1974. págs. 133 a 152.

Schutz toma la novela de Cervantes, no para analizarla con un interés literario sino porque El Quijote aborda sistemáticamente el problema de las realidades múltiples o de qué modo experimentamos la realidad, cuestión central en el pensamiento de Schutz.

Parte de las ideas de William James (influencia importante en su biografía intelectual) sobre el problema de la realidad en términos de diferentes órdenes de realidad o "subuniversos". Avanzando sobre estas ideas Schutz habla de "ámbitos finitos de sentido" porque la realidad está constituida por el sentido de nuestras experiencias y no por la estructura ontológica de los objetos"

El ejercicio que le proponemos es seguir este análisis que realiza Schutz del Quijote considerando los siguientes ítems:

1. Distinguir los diferentes mundos que aparecen caracterizados en este estudio.
2. La definición de la situación por los actores.
3. En qué momento del análisis se pueden encontrar huellas de esta idea de W. James: "cada mundo mientras se atiende a él, es real a su manera; al caducar la atención, caduca la realidad"?
4. ¿Cómo Schutz pone en juego en este análisis la idea de esquemas de interpretación propios de un subuniverso?
5. ¿Dónde y cómo aparece el mundo de sentido común y el subuniverso de la interpretación científica? Vuelva al capítulo "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana" de Schutz leido en esta unidad para retomar el sustento teórico de estas diferencias.
6. ¿Cómo aparecen las conexiones o puentes entre distintos órdenes de realidad?.
7. ¿Puede relacionarlo con la necesidad de establecer un subuniverso del discurso? .
8. Relea el desarrollo de la idea de intersubjetividad que hace Schutz en el capítulo. "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana" y relacione con las cuestiones planteadas en este análisis del Quijote.
9. ¿Puede establecer algunas conexiones con las dificultades y necesidades teórico-metodológicas con que se enfrenta el investigador en ciencias sociales?
10. ¿Qué vinculaciones puede señalar en los temas que aparecen en este análisis con ideas trabajadas por otros autores en este módulo?.

Actividad 2

Nota: Para realizar esta actividad Ud. leerá el siguiente texto:

NEUFELD, M.R. "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación"; en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N°17, págs. 145 a 158, Buenos Aires, 1996/7.

En este artículo de Neufeld, Ud. podrá reconocer una serie de planteos teórico metodológicos que fueron abordados en esta unidad, le proponemos que:

- a) Reflexione en torno a la importancia de la historización de los procesos sociales y su incidencia en una propuesta de investigación según lo propuesto por al autora.
- b) Qué tipo de herramientas metodológicas usó la autora. ¿Cuáles otras puede sugerir?
- c) Analice si en las investigaciones que Ud. ha participado o que conoce se articuló el estudio con la historia del problema. Piense también, si es que hubo historización, si ésta trascendió lo *local* ¿Cómo?.
- d) ¿Cuál es la idea de sujeto con la que conceptualmente se maneja la autora en sus investigaciones que cita?. ¿Qué relación tiene esta conceptualización con la perspectiva historicista?.
- e) Analice esta relación etnografía-historización-complejización.

Primer Trabajo Práctico Obligatorio

El siguiente trabajo práctico se basa en la lectura del libro de Paul Willis, "Aprendiendo a trabajar", o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera. Introducción y Primera parte: caps. II y III y IV.

Basándose en los materiales leídos en las unidades 1 y 2, resuelva con carácter de trabajo práctico para ser presentado a su tutor, un análisis escrito del texto de Willis,

de hasta 5 páginas en arial 12 o equivalente, espaciado 1,5, hoja tamaño A 4 y márgenes de 2,5.

El objetivo que nos proponemos en la siguiente actividad es que Ud. continúe interiorizándose en:

- a) cómo hacer una etnografía
- b) en la forma de exposición de los datos
- c) en el uso de los conceptos
- d) en la construcción del marco teórico
- e) la vinculación entre la teoría y el campo
- f) el lugar de los sujetos
- g) el lugar el investigador.

Le presentamos los siguientes ítems a trabajar en el texto:

- 1) En la Introducción y a lo largo de todo el texto, el autor va delineando el marco conceptual que desarrolla en su investigación. Dentro del mismo, ¿cuál es su conceptualización de la cultura?.
- 2) ¿Cómo define su etnografía?, ¿cuál es su unidad de análisis?, ¿cómo se relacionan estos dos aspectos con su idea de cultura?.
- 3) ¿Qué lugar le asigna a los sujetos que investiga?, ¿por qué?.

Unidad 3

Teoría social y problematización de la realidad escolar

Una idea clave en los clásicos de la sociología de la educación: la escuela como agente socializador. Durkheim y Parsons.

Críticas desde la teoría reproductivista a la función de la educación.

Un replanteo de las teorías reproductivistas iniciales.

Enfoques teórico-metodológicos en la investigación educativa latinoamericana: apropiaciones y rupturas. Elsie Rockwell, pionera del *enfoque etnográfico* en América Latina.

La incorporación de las ideas de apropiación, vida cotidiana, sentido común en el estudio de la escuela.

Un panorama de líneas actuales de investigación educativa con enfoque etnográfico.

Bibliografía

FILLOUX, J.C. *Durkheim y la educación*. Miño y Dávila Editores. Bs. As, 1994. (Selección mimeo incorporada al módulo) (para actividad)

PARSONS, T. "La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana". Ficha Nº 170 Sociología Sistemática. 1961, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Selección mimeo incorporada al Mòdulo.(para actividad)

BOURDIEU, P. "El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La Nobleza de Estado*", págs. 108 a 128 y Prefacio a la reedición de "La reproducción", en BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno editores. México, 1997.

GARCÍA CANCLINI, N. "Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu"; en BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*, págs. 9 a 50. Grijalbo, 1990.

TADEU DA SILVA, T. "A favor de la teoría de la reproducción", cap II, págs. 43 a 91; en TADEU DA SILVA, T *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos Críticos*. Miño y Dávila eds. 1995.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. "Escuela Y clases subalternas", en De IBARROLA, M. y ROCKWELL, E. (comps.) *Educación y clases populares en América Latina*. DIE. México. 1985.

ROCKWELL, E. "La dinámica cultural en la escuela", en ALVAREZ, A. y Del RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid, 1996.

SOUZA PATTO, M.E. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. Capítulo: Fracasso escolar: a natureza do discurso oficial, puntos "As

teorías crítico-reproductivistas e a pesquisa do fracasso escolar", págs. 113 a 127. Quiroz editor. São Paulo. 1991.

ROCKWELL, E. "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en ROCKWELL, E. (coord) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

NEUFELD, M.R. "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro". IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre 2000.

Presentación

En esta unidad le proponemos adentrarnos en las relaciones entre teoría, investigación y escuela, las cuales, creemos, pueden rastrearse en los textos que le presentamos; trazando puentes entre los desarrollos teóricos presentados en las unidades anteriores y su vinculación con la problematización de la realidad escolar.

En una primera parte, presentaremos sintéticamente los fundamentos teóricos sobre la realidad escolar correspondientes a la sociología clásica de la educación, para luego adentrarnos en los cuestionamientos posteriores a esta mirada, propios de las teorías reproductivistas. Por último presentaremos, algunas visiones que hacen una nueva lectura o replanteo de estas últimas teorías.

En la segunda parte de esta unidad, presentaremos los nuevos enfoques teórico – metodológicos presentes en la investigación educativa latinoamericana. Aquí, nos detendremos en los presupuestos presentes en la construcción de perspectivas conceptuales que vienen orientando nuevas líneas de investigación respecto de las realidades escolares y de los procesos y relaciones que en ellas tienen lugar y que, esperamos, contribuyan a pensar de manera crítica las especificidades que asumen las grandes transformaciones ocurridas en los últimos años en nuestro sistema educativo.

Aquí, se leerán varios textos de Elsie Rockwell, que se agregan a los ya leídos en el módulo anterior. ¿Por qué esta importancia?. Elsie Rockwell, nacida en EE.UU y radicada en México, desarrolla desde hace veinte años su actividad de investigación y docencia en una institución estatal mexicana, la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE). Es una de las pioneras en el campo de la etnografía educativa latinoamericana incorporando entre otros aportes los antecedentes de la etnografía que se venía desarrollando en la corriente anglosajona de investigación educativa.

Incluye en el estudio de los procesos educativos nuevas miradas y perspectivas conceptuales que nos permiten acercarnos a un mayor conocimiento sobre aquella realidad tan obvia y a la vez tan desconocida como es la vida cotidiana escolar, "el lugar donde la educación se hace posible".

Los trabajos de Rockwell y de María Helena Souza Patto (psicóloga brasileña especializada en educación) que en esta unidad trabajaremos, son tomados como ejemplos de los nuevos enfoques teórico-metodológicos en la investigación educativa.

Una idea clave en los clásicos de la sociología de la educación: la escuela como agente socializador. Durkheim y Parsons.

Recién mencionamos a E. Rockwell, y surgen pertenentes las siguientes preguntas para adentrarnos en este primer punto: ¿cuáles son las tradiciones que ella retoma, con quiénes polemiza, en quiénes se apoya?. Por un lado, como veremos más adelante, sintetiza los cuestionamientos a los clásicos de la teoría social de la educación. Por otra parte, los desarrollos que realiza Rockwell (que utilizamos para introducirnos en la problemática educativa latinoamericana a través de los estudios socioantropológicos) se apoyan - y se diferencian, también - en el cuestionamiento a la visión estructural funcionalista de la escuela que imperara hasta los 60, que realizaron las teorías reproductivistas tanto en sus versiones primeras como en sus avances más críticos, menos deterministas.

En este sentido, hemos incorporado la lectura de textos de dos autores representativos, ya ubicados en el recorrido histórico presentado en las unidad 1 de este módulo, donde se pueden encontrar el sentido que estos autores daban a conceptos como **socialización** e **institución escolar**, puestos en revisión por E. Rockwell en **La dinámica cultural en la escuela**. Se trata de un fragmento de una clase de Durkheim sobre la educación extraídos del libro de **FILLOUX, J.C. Durkheim y la educación** y fragmentos de un texto de **Talcott Parsons** acerca de "**La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana**". Ambos textos ilustran con quiénes discute respecto del concepto de socialización.

Como verá en el texto, **Durkheim** encara la educación como un proceso socializador, poniendo el acento en las generaciones en convivencia: el proceso educacional se concreta mediante la acción moldeadora que la generación adulta desempeña sobre la generación inmadura. Desde esta concepción, la socialización implica el aprendizaje de funciones, al tiempo que se internalizan ciertos valores presentándolos como dados y obvios, dejando una fuerte impronta en la conformación de identidades tanto individuales como sociales.

También para **Parsons** (que se considera continuador de Durkheim) la educación, en tanto proceso socializador y de control social, cubre ciertos requisitos necesarios para la preservación de determinado tipo de estructura social. La educación aparece íntimamente vinculada a las necesidades de la integración al sistema social, la cual se realiza bajo dos formas complementarias: homogeneización y diferenciación. En la lectura que les proponemos encontrarán el desarrollo de estas ideas.

Por otra parte, es interesante considerar cómo estas ideas de socialización, función de la escuela, etc. han permeado el sentido común de actores del sistema educativo, naturalizando su uso.

Críticas desde la teoría reproductivista a la función de la educación

Las teorías crítico reproductivistas, difundidas a partir de fines de la década del sesenta, vieron la educación bajo otra perspectiva. Como lo señala Giroux, despojaron "a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista (...); se retrató a las escuelas como reproductivistas en tres sentidos: primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo; segundo, reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses y tercero, ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado" (Giroux, 1983).

Le proponemos detenernos en uno de los teóricos centrales de esta corriente, Pierre Bourdieu, en su explicación acerca del modo en que se constituyen las experiencias de clase en relación a la educación formal. Para ello, hemos incluido en la bibliografía los textos de **Pierre Bourdieu** “**El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de La Nobleza de Estado**” y el **Prefacio a la reedición de “La reproducción”**. El primero es una conferencia dictada recientemente por Bourdieu en Japón. El segundo, es su reflexión, también muy reciente, a su obra, aparecida por primera vez en 1970.

Incorporamos, igualmente, una muy interesante presentación de un libro de Bourdieu realizada por **Néstor García Canclini**, filósofo argentino que trabaja problemas socioantropológicos, “**Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu**”.

