

Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas

To the construction of a socio-anthropological approach for study educational policies

Silvia Vanesa Alucin¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar un enfoque socio-antropológico para la investigación de políticas educativas. Para ello se realiza una revisión bibliográfica en el cual se conjugan aportes de la Antropología de las Políticas Públicas y del Estado, así como de la Sociología Política de la Educación. Se analizan recorridos teóricos que abrevan en una perspectiva interpretativista y un enfoque etnográfico, los cuales permiten analizar las encarnaciones locales de las políticas educativas. Se revisan conceptualizaciones en torno al ciclo de las políticas públicas, al estudio de las gubernamentalidades y al uso de escalas de análisis. Este recorrido permite sistematizar una matriz de análisis desde la cual se problematizan los abordajes estado-céntricos en el estudio de las políticas educativas para dar lugar a perspectivas socio-céntricas, que permitan abordarlas como procesos creativos que están situados de manera histórica, social, política y cultural, en los que intervienen múltiples actores.

Palabras clave: políticas educativas; antropología; sociología; investigación.

Abstact

This article aims to systematize a socio-anthropological approach to educational policy research. To this end, a bibliographic review is carried out in which contributions from the anthropology of public and state policies are combined, as well as from the political sociology of education. Theoretical paths are analyzed that stem from an interpretivist perspective and an ethnographic approach, which allow us to analyze the local incarnations of educational policies. Conceptualizations around the cycle of public policies, the study of governmentality and the use of analysis scales are reviewed. This route allows to systematize an analysis matrix from which the state-centric approaches in the study of educational policies are problematized to give rise to socio-centric approaches, which allow them to be approached as creative processes that are situated in a historical, social, political and cultural way , involving multiple actors.

Keywords: educational policies; anthropology; sociology; research.

Recepción: 18/03/2022

Evaluación 1: 11/05/2022

Evaluación 2: 06/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

El estudio de las políticas educativas se fue construyendo a partir de distintas tradiciones y enfoques. Desde diferentes disciplinas como las ciencias de la educación, las ciencias políticas, la historia, la sociología y la antropología se han producido investigaciones que han ido conformando un área de estudio en torno a las políticas educativas. En Argentina, como en otros países de Latinoamérica, el campo de investigación de las políticas educativas se institucionaliza hacia la década del '60; siguiendo las influencias del desarrollismo se hizo foco en el planeamiento educativo como tecnología política. En los '70, llegaron las teorías sociológicas reproductivistas que cuestionaron el sesgo economicista del enfoque anterior. En los años '80, el campo experimentó una renovación teórica en la que se articularon distintos aportes de la sociología política y la ciencia política (Suasnábar y Palamidessi, 2007). En los '90, con las reformas educativas globales, la producción de conocimiento asumió una forma más heterogénea, proliferó el conocimiento especializado proveniente de organismos internacionales y de especialistas locales (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Suasnábar, 2012).

Estos lineamientos se han desarrollado en contextos institucionales diversos, en el ámbito académico pero también en el terreno técnico-burocrático. La investigación sobre políticas educativas se constituyó en este sentido como un "campo", en la acepción acuñada por Bourdieu (1995), en el cual conviven, con imbricaciones y diferencias, universidades públicas y privadas, fundaciones, organismos internacionales no gubernamentales, institutos de investigación, agencias estatales, con orientaciones políticas e ideológicas heterogéneas (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014).

En este escrito retomaremos distintos desarrollos de la sociología de la educación y de la antropología para sistematizar un enfoque socio-antropológico para el estudio de las políticas educativas. Apelando a la noción de la teoría como caja de herramienta utilizada por Foulcault (1992) revisaremos aportes de la Antropología de las Políticas Públicas (Shore y White, 1997, Shore, 2011) y de la Sociología Política de la Educación (Ball, 1989, 2002, 2015). Ambas perspectivas abrevan en una tradición focultiana y se inscriben en los estudios de las "gubernamentalidades" para analizar las políticas. También retomamos conceptualizaciones provenientes del área de la Antropología del Estado y de la Antropología de la Política (Abrams, 1988; Balbi y Rosato, 2003; Cowan Ross, 2016, Sharma y Gupta, 2006), para repensar el abordaje de lo estatal y las escalas de análisis de las políticas educativas. Todas las líneas de estudio retomadas coinciden en la importancia de investigar las implementaciones o la puesta en acto (Ball, 1989) de las políticas. La etnografía educativa (Rockwell, 1886, 2015, 2018; Achilli, 2005, 2000) brinda muchos aportes en este sentido, pues nos presenta maneras de investigar las formas locales que toman las políticas, la cotidianidad escolar, el saber docente, las representaciones y las prácticas que se ponen en juego. Asimismo, se retoman algunos ejemplos de investigaciones propias que se enmarcan en la perspectiva presentada.

