



Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Antropología Educativa

Pedagogía

I er Cuatrimestre

Agosto- Diciembre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Antropología Educativa

Analizar los antecedentes teóricos e históricos de la Antropología de la Educación en el marco de la Antropología Social y Cultural; introducir al alumnado en el proceso de investigación etnográfica (trabajo de campo, diario de campo, descripción, análisis e interpretación) y darle a conocer las diferentes técnicas de investigación etnográfica en el espacio educativo y escolar.

INDICE

UNIDAD I. Aproximación a la Antropología Social; Cultura y educación

1.1 Introducción a la Antropología Social

1.2 Conceptos de la disciplina

1.3 Contextualización de la Antropología dentro de la Ciencias Sociales

1.4 La Antropología Social y sus diferentes subdisciplinas

1.5 La Antropología de la Educación

UNIDAD II. Sobre el concepto de cultura y otros conceptos “ Llave” en Antropología Social.

2.1 ¿ Qué entendemos por cultura?

2.2 Construcción de la diferencia: género, “raza”/ etnia, clase social y cultura.

2.3 Contextualización del surgimiento y desarrollo de la Antropología de la Educación

2.4 La Antropología de la Educación en México.

UNIDAD III. Metodologías de investigación en Antropología Social y Antropología Educativa.

3.1 Método etnográfico

3.2 La etnografía escolar

3.3 Las técnicas de investigación: observación, entrevistas y el diario de campo.

UNIDAD IV. Aplicaciones de la Antropología Educativa.

4.1 Campos de investigación de la Antropología Educativa: El tratamiento de la diversidad cultural en contextos educativos

4.1.1 Diversidad y migraciones

4.2 Introducción al interculturalismo y el multiculturalismo

Unidad I

UNIDAD I. Aproximación a la Antropología Social; Cultura y educación

I.1 Introducción a la Antropología Social

El término antropología proviene de las voces griegas *ánthros* (hombre) y *logia* (estudio de la ciencia). Es frecuente que, como resultado de sus raíces etimológicas, la antropología se defina como la ciencia del hombre. Como ciencia social es relativamente nueva, ya que surge durante el siglo pasado.

Si partimos de una definición demasiado general de antropología, ésta debería conjuntar la arqueología, la lingüística, la etnohistoria y la antropología física o biológica, porque todas indagan diversas manifestaciones del hombre y, en este sentido, también formarían parte de ella, la economía, la sociología, la ciencia política y la psicología social, entre otras, aunque cada una es actualmente una disciplina particular. Durante el siglo XX, la acumulación y ampliación del conjunto de conocimientos sobre las diversas sociedades pasadas y presentes, sean estas últimas industrializadas o no, ha obligado a sus estudiosos a especializarse con el propósito de resolver interrogantes cada vez más específicas. Las ciencias arriba mencionadas han adquirido, por derecho propio, su lugar en el campo de los estudios sociales. Por lo anterior, usamos el término antropología para referirnos a lo que específicamente se denomina antropología social, cultural o etnología, y sobre tal disciplina trata este libro. Como cualquier otra disciplina social, la antropología también estudia la sociedad desde una perspectiva específica: la cultural.

El término cultura se emplea coloquialmente para referirse al refinamiento o saber de una persona; si alguien posee información sobre uno o varios temas, por ejemplo música barroca o pintura cubista, se dice que es una persona culta. Pero en la antropología dicho término tiene una significación diferente, referida por lo común al conjunto de creencias, costumbres, valores, conductas, técnicas, expresiones artísticas, ceremonias y rituales de una sociedad o alguno de los grupos o sectores que la integran. Una característica muy importante de la cultura es que se aprende y trasmite con la socialización informal y formal, la relación de un individuo con otros seres humanos y la escuela, debido a lo cual perdura a lo largo del tiempo o se transforma sólo paulatinamente.