Bourdieu, si bien tiene en cuenta las relaciones económicas entre las clases, atiende también a la relación con las otras formas de poder que contribuyen a la reproducción de las diferencias sociales. La *clase social* no puede ser definida por una sola variable o propiedad, ni por la determinante del capital, o por la "suma de propiedades", sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes: "*la clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico-proporción de blancos y negros, por ejemplo, de indígenas y emigrados, etc.- de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena a partir de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación causa efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y por los efectos que ejerce sobre las prácticas*" (Bourdieu, P. 1991).

Lo social se interioriza en los individuos, y las estructuras objetivas concuerdan con las subjetivas; se incorpora un programa de percepción, de pensamiento y de acción que genera las prácticas individuales por medio de *habitus*. Según Bourdieu, los habitus son "*sistemas de disposiciones duraderas y transmisibles, estructuras estructuradas predispostas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su objetivo sin suponer una meta consciente de fines y el dominio expreso de operaciones necesarias para alcanzarlos.*" (Bourdieu, P.1991).

La *distinción* se hace carne cuando es posible establecer una diferenciación entre un "uno" y un "otro". Estas diferencias no son esenciales sino que se realizan en forma relacional. Dependen del lugar desde donde veo al otro y la "distancia" que nos separa dentro de los campos. Al momento de establecer esta "distinción", entran a jugar los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos que cada individuo posee.

Bourdieu retoma la definición de Estado de Max Weber agregando al monopolio del uso legítimo de la violencia física en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente, la utilización de la violencia simbólica. La *violencia simbólica*, ejercida para imponer un arbitrario cultural, caracteriza el sistema educativo ya que afirma como única cultura legítima aquella que transmite -y que corresponde a la clase dominante-, desvalorizando otras culturas posibles.

De este modo, las diferencias en la socialización primaria, que se realiza dentro de la familia, condicionan las posibilidades para apropiarse del capital cultural que ha sido

seleccionado por las instituciones escolares; la distancia entre las culturas de clase y la que ofrece la escuela delimitará las oportunidades de éxito o fracaso en el recorrido del sistema educativo y sus consecuencias en el futuro de los sujetos. De este modo, cada categoría social cuenta con diferentes oportunidades educativas y profesionales que los sujetos conocen empíricamente. La transmisión de un *arbitrario cultural* tiende a reproducir la estructura de la distribución del *capital cultural* entre esos grupos o clases contribuyendo de este modo, a la reproducción de la estructura social. La *reproducción cultural* afirma y acentúa la reproducción social.

En síntesis, la escuela se presenta como inculcadora y transmisora de un capital cultural arbitrario pero legitimado socialmente. Esta sería la función institucionalizada del sistema de enseñanza: legitimar las desigualdades de los distintos capitales culturales familiares, facilitando a algunos y dificultando o directamente impidiendo a otros el acceso a la cultura escolar.

Un replanteo de las teorías reproductivistas iniciales.

La lectura del capítulo de **Tomás Tadeu da Silva** “**A favor de la teoría de la reproducción**” nos permitirá adentrarnos, sintéticamente, en esta tradición teórica, en sus aspectos más perdurables.

Las teorías reproductivistas más deterministas establecían una relación directa entre el Estado y el saber de las clases dominantes. Esta concepción ha sido revisada como demasiado simplista e históricamente inadecuado. En este sentido, el Estado, al igual que la sociedad civil, es un ámbito en el que tienen lugar luchas y negociaciones *entre las clases*. El supuesto de que las clases dominantes tienen intereses coherentes y bien identificados y que imponen a las escuelas estrategias igualmente coherentes para asegurar esos intereses olvida que “...la mayoría de las instituciones (...) son sacudidas continuamente por conflictos en la actualidad. Más aún, las personas empleadas en estas instituciones en todos los niveles, a menudo tienen sus propios intereses, basados en sus propias circunstancias materiales e históricas, que intentan realizar...” “...La escuela y el Estado en general forman parte de un terreno de disputa...”. (APPLE, M., 1997).

Esto ha llevado a revisar qué es lo que se produce y qué es lo que se reproduce en educación, sin caer en fórmulas mecanicistas.

Enfoques teórico - metodológicos en la investigación educativa latinoamericana: apropiaciones y rupturas. Elsie Rockwell, pionera del enfoque etnográfico en América Latina.

En este punto sintetizaremos los principales líneas teóricas en las que se apoyan los nuevos enfoques teórico – metodológicos en la investigación educativa latinoamericana.

Los aportes de las teorías sociales críticas que hemos considerado en este módulo se convierten en el punto de partida que impulsan una mirada constructivista e histórica respecto de la constitución de las formaciones sociales, de los sujetos sociales y de los diversos ámbitos de interacción en los que participan los individuos. En este sentido, se trata de abordar la realidad social en términos de procesos sociales y a los procesos sociales específicos (eventuales objetos de investigación), partes de “formaciones sociales históricamente determinadas” (Rockwell; 1980).

Esta mirada complejiza el análisis de los procesos sociales en términos de cambios, conflictos, contradicciones, luchas y alianzas entre los distintos grupos sociales; procesos cuyos sentidos no pueden ser “otorgables apriorísticamente” (Achilli; 1990): buscar sus significados concretos, es la tarea de todo proceso de investigación. Este proceso conlleva el desafío de *desnaturalizar* los procesos sociales para producir rupturas respecto de los “obvios” presentes en nuestro sentido común y que constituyen los puntos de partida desde los cuales intentamos comprender y explicar nuestras realidades educativas. A partir de Marx, la principal manera de *desnaturalizar* los procesos y relaciones sociales es reconocer su carácter histórico, tal como vimos en la Unidad 2.

Desde el punto de vista del proceso de investigación, y tal como plantea **Souza Patto**, (otro de los textos que leerán) rescatar la historicidad de los procesos sociales permite restablecer una “relación orgánica entre teoría e investigación” ya que lo empírico será “interpretado en el marco de una concepción de la realidad social que hace presente su historicidad” (**SOUZA PATTO, 1991**)

Recuperar la dimensión histórica, entonces, nos permite pensar en un presente cargado de múltiples sentidos, productos de procesos y relaciones pasadas y presentes, que se encuentran en cada ámbito de interacción. Esta perspectiva recupera la heterogeneidad y complejidad propias de los procesos sociales y éste es el desafío para toda práctica de investigación porque esta mirada impulsa la búsqueda de mediaciones entre procesos y relaciones de diferente escala: Los textos que trabajaremos apuntan en esta dirección

En este línea, y respecto de las instituciones educativas, ya no puede pensarse o estudiarse lo que en ella sucede de manera aislada y sin develar su historicidad. La relativa autonomía de los procesos escolares ha creado, muchas veces, la ilusión de que esto es posible. Por el contrario, y más allá de la presencia y recurrencia de ciertas pautas observables en las diferentes escuelas y hasta en diferentes sistemas educativos, lo que efectivamente allí sucede dista mucho de ser conocido. Las escuelas son un contexto de interacción que, junto con otros, integran una formación social determinada, aunque con características que la revistan de una singular importancia, necesarias de historizar.

La institución escolar se halla atravesada por las orientaciones dominantes del poder estatal en cada momento histórico. A su vez, se relaciona con su entorno inmediato, local, que ingresa e interactúa con los sentidos y prácticas escolares de múltiples maneras. En las escuelas se producen intensas relaciones entre sujetos de disímiles procedencias culturales, generacionales, de género, etc, en un espacio que los reúne obligatoriamente gran parte de sus vidas. Pero estos atravesamientos no conducen a pensar a la institución educativa como "reflejo", ya sea de su entorno local, de las disposiciones estatales, de los valores dominantes o de las trayectorias y tradiciones de los sujetos que en ella se encuentran. La dinámica escolar cotidiana, mediada por las interacciones de los sujetos, filtra, matiza, resignifica, rechaza o acepta los múltiples significados originados en diferentes ámbitos, que también forman parte de la misma formación histórica.

Una concepción diferente de sujeto se deriva de estas perspectivas: se trata de un sujeto activo y partícipe en la construcción del mundo social a través de la trama de relaciones en las que participa. No es sólo reflejo, portador o reproductor de las ideologías dominantes: es un sujeto que acepta, pero también rechaza, se resiste, se apropiá y resignifica los sentidos dominantes.

Pensando de esta manera a los sujetos que participan en la trama escolar, otras realidades e indicios asoman acerca de los procesos que efectivamente tienen lugar en ella. Por esto, en la investigación socioantropológica, como ya lo mencionamos, ocupan un lugar central "los conocimientos, las representaciones y los significados que producen los sujetos involucrados en las prácticas y relaciones que son objetos de nuestros análisis" (Achilli; 1990).

Un concepto se vuelve central para dar cuenta de estos procesos y relaciones y que permite articular "lo general con lo particular", el movimiento social más general y los ámbitos particulares y variables. Nos estamos refiriendo al concepto de *vida cotidiana*,

tomado de los desarrollos teóricos de *Agnes Heller* —a quien hicimos referencia en la Unidad 2. El concepto de vida cotidiana remite a aquellos ámbitos de la vida cotidiana en los que “los hombres se apropián de usos, prácticas y concepciones, siendo cada una de ellas síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado” (**ROCKWELL, 1985**). La vida cotidiana, va a plantear Heller, tiene una historia pero no sólo en el sentido de los cambios que en ella se operan a partir de profundas transformaciones sociales a escala del movimiento social más amplio, sino porque en el ámbito de la vida cotidiana también pueden anticiparse dichos cambios: “la vida cotidiana es a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico” (**ROCKWELL, 1985**).

El conjunto de actividades que despliegan los sujetos en dichos ámbitos no sólo reproduce el modo histórico del mundo en el que viven; a través de esas mismas prácticas, lo construyen. Por esto, la vida cotidiana no es, para los sujetos, sólo el espacio de constitución del mundo intersubjetivo, espacio de rutinas, objetos, lenguajes y clasificaciones que se presentan como dadas, aunque remitan a diferentes temporalidades y construcciones sociales.

En ella, los hombres aprenden las formas de estar en su mundo, pero también en ella elaboran formas nuevas, modifican algunas, rechazan otras. Esta posibilidad no está siempre presente de la misma manera y con igual intensidad: varía según cada modo histórico – social, según la clase social, las características de cada contemporaneidad. Aunque la cotidianidad remita permanentemente a lo global, su abordaje impide que las realidades concretas estudiadas queden reducidas a las grandes categorías del pensamiento social: estado, clases sociales, modo de producción, etc. La “sociología de la vida cotidiana” elaborada por Heller remite a la constitución de un ámbito que permite “comprender los movimientos singulares del movimiento social”; y, desde el punto de vista metodológico, nada tiene que ver con los muy difundidos debates acerca de la pertinencia de “lo micro” vs “lo macro”, presentes en ciertas áreas de las ciencias sociales.

Esta conceptualización, muy someramente expuesta en las líneas anteriores, permite adentrarnos en la “escuela real”, tan lejana a las disposiciones educativas y supuestos oficiales que guían muchas de las acciones de reforma de los sistemas educativos, como de aquellas investigaciones que pretenden aprehenderla a partir de documentaciones oficiales o de la presuposición de funciones y roles fijos e inmutables. Acercarnos a la “escuela real” y al “currículum real” es un objetivo que queremos compartir con Ud. e incentivarlo en las investigaciones que emprenda o esté realizando.

Respecto del concepto de *cultura*, al abordarlo desde una perspectiva histórica, damos lugar a un proceso histórico que es múltiple, cambiante y dialógico, de sentidos y prácticas diversas, que se producen en contextos concretos y, por definición, variables. Esta concepción de la producción y la reproducción cultural remite a una formulación contingente y no esencialista, de construcción compleja y contradictoria más que a una de significados lineales y unívocos.

Esta perspectiva de la cultura y de la producción cultural le restituye la dimensión política; dimensión que también resume la escuela cuando abordamos lo que allí sucede como producción cultural singular y, de esta manera, recuperamos su inherente heterogeneidad. Dimensión política de la vida cotidiana escolar que se despliega cuando podemos documentar que "en cada escuela interactúan diferentes procesos sociales: la reproducción de las relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación y destrucción de la memoria colectiva y el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros" (ROCKWELL, 1985). Dimensión política que recuperaremos cuando la abordamos como el lugar privilegiado de encuentro entre estado y clases subalternas.

E. Rockwell y J. Ezpeleta publicaron en 1983 uno de sus textos más divulgados, "**Escuelas y clases subalternas**" en el que se plantean una serie de definiciones teóricas que aún hoy siguen teniendo actualidad. En él, ellas nos acercan a la institución educativa como un espacio singular de encuentro de diversos tipos de intereses y que impide asociar a la escuela con una particular formación de clase como así también con las características dominantes de una determinada formación social. Por el contrario, en la institución escolar conviven y se entrecruzan tanto las disposiciones que emanan de un poder estatal que busca mantener la hegemonía de las clases dominantes como su propio dominio para lo cual, entre otras, debe hacerse cargo de la educación pública; como así también las clases subalternas que se apropián de manera diferencial de los contenidos educativos, redefiniéndolos a partir de su propia experiencia. Estado y clases atravesadas por el conflicto y la lucha, por las alianzas y por el proceso de constitución de hegemonía.