El propósito de este escrito es realizar un estado del arte que nos permita explorar debates y sistematizar un enfoque teórico-metodológico de perspectiva socio-antropológica para el estudio de las políticas educativas. En primera instancia abordaremos la noción de "ciclos de las políticas públicas", para repensar los procesos de mediaciones sociales e institucionales que

hacen a las políticas. En segundo lugar, analizamos los conceptos de estatalidades y gubernamentalidades, con el fin de problematizar la reificación de lo estatal para reconocer sus múltiples materializaciones a través de prácticas institucionales cotidianas heterogéneas, procesos simbólicos de significación y resignificación, convergencias y divergencias de intereses. Finalmente, abordamos el tema de las escalas de análisis, retomando aportes de la etnografía de la educación (Rockwell, 1987, 2015, 2018; Achili, 2000, 2005), en la cual se conjugan las escalas macro y micro, ya que la política educativa no puede ser escindida de su marco estructural y normativo, pero tampoco de sus interpretaciones y recreaciones institucionales.

Ciclo de las políticas educativas

En el campo de investigación sobre políticas públicas se ha revisado y criticado la perspectiva racionalista desde la cual se proponía la existencia de un diseño de carácter técnico, cuyos problemas de concreción se encontraban en la instancia de implementación y no en la toma de decisiones. El modelo del ciclo de las políticas públicas en el cual se reconocen diferentes instancias -tales como el diagnóstico de problemas, la evaluación de potenciales soluciones, la toma de decisiones, la implementación y la evaluación de resultados-, ha servido para deconstruir el "fetichismo de la decisión" (Lascoumes y Le Galès, 2014, p. 17), aunque ha recibido críticas por la linealidad que propone (Fontaine, 2015). El último tiempo se ha conseguido dejar atrás el modelo top-down y su visión jerárquica para reconocer los procesos en los cuales las políticas públicas vienen de abajo hacia arriba, como se plantea en el modelo bottom-up, en un camino que no sólo va desde los funcionarios hacia el gobierno electo, sino desde los actores no-estatales hacia el Estado (Sabatier, 1986).

Procurando escapar de una perspectiva lineal Ball y Bowe (1992) han propuesto un ciclo de políticas compuesto por un "contexto de influencia", un "contexto de producción de los textos de las políticas", un "contexto de la práctica", a los que finalmente se agrega un "contexto de los efectos" y un "contexto de las estrategias políticas", éstos deben ser entendidos en el contexto de la práctica y en el contexto de influencia (Ball, 1993). Entre ellos no hay una secuencia, pues se trata de contextos interrelacionados. Desde la perspectiva de Ball (2016), el término ciclo es una metáfora para pensar cómo se construyen las políticas, para dejar de concebirlas como entidades que se plasman en documentos o normas, e investigarlas en cambio como trayectorias (Avelar, 2016).

Para Ball (2002, 2015), las políticas pueden conceptualizarse a la vez como "textos", "discursos" y "puestas en práctica". En tanto texto constituyen intervenciones escritas (leyes, normativas, circulares, informes, documentos, manuales), objeto siempre de codificaciones y recodificaciones. Al definir las como discurso el citado autor retoma la noción de formaciones discursivas de Foulcault (1992), es decir, formas de ejercer el poder a través de la construcción de "verdades" y "conocimientos", que delimitan subjetividades. La puesta en práctica de las políticas es el momento en el cual cobran vida esos textos y discursos, en procesos creativos situados. En relación a esto, Ball (2012, 2015) delimita dos tipos de políticas, define unas como

readly, en tanto promueven la lectura, y a otras como *writerly*, en tanto promueven la escritura, éstas últimas son más ambiguas y difusas, al ser más abiertas dejan mayor margen de interpretación (Beech y Meo, 2016). En una investigación realizada durante 2016-2018 sobre el "Plan Vuelvo a Estudiar¹" de la provincia de Santa Fe (Autor, 2021), encontramos una política que podría definirse como "writerly". Se trata de un plan de inclusión socioeducativa que tenía como objetivo revincular con la escuela a quienes abandonaron el nivel secundario. El mismo es presentado por sus diseñadores y sus trabajadores como una "*construcción artesanal*". Se puso en acto a través de la labor de consejeros que realizaban un acompañamiento de los jóvenes, cada intervención se construía en relación al caso, si bien se han ido delimitando protocolos de acción (formas de proceder rutinizadas). Asimismo, las vinculaciones institucionales en el trabajo territorial, trazadas en la cotidianidad y a veces en la emergencia, después se han ido formalizando con la firma de convenios, otorgando al plan una impronta que se fue construyendo desde el andar de los consejeros en el territorio.

Las políticas no dicen explícitamente qué hacer, sino que crean comunidades de sentidos, circunstancias laborales y condiciones de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma las escuelas y los docentes hacen las políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas (Ball, 2015).

Estos desarrollos nos instan a reconocer el aspecto hermenéutico de las políticas, el cual está presente también en el enfoque de la Antropología de las Políticas Públicas. Los antropólogos tienen una trayectoria disciplinar que ha priorizado el estudio de construcciones de sentido y representaciones sociales, respecto a este asunto se preguntan qué significan las políticas públicas para los involucrados. En esta línea cobra importancia el punto de vista del "nativo", ya que se considera necesario conocer cómo son recibidas y experimentadas las políticas por las personas afectadas por ellas para entender de qué modo funcionan (Shore, 2011) cuando son puestas en acto. Shore y Whrite (1997) plantean que las políticas pueden ser definidas como una particular forma de acción social y simbólica, por ello pueden ser analizadas como símbolos condensados, en la acepción elaborada por Turner (1980). De esta manera el análisis de las políticas educativas nos permite reflexionar sobre aspectos que estructuran a la sociedad investigada. Además, las políticas públicas funcionan de manera similar al mito en las comunidades no letradas, ya que proveen narrativas de justificación, guías de acción, posibilidades de alianzas que unen a las personas en torno a metas, también legitiman discursos y roles de autoridad (Shore, 2011).

Desde esta perspectiva directivos, docentes y demás trabajadores vinculados a las políticas educativas pueden ser categorizados como "mediadores sociales". Retomamos este concepto de Cowan Ross y Nussbaumer (2011), quienes se inspiraron en tres giros teórico-metodológicos que han otorgado mayor protagonismo a la subjetividad de los actores. El

¹ Este plan iniciado en el año 2013, es una política de inclusión socioeducativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, está dirigida a jóvenes y adultos que han interrumpido su educación secundaria. Éstos son visitados en sus casas, por un grupo consejeros, que los acompañan en su inserción escolar. Su abordaje es integral, se trabaja con las escuelas, construyendo estrategias pedagógicas inclusivas, así como con otras instituciones del área social y de salud presentes en el territorio, para brindar un acompañamiento continuo. Véase: <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>

primero lo encontramos en la antropología simbólica de Geertz (2003), quien puso de relieve la participación activa de los sujetos en la interpretación de los sistemas culturales, que los constituyen y al mismo tiempo colaboran a construir y transmitir. El segundo refiere a las redefiniciones de la categoría "acción social", inspiradas en los trabajos de Bourdieu (2007) en torno al par conceptual habitus/campo² y de Giddens (2006) sobre la relación entre agencia/estructura³. Finalmente, el tercero se vincula a las reformulaciones en torno a la idea de poder presentes en la obra de Foulcault (1992), quien ha postulado que el mismo no es una sustancia ni un atributo que se posee, sino que se ejerce, sin reprimir necesariamente sino produciendo y creando, por ello el autor prefiere hablar de relaciones de poder. Entonces "el mediador social no es sólo un intermediario, sino también interviene activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume" (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011, p.50).

En esta línea Shore (2011) argumenta que las políticas públicas tienen agencia propia, al ser puestas en acto entran en una red de relaciones, en las que interactúan diferentes actores e intervienen instituciones con lógicas diversas, por lo cual pueden ser bienvenidas y legitimadas, resistidas, o traducidas, generando materializaciones y dinámicas a veces imprevistas. Esta agencia está encarnada en los diferentes mediadores sociales que intervienen en las políticas.

Conceptos como los que desplegamos exigen prestar atención a las "trayectorias" o "ciclos" de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Los planes y programas educativos dejan en las escuelas un sustrato simbólico que se va sedimentando, proveen dinámicas de trabajo que se asientan, formas de ejercer la docencia, maneras de concebir la educación.

En una escuela de la ciudad de Rosario, donde realizamos trabajo de campo durante la pandemia en 2020 y 2021, pudimos observar que una política estatal que había sido discontinuada, subsistió como política institucional, a pesar de que se habían perdido los cargos y recursos materiales que la sostenían (Autor, 2022). Durante el aislamiento provocado por el COVID en esta institución funcionaron espacios de tutorías académicas virtuales y presenciales, aunque el programa que las sostenía se había cerrado, porque la estrategia de las tutorías había sido apropiada creativamente y ya formaba parte del repertorio de acción de docentes y directivos. La trayectoria de las políticas educativas a veces puede exceder la vigencia de los mismos planes o normativas que le dieron origen.

Con estos aportes sistematizamos un abordaje teórico-metodológico que hace foco en la puesta en acto, analizando las trayectorias de las políticas, más allá de los planes que le dieron origen. La macro-política se convierte en micro-política (Ball, 1989), en las realizaciones locales e

² El habitus puede ser definido como "lo social incorporado" (Bourdieu, 2007, p. 13), es lo social que hallamos dentro del individuo, en contraste con lo social que encontramos fuera del individuo, es decir el campo (Gutierrez, 2004).

³ Para Giddens (2006) la acción social (agencia) genera estructura y al mismo tiempo la estructura genera acción social, por lo tanto la reproducción de la estructura no es automática.

institucionales, donde los marcos de regulación estatal de las políticas cobran vida a través del accionar y de las significaciones de los sujetos involucrados en la cotidianidad escolar.

Estatalidades y Gubernamentalidades

En las ciencias sociales los autores clásicos han conceptualizado al Estado, con matices y diferencias, como una entidad de control disociada de la sociedad, de esta manera se ha tendido a reificarlo (Cowan Ross, 2016). Para Durkheim y para Weber el Estado está asociado a una cohesión externa, ya sea simbólica o física. Durkheim (2000) definió al Estado como un órgano especializado en la producción de representaciones colectivas para imponer formas de pensar y concebir la realidad. En tanto Weber (2005) lo conceptualizó como una estructura legal-burocrática de dominación que ostenta el monopolio legítimo de la violencia física. En oposición a los planteos de la filosofía liberal, que concebían al mismo como garante de las libertades individuales, desde el marxismo el Estado moderno ha sido concebido como un instrumento de poder en manos de la burguesía, divorciando al Estado de la sociedad civil. Aunque a partir de los desarrollos teóricos de Gramsci se ha criticado esa dicotomía (Mouffe, 1998).