La incorporación de las ideas de apropiación, vida cotidiana, sentido común en el estudio de la escuela.

Los trabajos que se proponen para la lectura nos permiten ver cómo los aportes de estos desarrollos teóricos que hemos esbozado posibilitan orientar la investigación educativa con otros supuestos.

En el texto “**La dinámica cultural en la escuela**” (texto muy posterior respecto del anterior), Rockwell toma como relevante el concepto de cultura en tanto categoría central para dar cuenta de lo que sucede en las escuelas. Es muy interesante seguir el recorrido que realiza por los distintos desarrollos y críticas teóricas que fueron complejizando el abordaje de la producción cultural, culminando con una reformulación conceptual de la dinámica cultural presente en las escuelas.

Va discurriendo desde la teoría del conflicto cultural tomando como núcleo la forma en que intentó constituirse como alternativa teórica para dar cuenta del fracaso escolar de los grupos subalternos y/o minoritarios en las escuelas norteamericanas, enfatizando los contrastes existentes entre las culturas de estos grupos y aquella presentada en la escuela. De igual manera, recorre la contribución de las teorías de la reproducción, en tanto critica la visión de Durkheim y Parsons relativa a una institución que distribuye de manera igualitaria el capital cultural existente. Rescata la contribución de estas teorías en resituar las explicaciones acerca del fracaso escolar por fuera de las variables individuales, al incorporar la problemática de la desigualdad social. No obstante, critica su persistencia en la idea de la escuela como portadora de la ideología dominante, y respecto del concepto de habitus de Bourdieu y Passeron, alerta sobre su raíz durkheimiana. Dejamos que en el análisis del texto, avancen en esta afirmación tan importante como así también en las implicancias que se derivan para las interpretaciones del fracaso escolar de las clases subalternas.

Rockwell, reconceptualizando el concepto de cultura, pone el acento en la producción cultural, entendida como proceso de construcción de significados: significados construidos y apropiados en contextos cotidianos, variables por definición. En esta reformulación de la dinámica cultural en las escuelas, el concepto de *apropiación* se vuelve central.

En el uso y significación de este concepto observamos su ruptura radical con la tradicional noción de *socialización* en el sentido durkheimiano, entendida como el proceso de internalización de los valores dominantes, presentados como dados y obvios para los sujetos, proceso que se realiza especialmente en la niñez, y que tiene una fuerte impronta en la conformación de las identidades individuales y sociales. Familia y escuela, aparecen aquí, como las instituciones esenciales en estos procesos, dejando una marca indeleble en los sujetos. Al repensar el concepto de socialización, se disminuye el peso de la socialización primaria a partir del reconocimiento de la complejidad del proceso de aprendizaje humano que no corresponde al modelo simple de “interiorización”. Por eso, en este enfoque se privilegia el concepto de *apropiación* para referirse a esta actividad continua de los sujetos, concepto que permite invertir la mirada (centrada por Durkheim y sus sucesores en el peso de la estructura o

las instituciones), trasladando el énfasis a los sujetos, a la acción de éstos y la relación de influencia recíproca entre instituciones – sujetos: relación en la que no caben significados y prácticas unívocas, ni identidades perfiladas de una vez y para siempre. En este sentido, Elsie Rockwell sigue a Agnes Heller, que vincula apropiación con el uso activo de recursos culturales. Paul Willis, igualmente, ve a los agentes sociales como *apropiadores activos*. Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de la socialización y reproducción, que ponen el foco en la *internalización* e *inclusión* (Rockwell, 1996).

Esta perspectiva ayuda a resituar el lugar de la institución escolar no sólo en el sentido de no ser el único ámbito de aprendizaje y “socialización” -aunque la escuela adquiere una importancia singular en este proceso-, sino también en el sentido de romper con la visión de una escuela portadora de una cultura escolar única y uniforme.

Incluimos parte de un capítulo de **María Elena Souza Patto**, del libro que ya hemos mencionado, porque contiene una excelente síntesis de los conceptos que Agnes Heller dedica a diferenciar su noción de vida cotidiana de la que maneja la fenomenología social. En “**A Teoria e a pesquisa**”, Souza Patto muestra cómo la búsqueda teórica de una aproximación entre las esferas de lo social y lo individual, conduce al encuentro de la sociología de la vida cotidiana formulada por A. Heller.

Como destaca Souza Patto la conceptualización de sujeto que desarrolla A. Heller se aleja tanto de las formulaciones de la psicología como de aquellas que enfatizan el peso de las estructuras sobre los sujetos. La “particularidad”, hace referencia al sujeto “preso de un fragmento de lo real”, al individuo que cuando realiza el trabajo que le cabe en la división social del trabajo, pierde de vista la dimensión de lo humano genérico, dando lugar a la alienación. Por el contrario, el sujeto que recupera la posibilidad de elección, que participa conscientemente en la producción de su mundo, recupera su “individualidad”. La separación entre la “particularidad” y la “individualidad”, se da de manera diferencial según las épocas y las formaciones sociales.

Siguiendo a A.Heller, en este texto se destacan las características que asumen el pensamiento y la acción cotidianas, los procesos de ultrageneralización y el lugar que ocupan los juicios provisarios y preconceptos, mostrando cómo operan en el conocimiento de las personas y de las situaciones en la vida cotidiana.

También se toman sus postulados respecto de los roles sociales, alejados de las concepciones funcionalistas, remarcando el papel del conflicto en la medida en que la

relación “roles sociales y sujetos” nunca es de total identificación. Siempre existen márgenes de acción y elección en los cuales los sujetos dejan de ser objetos.

Llegamos, por último a “**En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas escolares**” de **Elsie Rockwell**, incluido en esta selección porque permite percibir los conceptos *en uso* en un trabajo que sintetiza una investigación etnográfica. Rockwell pone el énfasis en uno de los ejes fundantes de la vida escolar: *la relación con el texto escrito como un proceso constructivo*. Este artículo nos ayuda a vislumbrar no sólo cómo se da efectivamente esta relación en las aulas, en la interacción maestro – alumnos que media aquella relación, sino que también nos da pistas para poder repensar nuestra propia relación con el texto escrito en tanto formadores de docentes: nuestros supuestos acerca de cómo se enseña y aprende a través de él y también cómo juega la relación que tejemos con nuestros alumnos (que a su vez son docentes) en este proceso.

En este artículo la autora documenta cómo los procesos de apropiación se ponen en juego en la relación con el texto escrito, mostrando las diversas interpretaciones del mismo “en la oralidad de la práctica cotidiana” (Rockwell; 1995). La autora no sólo nos muestra las formas contrastantes en que dos maestros orientan la lectura e interpretación del texto escrito, sino que también señala los diferentes recursos que ponen en juego los alumnos para darle sentido a lo que leen. Desde el punto de vista conceptual, Rockwell se apoya en las formulaciones de la sociolingüística pero integrando “las prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y los procesos culturales que se dan en contextos específicos” (ROCKWELL, 1995). Por lo tanto no aborda sólo los niveles discursivos presentes en la comunicación maestro – alumno, sino al conjunto de significados construidos en esas interacciones.

Tanto los registros de campo que nos ofrece como sus interpretaciones ayudan a problematizar muchos supuestos presentes en los planificadores de currículum, en las innovaciones educativas y en las propuestas de capacitación docente que muchas veces dejan de lado la relación entre sujetos que media todo proceso de aprendizaje, relación que dará forma concreta a los contenidos y procesos educativos efectivamente presentes en las escuelas.

Un panorama de líneas actuales de investigación educativa con enfoque etnográfico.

En este punto, les sugerimos la lectura del texto de Neufeld, M.R. “**Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro**”. En él, la autora realiza una historización de la investigación educativa con orientación socioantropológica en nuestro país, vinculando sus desarrollos con los cambios políticos producidos en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

APPLE M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Paidós. MEC. 1989

APPLE M. *Teoría crítica y educación.* Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1997.

BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Taurus, Madrid, 1991.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico.* Taurus, Madrid 1991.

GIROUX, H. “Teoría de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación”; en *Dialogando*, 1983. Red Cualitativa de Investigaciones en Educación.

ROCKWELL, E. “*Etnografía y teoría en la investigación educativa*” DIE, IPN, México, 1985 [1980].

ROCKWELL, E. “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En *The cultural production of the educated person*”.

GUÍAS DE ESTUDIO

Autor: Bourdieu, Pierre

Texto: “**El nuevo capital. Introducción a la lectura Japonesa de la Nobleza de Estado**”; en BOURDIEU, P. *Capital Cultural, escuela y espacio social.* Siglo Veintiuno editores. México. 1997

- 1) ¿Qué entiende Bourdieu por reproducción?.
- 2) ¿Cuál es el rol que juega la familia en la formación escolar de los sujetos?.
- 3) Al hablar de la institución escolar, Bourdieu plantea que “ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales) al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación” (pág. 108) (...) “Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar”.(pág. 113). Retomando tales

afirmaciones analice el alcance de las mismas y relaciónelo con la actual realidad educativa.

- 4) ¿Qué entiende Bourdieu por habitus y cómo influye éste en la elección de la trayectoria escolar (elección de escuela, carrera, universidad)?
- 5) Bourdieu señala que en el Mayo francés del 68 los estudiantes logran hacer oír una serie de críticas al sistema educativo y a la sociedad. ¿Cuáles son estas críticas y observaciones?
- 6) ¿Cómo relaciona Bourdieu el surgimiento del Estado Nación y la escuela pública?. Tenga en cuenta la definición de estado esbozada por el autor.

Autor: TADEU da SILVA, TOMAS

Texto: “**A favor de la teoría de la reproducción**”, cap II, págs. 43 a 91; en TADEUS DA SILVA,T. *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos Críticos*. Miño y Dávila eds.1995.

- 1) En este capítulo el autor señala una trayectoria en el desarrollo, aceptación, crítica y rechazo del concepto de reproducción. ¿Puede ubicar en el texto esos momentos? Relacione con lo que plantea Menéndez en los artículos leidos en este módulo sobre apariciones, olvidos y reapariciones de conceptos y teorías.
- 2) ¿Cuáles son las críticas más fuertes que se han hecho a las teorías de la reproducción?
- 3) ¿Qué posición asume Tadeu Da Silva con relación a estas críticas?
- 4) Tadeu Da Silva toma tres trabajos como fundadores de lo que considera el paradigma de la reproducción en educación ¿cuáles son? ¿Qué ubicación disciplinar tienen sus autores? ¿Con qué momento histórico se relaciona su aparición?
- 5) En la página 45 Tadeu Da Silva afirma que no es una coincidencia el hecho que la ruptura con la concepción predominante sobre educación no surgiera del campo de la pedagogía o teoría de la educación, ¿por qué? Retome lo que se ha planteado especialmente en la unidad 1 del módulo I.
- 6) Para recuperar críticamente el concepto de reproducción Tadeu Da Silva revisa cómo fue tratado en tres estudios “fundadores” de esta tradición: Ideologie et appareils idéologiques d'etat (Althusser, 1970) La reproduction (Bourdieu y Passeron, 1970) Schooling in capitalist America (Bowles y Gintis, 1976). Para ello toma en cuenta tres elementos: a) qué se reproduce, b) cómo y dónde se da la reproducción, c) cómo observar la reproducción.

Le sugerimos sintetizar el cuadro comparativo que presenta entre las páginas 46 y 57 destacando en qué

afirmaciones analice el alcance de las mismas y relacionelo con la actual realidad educativa.

- 4) ¿Qué entiende Bourdieu por habitus y cómo influye éste en la elección de la trayectoria escolar (elección de escuela, carrera, universidad)?
- 5) Bourdieu señala que en el Mayo francés del 68 los estudiantes logran hacer oír una serie de críticas al sistema educativo y a la sociedad. ¿Cuáles son estas críticas y observaciones?
- 6) ¿Cómo relaciona Bourdieu el surgimiento del Estado Nación y la escuela pública?. Tenga en cuenta la definición de estado esbozada por el autor.

Autor: TADEU da SILVA, TOMAS

Texto: “**A favor de la teoría de la reproducción**”, cap II, págs. 43 a 91; en TADEUS DA SILVA,T.: *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos Críticos*. Miño y Dávila eds.1995.