De acuerdo con Cowan Ross (2016) en estas concepciones clásicas el Estado es fetichizado, siendo asumido como una totalidad externa y coherente. Entonces, este autor propone retomar la perspectiva interpretativa para desarmar tal reificación. Desde la Antropología del Estado se han construido diferentes conceptualizaciones que abonan a este enfoque, valorizando la dimensión simbólica junto a la institucional (Abrams, 1988). Schavelzon (2010) ha señalado que el Estado moderno tiene un sostén cultural y simbólico como cualquier sistema político tribal, y sus normas burocráticas no son necesariamente racionales. Desde el campo antropológico se ha puesto de relieve el carácter sagrado⁴ del Estado (Balandier, 1994), en la magia que ejecuta para obtener legitimidad a través de símbolos, rituales y performances (Taussing, 2015). De hecho, Sharma y Gupta (2006) plantean que la antropología permite concebir al Estado como un "producto cultural y no sólo como productor de cultura, pues el Estado se constituye por las percepciones que las personas tienen sobre el mismo, y a su vez el Estado se expresa en la vida de la gente" (p.10).

Desde esta mirada entonces podemos argüir que el Estado no es un ente abstracto y neutral, sino que se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones que forman parte del trabajo cotidiano de agentes concretos (Fassin, 2013; Sharma y Gupta, 2006). En este sentido el Estado se construye y llega a la gente de diversas maneras, por esta razón Cowan Ross (2016) argumenta que la categoría "Estado" puede resultar restrictiva y homogeneizante si queremos comprender la diversidad de políticas, agentes, instituciones,

⁴ Para Balandier (1994) lo sagrado y lo político están imbricados, aunque ello se mantenga encubierto en las sociedades modernas laicas. Durkheim ya había analizado (1982) la necesidad de lo sagrado y de experiencias de fervor colectivo para la construcción del Estado. En Argentina, en el siglo XIX, al momento de consolidar el Estado-Nación y construir el sistema educativo estatal, se tomó la figura del docente como un apóstol laico, guiado por su vocación y se impartió en las escuelas un nacionalismo patriótico investido de carácter sacro (Alliaud, 1993).

prácticas y procesos que hacen a lo estatal. Propone así hablar de "estatalidades", pensar las formas estatales en minúscula y en plural permitiría un abordaje sobre lo múltiple y lo heterogéneo que tiene lo estatal en sus encarnaciones concretas.

La categoría *gubernamentalidad* de Foulcault (2006) también brinda herramientas analíticas para abordar lo múltiple en las estatalidades, pues este teórico no veía una única razón sino múltiples racionalidades de Estado. Su concepto de gubernamentalidad posibilita pensar las diversas prácticas de gobierno de los otros y de sí mismo. Así, para responder cómo educa el Estado, cómo castiga a los criminales, cómo supervisa la sexualidad, Foulcault (2006) buscó describir las gubernamentalidades en juego en cada una de esas esferas, es decir, analizó el entramado de dimensiones epistémicas, morales y tecnologías de poder, que permite consolidar racionalidades de gobierno que producen subjetividades.

Las políticas educativas contienen gubernamentalidades, producen marcos que regulan y controlan el trabajo docente, brindan repertorios simbólicos, discursivos y vehiculizan conocimientos desde los cuales se conceptualiza el hecho educativo, la institución escolar y a sus miembros. Desde la perspectiva de Popkewitz (1994) las reformas educativas son tecnologías políticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas, ya que producen valores sociales y relaciones de poder.

¿Cómo construyen subjetividades las políticas educativas? Ball (2001) argumenta que los profesores son interpelados por las políticas y reformas educativas que ejercen influencia en los modos de contratación, en los salarios, en las dinámicas de trabajo, pero también sobre la autoimagen de los maestros, generando repertorios en torno a las posibilidades de ser y desempeñarse. A su vez, docentes y demás trabajadores de los Ministerios de Educación clasifican a los destinatarios de sus prácticas cotidianas, contribuyendo a la construcción de subjetividades diferenciadas, en ese proceso se clasifican a sí mismos y a sus colegas⁵ (Autor, 2017, 2019). Chavez y Vencino (2012) han trabajado sobre este proceso de clasificación y auto-clasificación analizando las representaciones que tienen docentes y directivos de escuelas secundarias sobre los estudiantes de sectores populares. En esta misma línea, Kaplan (2011) ha investigado cómo los procedimientos de taxonomización escolar remiten a modos de distinción social, que muchas veces alimentan procesos de autoestigmatización; o como plantean Tomasini, Bertarelli y Morales (2017) a procesos de racialización, constitutivos de las identidades juveniles, que se expresan como sistemas de clasificación del comportamiento y la corporalidad.

Entonces, en un mismo gobierno, en una misma política, en una misma institución podemos hallar gubernamentalidades en tensión conviviendo, generando diversas subjetividades. Las políticas educativas son construcciones históricas, muchas veces podemos encontrar que en su seno lo que se plantea como innovación se alimenta de gubernamentalidades pasadas que

⁵ Los docentes construyen sus propias identidades profesionales y las de sus colegas en estos procesos de clasificación y auto-clasificación, en los que suelen verse como profesores "comprometidos", "inclusivos", "contenedores"; que antagonizan su labor con colegas que consideran "no trabajan", "no les importa", "son poco empáticos" y "estigmatizan a los estudiantes". Estas significaciones se tejen tomando como repertorio planes de acción institucional, así como las retóricas de justificación y condena que son provistas por la propia política educativa (Autor, 2017, 2019).

permean en el presente (Giovine, 2012). Durante una investigación realizada en torno a políticas de inclusión socioeducativa (Autor, 2019) conceptualizamos tres tipos de gubernamentalidades que hallamos conviviendo en las escuelas, tendientes a la cohesión, la compasión o la ampliación de derechos, derivando cada una en la consolidación de diferentes tipos de subjetividades entre los estudiantes, como "conflictivos" con mala conducta, como "víctimas" del sistema o como "sujetos de derecho" respectivamente. Si bien observamos que primaba la última, las tres gubernamentalidades coexistían con diferentes niveles de tensión en distintas instituciones educativas. En este sentido lo estatal se presenta más bien como estatalidades múltiples, que generan diversas experiencias a través de la presencia selectiva, contradictoria e intermitente que tienen las políticas públicas (Auyero y Berti, 2013).

En Argentina, como en muchos países, la escuela es una de las instituciones estatales más distribuidas a lo largo del territorio, lo que la convierte en una vía importante para estudiar las gubernamentalidades que se configuran en lo estatal, a través de diferentes momentos históricos.

La mayor parte de los estudios que atienden la vinculación de la escuela con lo político, provenientes de diversas disciplinas, se hallan atravesados por un debate sobre la finalidad de esta institución, donde se entrelazan determinadas concepciones del Estado, de la sociedad y de la educación. Al respecto, podemos remitirnos a los trabajos de Bourdieu⁶ y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1976) y Althousser (1988), quienes investigaron el papel de la escuela en la reproducción del orden social.

La mirada reproductivista ha sido criticada por diversos autores que han explorado las formas de resistencia que se dan en las escuelas. Estudiando la reproducción de diferencias de clase y de sexo en la escuela, Connell (1981) ha argumentado que la misma no es automática, ya que muchas veces fracasa, y cuando se consigue se trata un logro político. Willis (1988) en su clásico texto "Aprendiendo a trabajar", exploró las formas de resistencia juvenil anti-escolar masculina, en ese trabajo puso el acento en la producción cultural y no en la reproducción, aclarando que en todo caso la segunda puede ser un efecto de la primera, porque los jóvenes no son meros portadores pasivos de una estructura y una ideología, sino que producen activamente significados y formas culturales⁷. Los aportes realizados desde la Pedagogía Crítica se orientan simultáneamente a explorar las agencias educativas como escenarios de dominación y adoctrinamiento, aunque eligen abordar las instancias educativas de factible empoderamiento, con una dimensión emancipadora (Apple, 1994; Freire, 1997; Giroux, 2006; Mc Laren, 1998).

⁶ En posteriores conceptualizaciones Bourdieu revisa la idea de reproducción dando mayor lugar a la capacidad de agencia. Véase: Bourdieu, P. (2007). "El sentido práctico". Siglo XXI.

⁷ En este trabajo Willis analiza porque los hijos de obreros terminan trabajando como obreros, ellos se aferran a una idea de masculinidad para desacreditar los trabajos "mentales", así le otorgan cierto valor al trabajo físico y pesado que los conduce a una aceptación del mismo. Asimismo, "el escepticismo existente entre los «chicos» con respecto a las calificaciones constituye una especie de conciencia de que la certificación no producirá en la clase obrera más trabajos o mayor movilidad, pero que en cambio puede producir una legitimación social para aquellos que parecen haber triunfado gracias a ella... y una preparación para la disciplina en el trabajo para aquellos que no han triunfado". (Willis, 1999, p. 16).

Como plantean Ezpeleta y Rockwell (1983), en la escuela convergen intereses, tanto del Estado como de las clases subalternas, para quienes la educación representa un derecho, una forma de inclusión y una posibilidad de transformar la trama de relaciones que definen su lugar en la estructura social. Para el Estado, la escuela, en tanto ámbito privilegiado donde se construyen y circulan sentidos compartidos, se convierte en una institución clave para consolidar su poder a través del consenso.

La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder político. Pero el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar (Ezpeleta y Rockwell 1983, p. 72).

Entonces, sin desconocer su capacidad reproductora, sostenemos que la escuela, lejos de ser una institución monolítica y uniforme, se constituye a través de las vivencias y los sentidos múltiples que le son asignados por los agentes escolares y la comunidad educativa.

Como evidencian los trabajos que se inscriben en esta perspectiva de crítica a los estudios de la reproducción, las disposiciones emanadas desde el Estado no tienen efectos inmediatos, automáticos o transparentes sobre la cotidianidad de los actores involucrados (Frederic y Soprano, 2009).