- 1) En este capítulo el autor señala una trayectoria en el desarrollo, aceptación, crítica y rechazo del concepto de reproducción. ¿Puede ubicar en el texto esos momentos? Relacione con lo que plantea Menéndez en los artículos leidos en este módulo sobre apariciones, olvidos y reapariciones de conceptos y teorías.
- 2) ¿Cuáles son las críticas más fuertes que se han hecho a las teorías de la reproducción?
- 3) ¿Qué posición asume Tadeu Da Silva con relación a estas críticas?
- 4) Tadeu Da Silva toma tres trabajos como fundadores de lo que considera el paradigma de la reproducción en educación ¿cuáles son? ¿Qué ubicación disciplinar tienen sus autores? ¿Con qué momento histórico se relaciona su aparición?
- 5) En la página 45 Tadeu Da Silva afirma que no es una coincidencia el hecho que la ruptura con la concepción predominante sobre educación no surgiera del campo de la pedagogía o teoría de la educación, ¿por qué? Retome lo que se ha planteado especialmente en la unidad 1 del módulo I.
- 6) Para recuperar críticamente el concepto de reproducción Tadeu Da Silva revisa cómo fue tratado en tres estudios “fundadores” de esta tradición: Ideologie et appareils idéologiques d'etat (Althusser, 1970) La reproduction (Bourdieu y Passeron, 1970) Schooling in capitalist America (Bowles y Gintis, 1976). Para ello toma en cuenta tres elementos: a) qué se reproduce, b) cómo y dónde se da la reproducción, c) cómo observar la reproducción.

Le sugerimos sintetizar el cuadro comparativo que presenta entre las páginas 46 y 57 destacando en qué centran la reproducción cada uno de los trabajos, en qué campo ubican la reproducción, cómo abordan empíricamente la reproducción.

- 7) ¿Cómo presenta Tadeu da Silva el concepto de habitus de Bourdieu? Compare

con lo leído en el texto de Bourdieu "El nuevo capital. Introducción a la lectura japonesa de la Nobleza de Estado". Piense si es una categoría utilizable en el estudio de algunos problemas con que Ud. se enfrenta en su trabajo docente, si es así qué cuidados tendría en su uso.

8) ¿ Por qué considera Althusser que la educación es el Aparato Ideológico del Estado de mayor influencia?

9) Una de las críticas más difundidas a las teorías de la reproducción ha sido su sesgo mecanicista, reduccionista y economicista. Estos calificativos apuntan a cuestiones distintas aunque relacionadas, ¿cómo las explica Tadeu Da Silva?

10) Otra de las críticas a las teorías de la reproducción es ser "funcionalistas". De acuerdo a lo que fue planteado en las unidades 1 y 2 de este módulo sobre el funcionalismo y el marxismo, ¿qué incompatibilidades teóricas está señalando esta crítica?

11) ¿Cómo ubican al sujeto las teorías de la reproducción según sus críticos?

12) ¿Qué limitación de estas teorías pretenden resolver las teorías de la resistencia?

13) ¿Cómo se relaciona el cuestionamiento al ahistoricismo de las teorías de la reproducción con el concepto de clase social?.

14) Tadeu Da Silva basa su análisis crítico de las teorías de la reproducción en una vuelta al concepto de reproducción como fue tratado por Marx en **El Capital**, cuya lectura atenta los reproductivistas parecen haber obviado, para mostrar que se terminó oscureciendo el fundamento material del proceso de reproducción social. ¿Qué argumentos presenta Tadeu Da Silva para sostener la potencialidad teórica del concepto de reproducción?

15) ¿Por qué señala que a partir de una lectura superficial del trabajo de P. Willis se lo puede considerar equivocadamente como uno de los referentes iniciales de las teorías de la resistencia?

Autoras: Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie

Texto: "**Escuela y clases subalternas**"; en DE IBARROLA, M. y ROCKWELL, E. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. DIE México, 1985.

1) Las autoras plantean que la escuela es un ámbito privilegiado de encuentro entre el estado y las clases subalternas. Dé cuenta de las razones que las conducen a esta afirmación.

En el módulo 1 se ha mencionado en algunas investigaciones y artículos la construcción de un objeto de conocimiento "la vida cotidiana escolar". Para abordar esta escala, ¿qué cuestiones conceptuales señalan Rockwell y Ezpeleta se deben atender respecto de la relación estado – clases subalternas y escuela?

En el artículo se analizan dos conceptos centrales para abordar los "sentidos concretos" que asume la relación entre estado y clases subalternas en las escuelas mexicanas: el de control y el de apropiación. Especifique sus principales características y las modalidades en que se interrelacionan. Relacionelos con la dimensión histórica de todo hecho y proceso social.

Rockwell y Ezpeleta documentan las interrelaciones entre los procesos de control y apropiación como reveladores de los diferentes sentidos que asume la relación estado – clases subalternas en tres elementos centrales y, como ellas los denominan, "incuestionados", de lo escolar: los edificios escolares, los maestros y los alumnos. Desarrolle las principales argumentaciones que se presentan para cada uno de ellos.

Las autoras afirman que el uso de concepto de apropiación aplicado a los conocimientos y prácticas escolares se diferencia de otras posiciones. Especifique cuáles son.

Afirman que "está implícita en nuestro análisis una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada". Partiendo de los desarrollos conceptuales presentes en el texto, explique las razones que sostienen esta posición. Relacione esta afirmación con la historia y actualidad de nuestro sistema educativo, a la luz de las transformaciones ocurridas en los últimos años.

Autora: Rockwell, Elsie

Texto: "La dinámica cultural en la escuela"; en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) "Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano". Madrid. 1996

- 1) Cuáles son las razones por las cuales la autora plantea como tarea necesaria historizar el concepto de cultura al interior de las ciencias sociales?
- 2) Partiendo de este desarrollo, reflexione acerca de la importancia que tiene la indagación del origen conceptual de las categorías que integran nuestro marco teórico cuando nos proponemos llevar a cabo un proyecto de investigación.
- 3) Según Rockwell cuáles son los postulados centrales de las formulaciones de Durkheim y Parsons respecto de las funciones de la educación y sus concepciones de cultura y sociedad . Explíquelas las características del concepto de socialización que subyace a estas formulaciones.
- 4) Rockwell discute los aportes de la teoría del conflicto cultural y de la teoría de la reproducción. ¿Cuáles son los postulados centrales de la teoría del conflicto cultural? ¿Cuáles son los principales aportes de la teoría de la reproducción?

- 5) Rockwell plantea que tanto la teoría del conflicto cultural como la de la reproducción tienen una raíz durkheimiana. Desarrolle sus principales argumentaciones.
- 6) ¿Cuáles son algunos de los aportes centrales provenientes de la etnografía de la escuela desde finales de los 70 que permiten revisar estos aportes teóricos?
- 7) ¿Cómo se redefine el concepto de "socialización durkheimiano"?
- 8) ¿Cuáles son los ejes centrales de la reformulación del concepto de cultura que plantea E. Rockwell?
- 9) La autora nos alerta en el texto acerca de la constitución y desarrollo de la "cultura genérica" y su expresión concreta en términos de "competencias y saberes culturalmente específicos", señalando también que la diferencia entre lo universal y lo variable sólo puede realizarse analíticamente, para concluir que "por esto es esencial recordar que existen ambas dimensiones al abordar las complejas dinámicas que se observan en las escuelas". Desarrolle esta conceptualización. ¿Qué consecuencias se desprenden para la investigación?
- 10) La autora nos plantea que: "el ordenamiento social de cada escuela abre o cierra posibilidades de aprender y producir cultura. Estas condiciones pueden ser más determinantes del destino escolar de los estudiantes que la socialización primaria". Desarrolle esta afirmación, relacionándola con su cuestionamiento a la existencia de una cultura escolar homogénea y única y con el concepto de currículum real.
- 11) ¿A qué se refiere el concepto de "uso micropolítico de las diferencias"?
- 12) Rockwell plantea que una concepción de cultura que incorpora la historia, asume a la escritura como parte de la misma, enfatizando en el concepto de apropiación como marco explicativo de la diversidad de usos de la escritura. Desarrolle esta afirmación, vinculándola con su propia práctica docente.

Autora: Maria Elena Souza Patto

Texto: "**A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**"; cap: "Fracasso escolar: a natureza do discurso oficial". Punto: "As teorias crítico-reproductivistas e a pesquisa do fracasso escolar", págs 131 a 153 T.A Quiroz, Editor. São Paulo. 1991

- 1) En el marco de la crítica a las teorías reproductivistas, Souza Patto rescata las contribuciones conceptuales de Gramsci que enriquecen la teoría materialista histórica. Señale cuáles son.
- 2) Souza Patto toma la concepción de sujeto que propone A. Heller. En este sentido, especifique las diferencias que se establece entre "particularidad" e "individualidad", asociada con el concepto de "alienación".

- 3) ¿Cómo caracteriza Heller a la vida cotidiana?. ¿Por qué sostiene que es esencialmente pragmática?.
- 4) Caracterice el concepto de "ultrageneralización". Especifique cómo opera en el conocimiento de las personas y de las situaciones
- 5) Respecto de los preconceptos, señale qué son y qué funciones desempeñan.
- 6) En la nota al pie Nº 14 Souza Patto marca las diferencias que plantea Heller entre ideología y preconceptos. Especifique esas diferencias.
- 7) Tomando las formulaciones acerca de los roles sociales:
- a- ¿Cuál es la crítica que plantea Heller al abordaje funcionalista de los roles sociales?.
 - b- ¿Cuál es el análisis que plantea acerca del desempeño de los roles en las sociedades capitalistas?.
 - c- ¿Cómo se juega la consideración simultánea entre lo individual y lo social en el desempeño de los roles, en el planteo de Heller?.
- 8) ¿Cuáles son las consideraciones más importantes que extrae Souza Patto de las formulaciones de Heller para abordar su investigación acerca del fracaso escolar en escuelas brasileñas?
- 9) ¿Qué consideraciones desarrolla Souza Patto acerca del papel de la subjetividad del investigador en toda tarea de investigación?. Relacione este punto con lo visto en la Unidad II.

Autora: Rockwell, Elsie

Texto: "**En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas escolares**"; en ROCKWELL, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica. México, 1995.

- 1) ¿Cuáles son las perspectivas conceptuales que Rockwell toma como puntos de partida para su análisis de la relación con el texto escrito, en el contexto del aula?
- 2) ¿Cuál es la justificación metodológica que proporciona la autora acerca de la elección de las clases que fueron observadas?.
- 3) Identifique las características de los estilos de los dos maestros, atendiendo a sus concepciones presentes en la relación que establecen con el texto escrito, a cómo se manifestaban en el abordaje del texto y en el tipo de intervenciones que proponían y

generaban con sus alumnos. En este sentido, analice los significados de la "interrogación".

- 4) Relacionada con el punto anterior, Rockwell nos habla de las distintas tradiciones de mediación docente de la lectura del texto presentes en los dos maestros. Mencione sus principales características y de cuenta de las interpretaciones que nos ofrece acerca de los contrastes observados
- 5) Partiendo del concepto de apropiación, señale las características que asume la recepción de las propuestas de los maestros en los alumnos
- 6) ¿Qué derivaciones podemos sacar de este texto para repensar la problemática del fracaso escolar de los sectores subalternos y para toda investigación que quiera indagar acerca de los procesos de escolarización de las mismas?

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Rockwell y Ezpeleta, en el texto "Escuela y clases subalternas", plantean que existen algunas dimensiones de la vida cotidiana escolar especialmente relevantes en la medida en que pueden ser sensibles expresiones del significado específico que la escuela tiene para las clases subalternas en cada contexto social: la relación entre niños, el trabajo docente, la conformación del estado y la sociedad civil en cada país. Al mismo tiempo, esas dimensiones sirven para la comparación y la diferenciación entre contextos escolares.

Mencione aspectos de una o más de estas dimensiones presentes en la investigación que Ud. esté desarrollando o en alguna a la que haya tenido acceso. Justifique la elección de los mismos teniendo en cuenta los desarrollos conceptuales trabajados en la unidad

ACTIVIDAD 2

Una de las problemáticas centrales en las escuelas que trabajan en contextos de pobreza y desigualdad sociocultural es el fracaso escolar de los niños que en ellos habitan, al tiempo que uno de las mayores preocupaciones que guían las investigaciones centradas en la procesos de escolarización de las clases subalternas.