La escuela puede ser pensada como expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Rockwell (2018) ha revisitado la teoría gramsciana de la hegemonía para criticar la escisión del Estado y la sociedad civil, proponiendo entrelazar ambas esferas para investigar el sentido estatal de ciertos discursos y acciones que tienen lugar en instituciones de la sociedad civil y viceversa⁸.

De esta forma podemos pensar a las escuelas, como parte de las estatalidades, que se materializan en la espesura de la cotidianidad de maneras particulares, a través de las interpretaciones y acciones de múltiples actores, con gubernamentalidades diversas que se despliegan, que convergen y divergen en su seno.

Escalas de análisis

En este enfoque socio-antropológico de las políticas educativas que intentamos sistematizar procuramos combinar las escalas de análisis macro y micro. Las políticas educativas no son un

⁸ Esta lectura de Gramsci le permitió a Rockwell "replantear conceptualmente la relación entre escuela y sociedad, diferenciándose de las propuestas de las corrientes estructuralistas francesas vigentes en los '80: la relación entre sistema escolar y sociedad no se podía ver exclusivamente en términos de un aparato ideológico del Estado; tampoco era la escuela una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilitaba la función básica de reproducción cultural; la escuela era una institución con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época respondía a procesos políticos que la constituían, otorgándole una impronta histórica y cultural específica" (Arata, Escalante y Padawer, 2018, p. 25).

telón de fondo estático y las prácticas educativas una mera reacción frente a ese telón, sino que se dan relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre la escuela y el Estado (Civera, 2008). En la cotidianidad escolar, tal como es definida por Achilli (2000), diferentes contextos y distintas dimensiones se interpenetran, configurando procesos que son a la vez socioeducativos, sociourbanos y sociopolíticos.

La escala micro es la predilecta en los enfoques retomados, pero esto no implica insularizar a la escuela, porque esta institución y las relaciones que en ella se construyen no pueden ser escindas de los contextos generales donde se insertan. En este sentido, retomando la tradición focultiana podemos hablar de un análisis microfísico que supere el antagonismo entre micro-política y macro-política (Villagran, 2020).

Desde esta perspectiva proponemos trascender las perspectivas estado-céntricas, en las que se resaltan las homogeneidades, para abrazar una perspectiva socio-céntrica, que nos permita comprender las heterogeneidades que atraviesan lo estatal y el vínculo de los sujetos con el Estado, cuando lo significan y lo actúan (Frederic y Soprano, 2009).

En este camino, la potencialidad del análisis etnográfico para el estudio de las políticas, las estatalidades y el gobierno de la educación radica en que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a examinar (Balbi y Boivin, 2008). Nos brinda acceso a lo que Malinowski (1986) llamaba "visión de los nativos" y Geertz (1994) proponía denominar "conocimiento local".

Asimismo, la riqueza heurística de "estar allí", que permite el trabajo de campo, posibilita al investigador observar con extremo detalle los entramados complejos de relaciones personales que sostienen a las instituciones. En las implementaciones no sólo se ponen en juego las políticas, también hay vínculos, afectos o enemistades, que no dependen de los planes y programas pero que muchas veces condicionan su puesta en acto. En concordancia con lo dicho pensamos que la escuela es uno de esos espacios donde "la política puede ser entendida (y definida) en el quehacer cotidiano de las personas que hacen uso y desuso de relaciones institucionales y de relaciones personales" (Rosato, 2009, p.11). De esta manera es factible acercarse a la política en su dimensión vivida (Quirós, 2011), en el ámbito de lo cotidiano⁹, que es el espacio donde los sujetos crean y recrean sus significaciones en torno a lo político y a partir de las cuales tejen vínculos, prácticas y relaciones particulares.

Por otra parte, el enfoque etnográfico y su mirada microscópica permiten visualizar tanto lo dicho como lo hecho (Peirano, 1997), sin borrar sus distancias y contradicciones, que forman parte de la lógica de la práctica, la cual no se encuentra atada a criterios silogísticos sino que se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007). Las políticas educativas, a nivel estatal o escolar, muchas veces se muestran como expectativas y promesas que no siempre se cumplen, pero esto no las invalida, ni impide que en tanto discursos generen ciertos efectos.

⁹ Pensamos la categoría cotidianidad desde la perspectiva de Heller (1977). Según la citada autora, "la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la sociedad". (1977:20).

Al seleccionar escalas de análisis micro-sociológicas es preciso no confundir los estudios *en* aldea con los estudios *sobre* aldeas (Geertz, 2003). El lugar de estudio no es homólogo al objeto de estudio. Al investigar una política o una escuela las trasvasamos, las políticas y las instituciones crean contextos, pero hay también contextos que las preceden (Ball, 2012). Por ello es fundamental tener en cuenta la historicidad de cada institución educativa, porque en el presente analizado debemos rastrear las huellas y las contradicciones de múltiples procesos pasados (Rockwell, 1987). También son importantes las características del lugar donde se emplaza (la territorialidad, el barrio, el edificio, su arquitectura) y de la matrícula que recibe, así como el estilo del equipo directivo y los perfiles profesionales de los docentes allí reunidos. Además, es necesario otorgar materialidad a las políticas educativas, ya que éstas no se constituyen sólo por lo que las personas interpretan, dicen o hacen, están constituidas también por la infraestructura, los presupuestos, los salarios, los recursos materiales, los cargos (Ball, 1989).