- a- Tomando como punto de partida el texto de "La dinámica cultural en la escuela", dé cuenta de las implicancias de cada desarrollo teórico presentado

por Rockwell en las interpretaciones acerca del fracaso escolar de los niños de sectores populares.

b- Partiendo del conjunto de desarrollos conceptuales presentados en la unidad, plantee aquellas cuestiones que pueda Ud. considerar como punto de partida para iniciar investigaciones que indaguen en la producción del fracaso escolar de las clases subalternas.

ACTIVIDAD 3

A partir de la lectura del texto de **Neufeld, M.R, "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro"**, ubique el desarrollo de la investigación socioeducativa en la Argentina. Relacione con otras lecturas del módulo 1 donde se contextualizan las condiciones de producción científica con momentos históricos en el país.

ACTIVIDAD 4

1.- A partir de la lectura y análisis de los fragmentos de textos de Durkheim y Parsons que les presentamos, desarrolle los siguientes puntos:

- a- Las relaciones que ambos autores plantean entre educación y sociedad
- b- La concepción de sujeto implícita en sus formulaciones
- c- La dinámica de las relaciones entre los sujetos que se encuentran en las escuelas
- d- Cómo abordan la tensión homogeneidad – heterogeneidad social en sus análisis
- e- Partiendo de su experiencia docente y de su conocimiento de las realidades escolares de su contexto local, identifique en ellas continuidades y rupturas con estas concepciones, en términos de rol docente, función de la escuela, escolarización de los sectores populares, relación escuela – comunidad, etc.

2.- Rescate las críticas a las concepciones de educación y socialización presentes en estos autores que aparecen en los textos trabajados en la unidad.

DURKHEIM, extractos de Filloux, J.C. DURKHEIM Y LA EDUCACION. Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1994

"Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Es vano suponer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres a las que debemos conformarnos; si las enfrentamos de manera grave, ellas se vengan sobre nuestros hijos. Ellos, al ser adultos, no logran vivir en medio de sus contemporáneos con los que no están en armonía (...). Hay, pues, en cada momento, un tipo regulador de educación del que no podemos desviarnos sin afrontar fuertes resistencias que contienen las veleidades de la disidencia (...).

Para definir la educación, necesitamos considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, extraer los caracteres que les son comunes (...). Mientras tanto hemos determinado ya dos elementos: para que haya educación debe darse una generación de adultos y una de jóvenes, y una acción ejercida de los primeros a los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de esa acción. No existe, por así decir, una sociedad en la que el sistema de educación no presente un doble aspecto: él es a la vez uno y múltiple.

Es múltiple. En efecto, podemos decir que existen tantos tipos de educación como medios diferentes hay en la sociedad. ¿Está formada por castas?. La educación varía de una casta a la otra; la de los patricios no era la de los plebeyos; la del Brahán no era la del Sudra. Así también, en la Edad Media (...). Hoy todavía, ¿no vemos variar la educación con las clases sociales, o aún con los hábitats?. La de la ciudad no es la del campo, la del burgués no es la del obrero (...). Aún cuando la carrera de cada niño no estuviera más, en gran medida, predeterminada por una herencia ciega, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar consigo una gran diversidad pedagógica (...).

Pero cualquiera sea la importancia de estas educaciones especiales, ellas no son toda la educación. Se puede incluso decir que no se bastan a sí mismas: por donde se las mira, no divergen unas de otras más que a partir de un cierto punto, antes del cual ellas se confunden. Se apoyan todas sobre una base común. No hay pueblo en el que no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar en todos los niños indistintamente, a cualquier categoría social que pertenezcan (...).

De estos hechos resulta que cada sociedad se traza un cierto ideal de hombre, de lo que él debe ser tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es, en cierta manera, el mismo para todos los ciudadanos; que, a partir de cierto punto se diferencia según los medios particulares que toda sociedad comprende en su seno. Es este ideal, uno y diverso a la vez, el que constituye el polo de la educación.

Ella tiene, pues, por función, suscitar en el niño: 1º, cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben faltar en ninguno de sus miembros; 2º, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considere igualmente necesarios en todos los que lo constituyen. Así, la sociedad en su conjunto y cada medio social particular son los que determinan este ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetua y refuerza esa homogeneidad fijando de antemano en el espíritu del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva: pero por otro lado, sin diversidad, toda cooperación sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose ella misma y especializándose. Si la sociedad ha llegado a este grado de desarrollo en que la antigua división de castas y de clases no puede mantenerse más, ella propondrá una educación más unificada en su base. Si, al mismo tiempo, el trabajo está más dividido, provocará en los niños, sobre un fondo de ideas y sentimientos comunes, una más rica diversidad de aptitudes profesionales (...).

Llegamos pues a la siguiente fórmula: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están en condiciones todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que esta particularmente destinado (...)*".

Extractos de Parsons, T. *La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana.* Ficha Nº 170 Sociología sistemática. 1961.

"Este nuevo ensayo intentará bosquejar (...) un análisis de la clase escolar primaria y secundaria como un sistema social y de la relación de su estructura con sus funciones primarias en la sociedad como un agente de socialización y asignación. Aunque (...) la clase escolar es parte de la organización más amplia de la escuela, la clase más que la escuela toda, será la unidad de análisis aquí porque se reconoce, tanto para el sistema escolar como para el alumno individual, como el lugar donde realmente se lleva a cabo la "tarea" de la educación formal (...).

Nuestro principal interés reside entonces en un problema dual: primero, cómo la clase escolar funciona para internalizar en sus alumnos las lealtades y capacidades para el desempeño exitoso de sus futuros roles adultos y segundo, cómo funciona para asignar estos recursos humanos a la estructura de roles de la sociedad adulta (...).

Primero, desde el punto de vista funcional, la clase escolar puede ser tratada como un agente de socialización. Es decir, es un agente a través del cual las personalidades individuales son entrenadas para adecuarse motivacional y técnicamente al desempeño de los roles adultos. No es el único agente de este tipo; la familia, los grupos informales de pares, las iglesias y todas las organizaciones voluntarias juegan

por una parte, como también el real entrenamiento en la tarea. Pero en el período que se extiende desde el ingreso al primer grado hasta el ingreso a un trabajo o al matrimonio, la clase escolar puede verse como el agente socializador central. La función de socialización puede sintetizarse como el desarrollo en los individuos de las lealtades y de las capacidades que son requisitos previos esenciales de su futuro desempeño de roles (...). Mientras por una parte la clase escolar puede verse como un agente primario del cual surgen estos diferentes tipos de lealtades y capacidades, por otra parte, desde el punto de vista de la sociedad es una agencia de ubicación de energía humana (...).

(Respecto de la clase escolar) Algo debe decirse sobre las condiciones fundamentales que subyacen bajo el proceso que, como hemos visto, es simultáneamente 1) una emancipación del niño de los lazos emocionales primarios que lo unen a su familia; 2) una internalización de un nivel de valores y normas societales que está un escalón más alto que lo que puede aprender de su familia solamente; 3) una diferenciación de la clase escolar en términos de logro real y de la evaluación diferencial del logro y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y asignación de sus recursos humanos con relación al sistema de roles adultos. Probablemente la condición más fundamental de este proceso es la participación de valores comunes de los dos organismos adultos que están implicados – la familia y la escuela. En este caso, es el núcleo compartido del logro. Esto incluye sobre todo el reconocimiento de que es correcto dar recompensas diferenciales a los diferentes niveles del logro, en la medida en que ha habido un acceso justo a la oportunidad y es justo que estas recompensas lleven a posibilidades de éxito más alto (...).

En esta discusión general de los procesos y condiciones, es importante distinguir (...), la socialización del individuo de la asignación selectiva de los contingentes para los futuros roles (...). El niño trasciende su identificación familiar a favor de una más independiente y llega a ocupar un status diferenciado en el nuevo sistema. Su status personal es inevitablemente una función directa de la posición que logra en primer lugar, en la clase escolar formal y en segundo lugar, en la estructura del grupo informal de pares (...).

La diferenciación de la clase a lo largo del eje de logro es inevitablemente fuente de tensión, porque confiere más altas recompensas y privilegios a un contingente que a otro dentro del mismo sistema (...).

Es un hecho que la distribución de capacidades, aunque correlacionada con el status familiar, evidentemente no coincide con él. Puede haber un genuino proceso selectivo dentro de un conjunto de "reglas de juego" (...).

Unidad 4

Diversidad y desigualdad social en la escuela. La significatividad y relevancia de las investigaciones en torno a los problemas de la diferencia

La cuestión de la diversidad. Planteos teóricos. La polémica universalismo / particularismo.

La diversidad sociocultural y la escuela. La escuela "atravesada" por la diversidad y la desigualdad. La práctica docente frente a las diferencias.

Escuelas en contextos de pobreza. El aporte de las investigaciones sobre trama urbana y escuelas.

Los "usos" de la diversidad en la escuela. Los discursos de la tolerancia.

La construcción de marcas, estigmas y prejuicios en la cotidianeidad escolar. Integración y asimilación ¿dos caras de la misma moneda?

El conocimiento escolar de la diversidad: ¿un conocimiento cuestionador de las relaciones de discriminación?

Bibliografía¹³

JULIANO, D. "Universal/particular: un falso dilema"; en BAYARDO, R. y LACARRIEU, M *Globalización e Identidad cultural*. (comps). Ediciones Ciccus, Buenos Aires. 1997.

ACHILLI, E.: "Escuela, pobreza y 'multiculturalismo' (De la práctica docente y las políticas educativas protagónicas)"; en ACHILLI, E. *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Homo Sapiens ediciones, Rosario, 1996

MONTESINOS M.P. y PALLMA, S.: "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia"; en NEUFELD, M.R. y THISTED, A. (comps) 'De eso no se habla'. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*", págs. 57 a 90. Eudeba, Buenos Aires. 1999.

NEUFELD, M.R. y THISTED A. "El crisol de razas hecho trizas. Ciudadanía, exclusión y sufrimiento"; en NEUFELD y THISTED op.cit, págs. 23 a 59.

SINISI, L. "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización"; en NEUFELD y THISTED op.cit, págs. 23 a 59.

NOVARO, Gabriela. "Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela"; en *Cuadernos de Antropología Social N°12*, Sección

¹³ El orden de la bibliografía respeta el orden de lectura sugerido

Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PALLMA S: "La escuela de villa" un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza. (inédito) 1994. (para trabajo práctico obligatorio).

Presentación

Los temas que presentamos a continuación forman parte de los contenidos mínimos explicitados en el módulo 2. Si bien son sólo una parte de los problemas que se investigan en las últimas décadas –no podemos olvidar aquellos referidos al fracaso escolar, la violencia al interior de las escuelas, el rol docente etc.-, han cobrado una inusitada relevancia en forma concomitante a los procesos de globalización económica y cultural.

El objetivo que nos proponemos al finalizar este módulo es que ud pueda vincular los desarrollos de la teoría socioantropológica (vistos en la unidad 1 y 2) y la vinculación de estas teorías con algunos problemas educativos, centrados fundamentalmente en Latinoamérica (vistos en la unidad 3) con los temas referidos a la diversidad y la desigualdad social en las escuelas.

Para analizar el problema de la diversidad sociocultural, una de las teorías que hegemónizó gran parte de las investigaciones en educación es la desarrollada por el culturalismo norteamericano, en su versión relativista. Estas teorías como verán en algunas de los trabajos presentados (Sinisi, 1999) no sólo predominaron en el ambiente académico sino que se introdujeron de forma acrítica y naturalizada en diferentes instancias de formación docente y en el discurso del sentido común. Es por esto de importancia trascendente, que el análisis de los conceptos, las teorías y su uso, tal como se ha explicitado en las unidades 1 y 2, le permita a ud. reconocer en los temas que presentamos a continuación, las implicancias de la aplicación de marcos conceptuales que necesitan de una revisión continua que se logra precisamente en instancias de investigación y contratación teórica .

La cuestión de la diversidad. Planteos teóricos. La polémica universalismo / particularismo.

Para poder iniciar el análisis de lo que llamamos la *cuestión de la diversidad* debemos reflexionar en qué contextos se están produciendo estos debates.

Sintéticamente, podemos afirmar que los grandes ejes de identificación colectiva como las nacionalidades han entrado en crisis, simultáneamente a lo que algunos denominan “transnacionalización” y otros “globalización” de las culturas, que implican, entre otras cosas, el aceleramiento en la tendencia de imposición a escala planetaria de ciertas pautas de consumo de la sociedad occidental.