El análisis en una escala etnográfica permite recuperar el "saber docente", el cual tiene origen en el quehacer cotidiano de los maestros, es producto del encuentro entre las biografías particulares de los profesores con el contexto histórico, político y social que les toca enfrentar, asimismo, es heredero del diálogo con los educandos y con otros colegas (Rockwell, 1987). En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo instituyente y lo instituido (Castoriadis, 2003), diferentes entrelazamientos entre las normas educativas y las prácticas culturales (Rockwell, 2015), esta tensión es la que define los cambios reales o las persistencias y continuidades, por eso es necesario analizar la praxis docente.

Como decíamos la elección de una escala de análisis micro no es necesariamente antagónica con el análisis macro. En este sentido, las políticas educativas no se limitan a las escuelas ni a lo educativo (Ball, Maguire y Braun, 2012), muchos establecimientos toman políticas y espacios extraescolares para delinear sus estrategias institucionales. Por ejemplo, en la ciudad de Rosario donde hemos realizado diferentes instancias de trabajo de campo pudimos observar cómo las escuelas trazan vínculos con instituciones de anclaje territorial, con asociaciones civiles o con distintos tipos de dependencias municipales, del ámbito social, cultural y de la salud, configurando así políticas institucionales particulares, ya sea llevando propuestas a la escuela o saliendo a coordinar actividades en estos espacios.

Ahora bien, en el análisis de lo institucional y de lo local, se observan los condicionamientos que se construyen a nivel territorial, municipal, provincial, nacional o incluso internacional. Por un lado las escuelas están atravesadas por las normativas, los planes y programas estatales, y a su vez las políticas estatales están influenciadas por las recomendaciones y discursos de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, que van delimitando una trama discursiva. Todo eso se va localizando e institucionalizando de manera diversa en las escuelas.

Entonces, a la invitación de repensar la categoría Estado para optar por el término estatalidades (Cowan Ross, 2016), consideramos pertinente sumar la revisión del concepto gobierno, para concebirlo más allá de lo estatal. Entendido de manera amplia, como planteaba Foulcault (2009), el gobierno sería "el conjunto de dispositivos establecidos y de las acciones realizadas para administrar, regular y favorecer la existencia de los seres humanos; el gobierno

incluye pero sobrepasa la intervención del Estado" (Fassin, 2016, p.10). En este sentido lo estatal constituye una parte fundamental del gobierno de la educación, pero también los organismos de cooperación internacional, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones think tanks e incluso la Iglesia aparece como una institución que tiene sus disputas de poder en la arena educativa.

Es menester incorporar la escala transnacional en el análisis de los entramados institucionales involucrados, para comprender las políticas educativas más allá de los lindes del estado-nación (Ascolani, 2008), sin perder de vista las interdependencias entre ámbitos locales, nacionales e internacionales. Ball (2012) argumenta que las fronteras entre el Estado y el mercado, lo global y lo local, y el lucro, la filantropía y el bien público están siendo debilitadas y ello se plasma en las políticas, donde converge ese abanico de actores e intereses.

Entonces, la escala de análisis es lo local contextualizado, que permite "la tarea artesanal de observar principios generales en hechos locales" (Geertz, 2003, p.195). Lo micro no es el nivel macro miniaturizado, sino que se trata de otro nivel (Villagran, 2020). Para contextualizar es necesario reconocer y recorrer las capas que nos llevan de un nivel a otro, apelar al trabajo de campo, a la entrevista y la observación participante, permiten conocer la densidad de la ritualidad cotidiana de las instituciones y "documentar lo no documentado" (Rockwell, 1987, p.33). Pero también se requiere un trabajo con documentaciones escritas de diversos niveles (leyes, normativas, circulares, actas, formularios), así como la revisión de datos estadísticos y de evaluaciones, que permitan reconstruir el panorama estructural del problema abordado y su historicidad.

Conclusiones

El enfoque socio-antropológico para las políticas educativas permite recuperar los saberes, significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2002). Si bien es imprescindible tener en cuenta los aspectos estructurales, acentuar en demasía su alcance puede opacar la agencia de los sujetos involucrados. Dado que "...la cualidad principal de la metodología etnográfica es que permite el surgimiento de los 'peones' de las fuerzas estructurales, los enfoca para que se reconozcan como seres humanos que construyen su propio destino" (Bourgois, 2010, p. 47).

Para comprender la compleja relación entre la acción social y la estructura, debemos apelar a un cierto equilibrio. Reconociendo que las políticas educativas tienen agencia (Shore, 2011) y concibiéndolas como trayectorias atravesadas por diferentes contextos (Ball, 2012, 2015, 2016), con ciclos de vida que a veces exceden los propios planes y normativas, es posible visibilizar los procesos creativos de los docentes y los directivos, que como mediadores sociales (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) "hacen" a las políticas, situados y condicionados por determinados contextos históricos, sociales, culturales y políticos, de escala institucional, barrial, municipal, provincial, nacional y hasta internacional.

Desde esta perspectiva epistemológica el Estado ya no es concebido como una entidad reificada sino que la mirada se abre a vislumbrar las diferentes encarnaciones locales de las estatalidades (Cowan Ross, 2016). Las políticas educativas no son respuestas racionales, suelen estar atravesadas por diferentes gubernamentalidades, que tienen diversos efectos en las experiencias de mediadores y destinatarios de las políticas.

En este sentido es necesaria una escala micro de análisis, para observar los senderos que se bifurcan en las puestas en acto que tienen las políticas a nivel institucional. Al hacer de las perspectivas nativas el centro de la indagación para abordar las estatalidades se puede contribuir a la comprensión de cómo son vividas las políticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Abrams, P. (1988). *Notes on the Difficulty of Studying the State*. [Apuntes sobre la dificultad de estudiar el Estado]. *Journal of Historical Sociology*, 1, 59-89.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2000). Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, 11-30.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro editor de América Latina.
- Althousser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Paidós
- Arata, N; Escalante, C. y Padawer, A. (2018). Estudio preliminar. En RocKwell, E. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Revista Educação*, v. 31, n.2, 139-156.
- Auyero J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz Editores.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2015). What is policy 21 years later: reflections on the possibilities of policy research [¿Qué es la política? 21 años después: reflexiones sobre las posibilidades de la investigación política]. *Discourse: Studies in the cultural policy of education*, 36(3), 306-313.
- Ball, S. J. (2012). *Global education. New policy networks and the neoliberal imaginary*. [Educación mundial. Las nuevas redes políticas y el imaginario neoliberal]. Routledge.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 1 y 2, 19-33.
- Ball, S. J. (2001). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*. N° 14, 115-137.

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. [Departamentos temáticos y la 'implementación' de la política del Currículo Nacional: una visión general de los problemas]. *Journal of Curriculum Studies*, 24:2, 97-115, <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. [Cómo las escuelas hacen políticas: políticas en acto en las escuelas secundarias]. Routledge
- Balbi, F. y Boivin, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, 7-17.
- Balbi, F. y Rosato, A. (comp.) (2003). *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde antropología social*. Editorial Antropofagia
- Baudelot, C. y Establet R. (1976). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Volumen 24, Número 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos: Habitus y capital. En Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva* (147-173). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción*. Fontamara.
- Bourgois, P. (2010). *En Busca del respeto*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Tomo 2. Tusquets.
- Chaves, M. y Vecino, L. (2012). "Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela". En: *Rev. Argentina de Estudios de Juventud*, pp. 1-15.
- Civera, C. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense
- Durkheim, E. (2000). *Lecciones de sociología*. El Aleph.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, Número 37, pp.70-80.
[http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7\]justaEzpeletaElsieRockwell.pdf](http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7]justaEzpeletaElsieRockwell.pdf)
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. FCE.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. FCE.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Siglo XXI

- Frederic, S. y Soprano, G. (2009). Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp. 73-96). Prometeo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*, Gedisa
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kaplan, C. (2011). "Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes". *Propuesta Educativa*, Número 35, Año 20, Vol 1, 95-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>
- Malinowski, B. (1986). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Península.
- Mc Laren, P. (1998). *La vida en las aulas*. Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1998). Hegemonía, política e ideología. En Campo, J. (comp), *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina* (pp. 125- 45). Siglo XXI.
- Lascoumes, Pierre, Le Galès, Patrick (2014), *Sociología de la acción pública*. Colegio de México.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J.M Y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina". *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888004.pdf>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Antropofagia.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones educativas. Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
<http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Rosato, A. (2003). Líderes y candidatos: las elecciones "internas" en un partido político. En Balbi y Rosato (comp.) *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde antropología social*. Editorial Antropofagia.
- Sabatier, P. (1986). Enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba para la investigación de implementación: un análisis crítico y síntesis sugerida. *Revista de Políticas Públicas*, 6 (1), 21-48.
- Schavelzon, S. (2010). La antropología del estado, su lugar y algunas de sus problemáticas. *Revista Publicar* - Año VIII No IX, pp. 73-96

Sharma, A. y Gupta, A. (2006). *The anthropology of the State*. [Antropología del Estado]. Blackwell

Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. [Antropología de las políticas públicas: perspectivas críticas sobre gobierno y poder]. Routledge.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas". *Antípoda* N°10, 21-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>

Suasnábar, C. (2012). ¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. En Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX*. Edhasa.

Taussig, M. (2015). *La magia del Estado*. Siglo XXI.

Tomasini, M; Bertarelli, P; Morales, M. (2017) Género, racialización de la clase e identidades: Las categorías 'negros' y 'negras' en jóvenes de sectores populares de Córdoba. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*; vol. 16, 1-14.

Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.

Villagran, C. (2020). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10 (2), e079,1_2.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12374/pr.12374.pdf

Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. FCE

Willis. P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En Fernández Enguita, M. (editor) *Sociología de la Educación* (pp. 640-659). Ariel.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Notas

¹ Silvia Vanesa Alucin es Doctora en Ciencias Antropológicas, investigadora asistente de CONICET, profesora adjunta en la Universidad Nacional de Rosario. alucin@irice-conicet.gov.ar