Paralelo a esto se advierten procesos de “*hibridación*” de culturas relacionados a la importancia que han adquirido los movimientos mundiales de población y la caída de las fronteras como líneas (imaginarias) que demarcaban espacios socioculturales distintos. Estos procesos hacen que se haga mucho más evidente la “mezcla” dentro de las mismas sociedades. Clifford Geertz (1996; 1986) sostiene que el mundo actual se parece mucho más a un bazar kuwaití (como imagen de la heterogeneidad) que a un club de caballeros ingleses (como imagen de la uniformidad); afirma además que las cuestiones morales suscitadas por la diversidad que antes surgían “entre” sociedades, aparecen cada vez más “dentro” de las sociedades.

Podemos decir que en el pensamiento contemporáneo hay una relativa, aunque creciente, conciencia sobre lo complejo que resulta el proceso de construcción de identidades sociales y sobre el carácter dinámico de las relaciones de “identidad-diferencia”. No obstante, esto no impide que en muchos casos se siga pensando estas cuestiones prescindiendo de hechos fundamentales: los contextos desiguales y conflictivos en que se dan aquellos procesos y el grado en que los mismos están atravesados por relaciones de poder. De esta forma, la diversidad “ pierde” su sentido histórico y político y se analiza con independencia del sistema de intereses y conflictos que la atraviesan.

Al decir del antropólogo brasileño Renato Ortiz, el debate teórico “oscila entre totalidad y parte, entre integración y diferencia, entre homogeneización y pluralidad. Es como si nos halláramos en un mundo esquizofrénico: por una parte posmoderno, infinitamente multifacético, y por otra, uniforme, siempre idéntico” (Ortiz, R., 1999).

Recordemos que la antropología se constituye como disciplina científica en el estudio de la diversidad, aunque en ese momento histórico se entiende que lo diverso es toda cultura diferente a la sociedad occidental. Muy brevemente expresado, si para el evolucionismo antropológico de fines del siglo XIX, la diversidad cultural era vista como supervivencia de etapas anteriores que cuanto más “atrasadas” más lejos estaban de la civilización, para el funcionalismo culturalista la cuestión de la diversidad se explicaba a través del relativismo cultural, respetuoso de los particularismos pero enmascarador de los procesos de dominación y subordinación entre las culturas. Esta es la concepción que predominará en los ámbitos académicos y sociales, incluso será

recuperada desde los discursos más "light": *viva la diferencia*, a los más xenófobos: *Francia para los franceses, que los magrebíes vuelvan a África que es su lugar, el de su cultura* (Le Pen, dirigente del partido ultranacionalista francés, 1994).

A partir de esta sintética ubicación de la cuestión de la diversidad, proponemos la lectura de un interesante artículo de la antropóloga y pedagoga argentina residente en Barcelona, Dolores Juliano titulado "**Universal/Particular un falso dilema**". En él se hace referencia al papel político/académico que le caben a las ciencias sociales, en especial a la antropología, en la conceptualización de esta problemática. El texto es breve, pero le permitirá recuperar las cuestiones teóricas que venimos discutiendo desde la primera unidad; una de ellas hace referencia a la influencia en las ciencias sociales del funcionalismo culturalista y las consecuencias del uso acrítico de esta teoría, también la autora propone en relación a esto un concepto dinámico de cultura que permite, precisamente, romper con la idea de cultura homogénea y de totalidad.

La escuela "atravesada" por la diversidad sociocultural y la desigualdad. La práctica docente frente a las diferencias.

Tal como se ha comenzado ha plantear en la unidad 3 y fundamentalmente en el texto de Rockwell "La dinámica cultural en la escuela", el problema de la diversidad y la desigualdad en relación a los procesos de escolarización de los niños pertenecientes a diferentes grupos culturales y de clase, forma parte de una de las grandes preocupaciones teóricas de estos últimos años.

Las primeras investigaciones relacionadas a la problemática de la diversidad y su vinculación con la escuela se realizaron en los Estados Unidos, aproximadamente en la década del 50. Estaban referidas, sobre todo, al tipo de relaciones intrarraciales que se producían en el contexto aúlico, tratando de explicar por qué fracasaban los niños negros en el proceso de escolarización.

Este tipo de investigaciones se realizaron dentro del marco teórico del funcionalismo culturalista. Se basaban en índices de rendimiento escolar entre la población blanca y la negra. Estos presupuestos conducían, en muchos casos, a explicaciones de tipo causal biológico: blanquitud = inteligencia, por lo tanto terminaban "confirmando" las hipótesis/supuestos acerca de la inferioridad racial.

Pero fue en los 70, a partir de la generalización de la metodología etnográfica en la investigación educativa y la incorporación de los aportes de las teorías reproductivistas, del interaccionismo simbólico y su conceptualización del etiquetaje y

de las distintas formas de prejuicio y estigmatización social, se produjeron importantes investigaciones que daban cuenta de los procesos de segregación racial y de las múltiples formas de la ideología racista presentes en el profesorado y entre los alumnos. Los resultados de estas investigaciones invirtieron las ideas que se tenían hasta el momento, mostrando las relaciones entre desigualdad social y desigualdad racial (Bonal X. 1998).

El incremento de los movimientos migratorios a partir de los 80, desde los países del Tercer Mundo a los países desarrollados, es acompañado con un aumento de la xenofobia y el racismo en los países receptores. La fuerte presencia de esta conflictividad estimula el desarrollo de nuevas etnografías que trabajan sobre diversidad cultural y escuela. Simultáneamente en el campo de las políticas educativas, hay líneas de intervención sobre la realidad escolar que incluyen el tema de la diversidad cultural y el respeto por la diferencia en las propuestas curriculares; aparece, sobre todo en Europa, la idea de *educación multicultural o intercultural*.

En nuestro país la relación entre diversidad cultural y escuela atravesó diferentes picos de significatividad. El modelo integrador homogeneizante de los inicios de nuestro sistema educativo pretendía eliminar la diversidad, producto de la migración de ultramar y las diferencias regionales y étnicas ya existentes, a través de la misma educación para todos.

Actualmente, sobre la presencia de colectivos de migrantes del interior del país y de países limítrofes y algunos no limítrofes como Perú, Corea, Taiwán (fundamentalmente) en las grandes ciudades, se ha construido una acentuada visibilidad, proceso de alguna manera similar al que se dio con la llegada de los migrantes de fines de siglo XIX o de los migrantes internos en los 40.

En la actual coyuntura histórica, frente a la presencia del otro surgen manifestaciones xenófobas y de diferenciación negativa en casi todos los sectores sociales, como veremos en los textos de esta unidad.

El modelo socioeconómico que se impuso desde la crisis del Estado de bienestar, los cuestionamientos a la escuela, los sentidos asumidos en las acciones de reforma educativa presentes en los últimos años han impactado, entre otros aspectos, en la redefinición del modelo homogeneizador, fundante del sistema educativo en nuestro país. En este contexto, los niños migrantes y pobres que asisten a nuestras escuelas encuentran mayores dificultades de inclusión, obstáculos que se manifiestan tanto en las propuestas integradoras asimilacionistas, como en las ghetizadoras, y en las

interculturales, todas ellas imbuidas por el "manto de la tolerancia y el respeto a la diferencia".

En este sentido, la crítica a la homogeneización no significa la defensa acrítica de la diversificación (de la llamada oferta educativa, de las condiciones de enseñanza y las aspiraciones de logros). La diversificación en la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad, y sin ser parte de una política general que contemple la inclusión social, puede transformarse en otro mecanismo de segregación.

Como hemos visto en la unidad 3, es ingenuo dudar de la relación entre la escuela y los procesos de desigualdad social, aunque esto no implica adherir ciegamente a las criticadas tesis sobre una escuela "reproductora" del orden social injusto.

Queremos enfatizar que en nuestra perspectiva diversidad y desigualdad no son dos dimensiones independientes. Podríamos decir que la desigualdad supone un acceso diferencial a la propiedad y control de ciertos bienes que se consideran importantes. Implica relaciones de poder y subordinación ya que la capacidad de algunos de apropiarse de ciertos bienes se produce a partir de la negación de esta posibilidad para otros.

En las sociedades hay además formas de diferencia y distinción social (étnicas, de género, de edad, por lugar de origen, etc) que pueden coincidir o no con la desigualdad, pero que siempre guardan alguna relación con ella, ya que en una sociedad desigual, evidentemente también estas diferencias se construyen y se cargan de sentidos desiguales.

En el texto de **Elena Achilli**, "Escuela, pobreza y 'multiculturalismo' (1996)", Ud encontrará un interesante análisis sobre escuela, diversidad y pobreza en un contexto urbano, la ciudad de Rosario, producto de una investigación que la autora y su equipo desarrollaron durante varios años. En el libro, Achilli describe y analiza las representaciones de los docentes frente a la presencia de niños tobas (pobres, pobrísimos) que migraron junto a sus familias a la ciudad de Rosario procedentes del Gran Chaco. Un aspecto importante de este texto es la forma en que la autora, en el proceso de interpretación y análisis, va elaborando categorías teóricas muy ricas y significativas, una de ellas, matrices socioculturales de la diferencia permite dar cuenta de la complejidad del problema que aborda.

Escuelas en contextos de pobreza. El aporte de las investigaciones sobre trama urbana y escuelas.

La profundidad que, en las últimas décadas, han alcanzado en nuestro país los procesos de diferenciación y desigualdad social se registran en las formas de ocupación del espacio urbano. La segmentación de la ciudad muestra la creciente fragmentación social y, en la medida que determinados bienes y servicios como educación, seguridad, salud, cuidado del medio, etc., relacionados con la calidad de vida, están distribuidos desequilibradamente, la localización espacial de los distintos grupos sociales condiciona su posibilidad de acceso a los mismos.

Vamos a analizar estas relaciones tomando el caso de la ciudad de Buenos Aires.

En los últimos años se ha divulgado una lectura del mapa social de la ciudad de Buenos Aires basada en indicadores socioeconómicos como los señalados anteriormente, que permitirían sostener la existencia de conjuntos de barrios dentro de la ciudad o *cordones* muy diferenciados (López, A. 1996). El cordón sur presenta el mayor deterioro socioeconómico en sus barrios, puesto de manifiesto en la elevada tasa de desescolarización por grupos etáreos y las cifras de habitantes que no concurren a la escuela o tienen escolaridad primaria incompleta. En este cordón se encuentran algunos de los distritos escolares que concentran mayor cantidad de migrantes, con mayor presencia de nacionalidad según los distritos.

Sin embargo, la imagen de los “cordones” es muy esquemática: hay “otras ciudades” en la ciudad que se presentan de manera intersticial: casas tomadas, hoteles e inquilinatos dispersos en los distintos barrios además de las villas miserias. De esta manera, se rompe la delimitación territorial de la pobreza, la que constituye una presencia heterogénea.

Las escuelas no son ajenas a estos procesos de diferenciación, segmentación y estigmatización. Éstas se incluyen contradictoriamente en el espacio urbano y en esta inclusión entran a jugar también los sentidos otorgados a la alteridad (de los pobres, migrantes, etc.).

La lectura del artículo de **Maria Paula Montesinos y Sara Pallma “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”**, le permitirá conocer las modificaciones de la trama urbana en la ciudad de Buenos Aires. Las autoras relacionan espacio urbano y sujetos que en él habitan de forma compleja y relacional. La historización de los cambios producidos en la ciudad les permite trazar el recorrido que las familias de migrantes y pobres urbanos

fueron recorriendo en el "uso" del espacio. Además es interesante ver como articulan la investigación de carácter cualitativo con los datos duros y cómo esa articulación les permite dar cuenta de los diferentes usos que de los registros cuantitativos se pueden realizar: por ejemplo, demostrar que los índices de migrantes no ha aumentado significativamente sino que "lo que ha aumentado es su visibilidad como extranjeros".

A partir de esta descripción en torno a la ocupación del espacio urbano y su uso, las autoras comienzan a vincular la relación de las escuelas con su entorno y el tipo de identidad institucional que adquieren de acuerdo al barrio y a la procedencia de los niños: *escuela de los paraguayos*, *escuela de la villa*, contrastando estas representaciones con las que los sujetos todavía mantienen sobre las llamadas *escuelas de barrio*.

Los "usos" de la diversidad en la escuela. Los discursos de la tolerancia.

La construcción de marcas, estigmas y prejuicios en la cotidianeidad escolar. Integración y asimilación ¿dos caras de la misma moneda?.

El conocimiento escolar de la diversidad: ¿un conocimiento cuestionador de las relaciones de discriminación?.

En los últimos años aparece reiteradamente en documentos oficiales y discursos el tema de la diversidad, apelar al respeto por ella, censurar situaciones de discriminación e intolerancia que antes aparecían enmascaradas. El discurso que tiende a extenderse en el campo de la educación afirma reiteradamente que el conocimiento de la diversidad es una condición para el desarrollo de actitudes democráticas y pluralistas.

Los tres trabajos propuestos a continuación alertan justamente sobre posturas y discursos ingenuos referidos a la diversidad. A pesar de la diferencia de las temáticas que abordan, los tres se proponen el análisis de la problemática educativa atendiendo a esta y su "atravesamiento" por procesos de desigualdad, al tiempo que rescatan el enfoque teórico-metodológico de la etnografía escolar y la perspectiva desnaturalizadora de la antropología para pensar situaciones escolares

En estos trabajos se atienden diferentes aspectos de la situación educativa actual: el contexto general y los distintos "usos" de la diversidad, las situaciones de discriminación en las relaciones escolares cotidianas y las características de la enseñanza de temas vinculados a la diversidad y la desigualdad. Se los ha seleccionado para mostrar, de alguna manera, lo significativo que resulta la experiencia de investigación con enfoque etnográfico, para complejizar estos temas,

que en algunos casos pueden resultar obvios (Sinisi, 1999). Compartir cotidianamente con maestros y niños la dinámica escolar, les permitió a los autores poder dar cuenta de los "usos" de la diversidad cultural y de las diversas formas que puede adquirir la relación con el otro.

En el trabajo de **Ma. Rosa Neufeld y A. Thisted** "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", los autores profundizan en la cuestión de la diversidad atendiendo al contexto de desigualdad de las escuelas actuales y, en particular, en la situación de los migrantes marcada por el aumento de la xenofobia en un cuadro de segregación, exclusión y empobrecimiento de gran parte de la población. Asocian esta situación de empobrecimiento con la progresiva segmentación del sistema educativo, la que muestra, por su parte, la crisis del mandato integrador e igualador con el que se organizó el sistema educativo en nuestro país. Relacionan este mandato con el encubrimiento y naturalización de las situaciones de discriminación y exclusión que registran y que Ud podrá reconocer en la exposición de las notas de campo. En el análisis de los variados "usos" de la diversidad en la escuela se detienen en los sentidos con que se utiliza el concepto de cultura, en la politización y manipulación de lo étnico y en situaciones de extrañamiento, dolor y sufrimiento asociadas a estos procesos.

El artículo de **L. Sinisi** "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", aporta a la reflexión teórica y el análisis de situaciones de discriminación en las relaciones escolares cotidianas. La autora, a través de la reflexión sobre numerosas situaciones escolares, registra procesos asociados a la construcción de prejuicios y estigmas en la escuela, el encubrimiento y naturalización de la desigualdad, las experiencias de "diferenciación negativa" y la construcción de "estereotipos culturales racializados". Revisa las distintas interpretaciones del multiculturalismo y la forma en que se traducen estas interpretaciones en el discurso escolar sobre la diversidad. Por otra parte, advierte también sobre la peligrosa tendencia a homologar el enfoque con que la institución escolar encara la situación de alumnos con deficiencias en el aprendizaje con situaciones de diversidad cultural. Analiza críticamente las diferentes formas en el abordaje de los conceptos de integración y aislamiento en el discurso académico y la apropiación de estos conceptos en el ámbito escolar, para concluir reflexionando sobre las consecuencias que en la vida cotidiana de los niños puede tener la aplicación de la acción integradora.

El artículo de **G. Novaro** "Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela" (2001), la autora presenta un avance en el análisis de los contenidos educativos vinculados a la diversidad, la desigualdad y la discriminación. El análisis parte de la hipótesis de que existe una clara contradicción

entre la centralidad que el cuestionamiento a la discriminación presentan los objetivos de formación en las propuestas curriculares y el limitado espacio que continúa teniendo el tema en los contenidos escolares concretos. A través del análisis de variada documentación oficial y editorial y de notas de campo considera diversos factores que impiden un tratamiento en profundidad del tema: la continuidad de una concepción homogeneizadora y legalista de lo social, la vigencia del etnocentrismo, el ocultamiento de los contextos desiguales en los que aparece la diversidad. La autora reflexiona a lo largo de todo el trabajo sobre la limitación que implica el tratamiento de este tema desde un enfoque moral prescriptivo.

El texto nos permite cuestionar si el abordaje escolar de ciertos temas posibilita desarrollar el cuestionamiento a las relaciones de discriminación e intolerancia que, tal como se ve en los trabajos de Neufeld-Thisted y Sinisi, están dramáticamente presentes en la vida cotidiana de las escuelas.

UNIDAD 4

GUIAS DE ESTUDIO

Autor: JULIANO, Dolores

Texto: “Universal/particular: un falso dilema”, en BAYARDO, R. y LACARRIEU, M. (comps.) *Globalización e Identidad cultural..* Ediciones Ciccus, Buenos Aires 1997.

1) En su artículo D. Juliano presenta la discusión entre particularistas y universalistas, señalando que se extiende a distintos ámbitos y atañen fuertemente a los antropólogos. ¿Qué defienden los particularistas?. ¿Qué defienden los universalistas? Piense ejemplos para cada una de las posturas.

2) ¿Cuál es la relación “paradójica” entre diferencia racial y diferencia cultural?.

3) Analice los dos ejemplos que plantea Juliano –movimientos feministas, movimientos étnicos- en la lucha por la diferencia. ¿Qué otros ejemplos se le ocurren?.

4) ¿Qué lugar le cabe a la antropología (y otras ciencias sociales) en la construcción de conocimientos referidos a esta problemática?. ¿Por qué afirma la autora que esto presupone "una implicancia política" muy fuerte?.

5) Siguiendo con la vinculación de la ciencia en la producción de sentidos, ¿cuáles fueron y son las consecuencias de la aplicación del culturalismo funcionalista?. Relacione este punto con lo que ha visto en la unidad 1.

6) En la página 32 la autora reflexiona sobre las críticas de que ha sido objeto la antropología culturalista como productora de lo que podríamos llamar "ultradiferenciación". ¿Con qué argumentos trata de rebatir ese cuestionamiento?. Relacione este tema con el texto de Neufeld en torno a las últimas conceptualizaciones del concepto de cultura.

7) Reflexione en profundidad sobre esta pregunta de la autora "Si existen valores universales, ¿la defensa de la diferencia qué implica?, ¿por qué el universalismo es 'el etnocentrismo de la tribu blanca'?". Piense ejemplos.

8) ¿Qué reflexión crítica realiza la autora acerca del universalismo en torno a los derechos humanos?.

9) ¿Qué reflexión crítica realiza del ultra-relativismo?. ¿Qué significa esta afirmación: "cada vez que aceptamos una cultura como un todo globalmente, estamos alineandonos con los sectores dominantes dentro de esa cultura"?.

10) ¿Cuáles son las ideas que Juliano propone como punta de partida para no caer en el antagonismo universalismo-particularismo?. ¿Cuál es su idea acerca del interculturalismo?.

Autora: **ACHILLI, Elena**

Texto: "**Escuela, pobreza y 'multiculturalismo' (De la práctica docente y las políticas educativas protagónicas)**"; en ACHILLI, E. *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Homo Sapiens ediciones, Rosario, 1996

- 1) ¿Cuál es el objeto de estudio planteado en este trabajo de Elena Achilli?.
- 2) ¿Por qué para dar cuenta del problema necesita hacer referencia al contexto socio-político?. Relacione con lo que ha leído en Wolf.
- 3) ¿ Por qué afirma qué las ciencias sociales deben repensar las herramientas teórico metodológicas para abordar esta problemática?. ¿Cuáles son las consecuencias de evitar esta reflexión en una investigación socio-antropológica?. Relacione este punto con lo leído en el módulo 1 y en las unidades 1 y 2 de este módulo.
- 4) ¿Qué entiende por escuela?. ¿Por qué para ella la escuela es un *campo intercultural*?
- 5) ¿Qué entiende por práctica docente y por práctica pedagógica?. ¿De qué manera se relaciona esta práctica docente en contextos urbanos de pobreza?.
- 6) ¿Qué entiende por “*matrices socioculturales de la diferencia*”, “*matrices reificadoras*”, “*matrices reificadoras estétizantes o románticas*”, “*matrices dialógicas*”, “*matrices socioculturales de los procesos identificatorios*”?.
.....
- 7) ¿Cómo operan estas matrices en la relación del maestro con el “otro” cercano?, ¿qué lugar ocupa el des-conocimiento?. ¿Cómo operaría aquí la conflictividad?.

Autores: MONTESINOS M.P. y PALLMA, S.

Texto: “**Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia**”; en NEUFELD, M.R. y THISTED, A. (comps) ‘*De eso no se habla*’. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, págs. 57 a 90. Editorial Eudeba, Buenos Aires 1999.

- 1) ¿Cómo fueron construyendo los autores de este artículo el campo empírico de su investigación?
- 2) ¿Cuál es la relación de la escuela con su entorno?. ¿Desde qué perspectiva abordan la ciudad?

3) ¿Por qué incorporan el espacio urbano en la problematización de la construcción de identidades estigmatizadas e instituciones escolares?

4) ¿Cómo conceptualizan la relación entre ciudad y grupos sociales?

5) Tomando el caso de la ciudad de Buenos Aires ¿Por qué las autoras hablan de "varias ciudades dentro de la ciudad"?

6) En el texto se mencionan diferentes momentos en la ocupación del espacio urbano por distintos grupos sociales, ¿cómo se relaciona ese acceso a la ciudad con las coyunturas político – económicas?

7) ¿Qué registros de situaciones en relación a la ocupación del espacio urbano les permiten hablar de una manipulación política de la diferencia/desigualdad?

8) En esta investigación se utilizan datos estadísticos sobre la evolución y magnitud de la población extranjera en la ciudad de Buenos Aires y su concentración en determinados distritos escolares e instituciones. ¿Puede señalar qué indicios proveen estos datos que posibilitan profundizar en las formas cómo se construyen los sentidos acerca de la diferencia?

9) En la investigación se utilizan heurísticamente conceptos como "circuito de evitación" , "identidad institucional", "novela institucional". ¿Puede ubicar en el texto cómo estos conceptos son herramientas que permiten ver determinados procesos registrados en las notas de campo?

10) ¿Por qué plantean que "Nós encontramos ante una tensión permanente en el ámbito escolar entre la orientación homogeneizante y la realidad de la heterogeneidad social y cultural de los niños y docentes que pueblan las escuelas..." (pág. 83)?

11) ¿Por qué alertan acerca de los posibles riesgos de que ciertas tendencias en educación que intentan incorporar la diversidad refuerzen las desigualdades?

Autores: Neufeld M.R y Thisted A.

Texto: “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”; en NEUFELD y THISTED (comps) op.cit.

- 1) ¿Qué implica la propuesta de los autores de referirse al tema de los inmigrantes como “analizador” de una problemática más amplia?.
- 2) ¿Por qué hablan de una “supuesta” cultura de la tolerancia en nuestro país?.
- 3) Los autores señalan que hoy quedan algunos fragmentos “vivos” de esa historia de homogeneización y muestran situaciones que lo ejemplifican. Piense en otros ejemplos.
- 4) También señalan rupturas con la situación actual; ¿cuáles son esas rupturas?.
- 5) Los autores hablan de la naturalización de distintos procesos de exclusión. Reflexione sobre este concepto y piense ejemplos.
- 6) Explique la relación que establecen entre el empobrecimiento de la población y la progresiva segmentación de los sistemas educativos y creación de “polos de estigma”.
- 7) En la pág 32 los autores afirman que por momentos tuvieron la sensación, cuando preguntaban por la diversidad, de “estar planteando un problema inexistente”. ¿Qué piensa que implica esta “sensación” en la definición de un tema de investigación?.
- 8) ¿Qué relación establecen entre el mandato integrador de las escuelas y la constatación de que “de eso (de la diversidad y sus usos) no se habla”?.
- 9) ¿Cómo describen el “uso” del concepto de cultura en las escuela?.
- 10) ¿Cómo describen el uso y manipulación de las diferencias en un contexto de desigualdad?. Piense otros ejemplos.
- 11) Atienda a las precisiones sobre el concepto de representaciones.

12) Los autores hablan de las "continuidades" entre el pensamiento cotidiano, el discurso de los medios y lo que acaece en las escuelas. Discuta esta noción y piense ejemplos.

13) ¿Cómo se retraducen las influencias de signo etnocéntrico y xenófobo en el campo escolar?.

14) ¿Qué aproximación hacen a los conceptos de "sufrimiento", "dolor" y "extrañamiento". Reflexione sobre los ejemplos que dan los autores y piense nuevos ejemplos.

15) Comente esta frase "...esta marca es producción social activa ya que el que es rechazado lo es por la producción imaginaria del acto de extrañamiento y no por las cualidades singulares de ese sujeto" (pág 48).

Autor: Sinisi, Liliana

Texto: "**La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: Estigma, estereotipo y racialización**"; en NEUFELD y THISTED (comps) op.cit, 1999.

1) Reflexione sobre la hipótesis de la autora en relación al "ocultamiento" en el espacio escolar de los procesos de discriminación y desigualdad. ¿Por qué Sinisi afirma que el trabajo de campo le permitió ir complejizando esas primeras hipótesis?.

2) ¿Por qué Sinisi le da especial significatividad al contexto sociopolítico?.

3) En el punto "la etnografía escolar", la autora realiza una autorreflexión que involucra su propia subjetividad y sus supuestos en relación al campo y a la "sorpresa" y "extrañamiento" de la investigadora. Atienda especialmente a esta reflexión y al tipo de relación que plantea con sus interlocutores. Relacione con lo trabajado en el módulo 1 respecto al papel de la "sorpresa" y "extrañamiento".

4) ¿Cómo describe la forma en que sus supuestos teóricos entran en relación con la realidad observada en las escuelas?.

- 5) Precise las distintas posiciones ideológicas y teóricas en torno al multiculturalismo que identifica la autora a partir de los aportes de P. McLaren. ¿A qué llama la autora *espacios escolares multiculturales*?
- 6) Según Sinisi la política oficial actual sobre la diversidad encubre bajo la ideología del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas, ¿qué opina de esto último?
- 7) Atienda a cómo analiza la relación *nosotros-otros* que se construye en la realidad escolar.
- 8) ¿Qué afirma la autora acerca de las representaciones de muchos docentes sobre la cultura de *los otros* y qué relación establece entre estas representaciones y el auge del relativismo cultural?
- 9) ¿Cómo utiliza los conceptos de alterofobia, racialización-alterización, estereotipos, prejuicios y estigmas?
- 10) ¿Por qué advierte contra la “homologación” entre la integración de alumnos en situaciones de diversidad sociocultural y la incorporación a la escuela común de niños con discapacidades físicas o “necesidades educativas especiales”?
- 11) Atienda a las precisiones sobre los conceptos de integración y asimilación y su “uso” en los ámbitos escolares.

Autor: Novaro, Gabriela

Texto: “**Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela**”; en Cuadernos de Antropología Social N°12, Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2000

- 1) En la lectura de este artículo tome en cuenta especialmente lo que se señala sobre el contexto general y los debates educativos en los que surgen y se multiplican las propuestas de educación contra la discriminación.

2) A lo largo del trabajo la autora desarrolla el supuesto de que en relación al tema de la discriminación existe una situación de desarticulación en las propuestas curriculares entre los contenidos conceptuales y actitudinales . ¿Cómo sustenta este supuesto?.

3) ¿Cómo describe la autora el tratamiento que se hace de este tema en las escuelas?.

4) ¿Qué implica la afirmación de la autora de que en las escuelas más que analizarse la discriminación se juzga?.

5) Atienda a las concepciones de lo social que impiden, según Novaro, un tratamiento en profundidad del tema de la discriminación. ¿Cree que estas concepciones también están vigentes en las propuestas educativas del ámbito donde Ud. trabaja?.

2) La autora habla de "las limitaciones de una propuesta que promulga el respeto, pero no reflexiona sobre el mismo", ¿qué opina sobre esta afirmación?.

Actividades

Actividad 1

Analice las características de la propuesta curricular y/o editorial de su distrito-provincia para la Educación General Básica, relacionadas con el tema de la diversidad /desigualdad. ¿Puede aplicar en este análisis algunas de las ideas desarrolladas en el trabajo de G. Novaro?

Actividad 2

Tomando como referencia lo presentado en los tres últimos textos propuestos en esta unidad (Neufeld, Sinisi y Novaro) señale las posibles contradicciones entre los objetivos curriculares de la Educación General Básica y la vigencia de prácticas discriminadoras en la escuela.

Actividad 3

Piense en una situación vivida por usted en la escuela, o presentada en un texto conocido:

- a) Trate de realizar un análisis utilizando conceptos vistos en esta unidad: diversidad, discriminación, integración, asimilación, "tolerancia", "uso", encubrimiento, segmentación, representaciones, estigmas, multiculturalismo, relaciones *nosotros-otros*
- b) Defina la posición de los sujetos en la situación
- c) Precise las representaciones sobre la diversidad que puede encontrar en los diferentes sujetos que participan en esa situación.

Actividad 4

Elija una escuela vinculada con la tareas de formación o capacitación del Instituto de Formación Docente donde Ud. trabaja.

- a) ¿Puede encontrar situaciones semejantes a las presentadas en la investigación de Pallma y Montesinos?
- b) ¿Se han dado procesos parecidos de ocupación del espacio urbano y vínculos entre estos procesos y la historia y memoria de la institución escolar?
- c) ¿Comparte las interpretaciones que se presentan en este artículo acerca de las relaciones entre escuela y ocupación del espacio urbano?

Actividad 5

Dolores Juliano afirma en el artículo que Ud. debía leer en esta unidad del módulo:

"La idea superadora sería una concepción itnerculturalista, es decir, una elaboración que parta de la idea de que las distintas culturas todas tienen elementos que aportar(...

) La opción intercultural implica una modificación de nuestras conceptualizaciones dogmáticas, donde aceptemos que no nos movemos con verdades definitivas(...)Es necesario entonces, pasar del reino de las seguridades al reino de la ambigüedad lo cual es muy difícil(... “

- a) ¿Considera que el tratamiento que se intenta dar en la escuela al tema de la diversidad está en esa línea de cuestionamiento y apertura, o se inclina hacia una postura de tolerancia desde el que tiene el poder?.
- b) ¿Qué relación puede establecer en lo que D. Juliano afirma respecto a esta cuestión con lo que presenta Sinisi en su trabajo?

Segundo Trabajo Práctico obligatorio

En la realización de este segundo trabajo obligatorio, les proponemos la lectura del texto de **Sara Pallma “La escuela de villa”. Un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza”** (mimeo, 1994). Este trabajo deberá ser presentado a su tutor y deberá tener un máximo de 5 páginas en letra arial 12 o equivalente, espaciado en 1,5, hoja tamaño A 4 y márgenes de 2,5.

Para la confección del mismo, le damos la siguiente lista de cuestiones a tener en cuenta:

1.- Este trabajo es de 1993, da cuenta de una investigación en una escuela llevada a cabo a lo largo de siete años; presenta aspectos positivos en la forma de investigar la escuela pero también adolece de limitaciones.

Ud. ha venido trabajando sobre investigaciones y ha leído acerca de la etnografía en el módulo 1 y en este módulo 2. A partir de lo que ha elaborado hasta aquí:

- a) ¿Que críticas haría a esta investigación: cuáles son los aspectos teóricos, metodológicos de la investigación o en la exposición de la misma que rescata como más logrados y cuáles pondría en revisión?
- b) ¿Cómo aparece la relación entre teoría y trabajo de campo?

2.- Recuperando los desarrollos teóricos presentados en este módulo, dé cuenta de cuáles son las líneas en las que se apoya la autora para construir su marco conceptual. De acuerdo a esto:

- a) Identifique los conceptos principales empleados por la autora y con qué sentidos los utiliza.

b) Analice críticamente cómo ciertos conceptos le permiten romper con ciertos "obvios" presentes en las escuelas, especialmente los referidos a las representaciones dominantes sobre los chicos pobres.

3.- En las notas de campo aparecen ciertos usos de conceptos que muestran intercambios y desplazamientos de ideas generadas por el saber teórico-académico, por el saber profesional-técnico y el saber que los conjuntos sociales manejan:

¿Cómo lo interpreta de acuerdo a lo presentado en las unidades del módulo, por ejemplo en los artículos de Menéndez y Neufeld?.

Trabajo final del módulo II

Para la realización del trabajo final del módulo proponemos trabajar con los siguientes textos:

BATALLÁN, G. "Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional"; en *Cuadernos de Antropología Social N°12*, Diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

PADAWER, A. "Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación"; en *Cuadernos de Antropología Social N°12*, Diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CRAGNOLINO, E. "La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa"; en *Cuadernos de Antropología Social N°12*, Diciembre 2000. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Este trabajo deberá ser presentado a su tutor y deberá tener un máximo de 7 páginas en letra arial 12 o equivalente, espaciado en 1,5, hoja tamaño A 4 y márgenes de 2,5.

El objetivo de la realización de este trabajo final es que Ud. pueda articular críticamente los aportes presentados en este Módulo, recuperando, asimismo, lo trabajado en el Módulo I. Para ello, le pedimos que desarrolle los siguientes puntos

- a) Fundamente por qué cada uno de estos trabajos pueden ubicarse como investigaciones etnográficas, aún no respondiendo al enfoque de la etnografía clásica del trabajo de campo que privilegia el "estar ahí" del investigador (Por ejemplo Batallán utiliza como documentación clave en su investigación el cuaderno de actuación docente).
- b) Rescate de las discusiones teóricas vistas en las Unidades I y II los elementos que le permitan establecer cómo cada autora fundamenta la relación sujeto/estructura en su trabajo
- c) Recupere de las discusiones teóricas vistas en las Unidades I y II cómo y por qué se incorpora la historicidad como una de las dimensiones constitutivas del objeto de estudio en cada uno de los trabajos.
- d) Intente establecer las razones que, explícita o implícitamente, llevaron a que las autoras recurrieran a múltiples fuentes de investigación
- e) Analice en el texto de Padawer cómo construye la relación sujeto / investigador. ¿Desde qué fundamentación teórica la sostiene?

Unidad 1

En guía de lectura:

Schuster, Federico: "Exposición" en VV.AA. *El oficio de investigador*. Homo Sapiens Ediciones. IICE.UBA.1995

Nota: A continuación le presentamos la guía completa del texto aunque para esta unidad usted deberá leer desde las páginas 11 a 25. Las páginas que siguen hasta la página 52 se trabajan en la unidad 2.

Unidad 2

Schuster, Federico: "Exposición" en VV.AA. *El oficio de investigador*. Homo Sapiens Ediciones. IICE.UBA.1995

La guía de preguntas completa está en la unidad 1.

Unidad 2

Primer Trabajo Práctico Obligatorio

El siguiente trabajo práctico se basa en la lectura de la Introducción y Primera parte: caps. II y III y IV. del libro de **Paul Willis**, "Aprendiendo a trabajar", o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera.

Basándose en los materiales leídos en las unidades 1 y 2, **resuelva con carácter de trabajo práctico para ser presentado a su tutor**, un análisis escrito del texto de Willis, de hasta 5 páginas en arial 12 o equivalente, espaciado 1,5, hoja tamaño A 4 y márgenes de 2,5.

El objetivo que nos proponemos en la siguiente actividad es que Ud. continúe interiorizándose en el análisis de una etnografía rigurosa. Es necesario aclarar, a quienes no conocen el texto, que el libro entero consta de una 2da parte llamada Análisis, donde el autor comienza a elaborar con mayor precisión algunas de las categorías teóricas que ya introdujo en la primera parte, la Etnografía.

Le aconsejamos que realice primero una lectura general del texto y luego comience el análisis; para esto le presentamos como guía los siguientes ítems a trabajar :

- a) Recuperando los textos que ha leído sobre etnografía en el módulo 1, precise la forma en que el autor presenta su investigación.
¿Cómo define su etnografía?. ¿cuál es su unidad de análisis? Trate de establecer comparaciones con el trabajo de Malinowski leído en la primera unidad.
- b) En la exposición de los datos construidos en el trabajo de campo se puede observar el ejercicio de interpretación y comprensión que realiza Willis. Seleccione algunos de ellos y analícelos a la luz de los desarrollos de estas metodologías; recupere los textos presentados en la unidad 2.
- c) Relacione la tradición teórica marxista en la que el autor se enmarca con el uso de los conceptos. ¿Cuáles son sus conceptos claves? ¿cómo los define?
¿Cuál es su hipótesis? Vincúlela con el marco teórico que desarrolla. Recupere los textos de Neufeld y de Menéndez.
- d) La etnografía es presentada como un "diálogo" entre él y sus interlocutores. Reflexione entonces, sobre el lugar asignado a los sujetos (definiendo de esta forma el lugar del investigador), justifique este lugar con el momento en el que realiza la investigación y con la tradición etnográfica que lo sustenta. Vuelva a establecer una comparación con el lugar que Malinowski le asignaba a los sujetos, esto aparece explicitado en la Introducción a "Los argonautas del Pacífico Occidental".