Por ser la cultura el principal interés de la antropología, la investigación antropológica no se circunscribe a examinar pequeñas comunidades rurales o sociedades tribales. La cultura es la expresión básica de todas las sociedades humanas y, en esta medida, la antropología puede abordar —y de hecho así lo hace— el estudio de la misma en cualquier sociedad recurriendo,

si es necesario, para explicarla, al apoyo de teorías y técnicas asociadas a otras ciencias sociales. Durante el desarrollo de la antropología se han acuñado múltiples definiciones de cultura, pero hoy en día existe el acuerdo general de que la cultura es una característica particular de la mente humana: su capacidad de simbolizar, es decir asignar significados a sus vivencias y entorno, tanto de elaborar objetos y herramientas con base en dicha capacidad.

1.2 Conceptos de la disciplina

Hablar de antropología en general resulta, quizá, un poco vago o, tal vez, ambiguo porque podemos referirnos al sustrato físico del ser humano –actual o pasado-, a su vertiente cultural o bien a su esencialidad metafísica. Es, tal vez, como define San Martín I una ciencia crítica emancipadora y, al mismo tiempo, portadora de un nuevo humanismo.

De esta manera, parecería que la antropología domina todo cuanto concierne al ser humano. Así es, mas también hay que apresurarse a decir que, frente a otras ciencias físicas y sociales, ha de acotar su ámbito. Pero, junto a ellas puede lograr mejor su objeto, ya que precisa, como todas las ciencias, de apoyos interdisciplinarios.

Las antropologías

Hay, para comenzar, no una antropología, sino varias. La primera gran división se referiría a la antropología de corte filosófico y a las antropologías científicas. En el primer caso, se da una concepción global del hombre, una visión reflexiva y sistemática, una interpretación del fenómeno humano con el deseo de aprehender su totalidad esencial. Problemas como el concepto de persona, libertad, igualdad, valor, etc., tienen un contenido filosófico. La filosofía –en frase heideggeriana- se resuelve, en definitiva, en antropología.

En segundo lugar, entre las llamadas antropologías científicas podría citarse la física, la cultural y social, la psicológica, la cognitiva, la simbólica, la lingüística, etc. Además, se han propuesto numerosas subdivisiones, tales como la antropología médica, teológica, industrial, de la mujer... Son, en el fondo, antropologías aplicadas que tratan de resolver, entre otros, problemas prácticos de carácter social, clínico o tecnológico del mundo contemporáneo.

Unas y otras pueden coadyuvar a los objetivos de la antropología de la educación que nos va a ocupar. Así, por poner un ejemplo, la antropología física trata, entre otras cuestiones, del proceso de hominización, de carácter biológico, mientras que la cultura lo hará de la humanización, con sentido moral. Ambas tendrán un hueco en nuestra materia.

1.3 Contextualización de la Antropología dentro de la Ciencias Sociales

Para delimitar el concepto de la Antropología Social, sobre todo considerando que el antropólogo también tiene un lugar en el estudio y análisis de determinados aspectos de la Sociedad Industrial, tenemos que proceder a ver cuál es el límite entre Antropología, Sociología y otras Ciencias Sociales, y estudiar cuál es el tipo de relaciones existentes entre estas disciplinas y si es que tienen algo de diferencial.

La comunicación activa entre antropólogos y economistas aumenta de continuo, especialmente desde que se han convencido los primeros de la conveniencia de registrar tanto como sea posible los mecanismos económicos de las sociedades que se estudian.

Ralph Linton, para diferenciar los límites de Antropología, Sociología y Psicología, aseguraba a cada una de estas disciplinas tres campos de estudio: a la Sociología el estudio de la sociedad; a la Antropología el de la cultura y a la Psicología el del individuo.

Como este mismo autor reconoce, cada vez se torna más evidente que existen ciertos problemas cuya solución no puede darla una sola de estas disciplinas.

Las sociedades están compuestas de individuos y toda sociedad tiene una cultura, como toda cultura pertenece a una específica sociedad. Los individuos son producto tanto de las características de la sociedad como de las de su cultura. Entonces, por lo que vemos, entre estos aspectos existe una estrecha interrelación que nos imposibilita la aceptación de los campos antes asignados por Linton, aún cuando tengamos que agradecerle el habernos lanzado una señal guía. Además, no sólo es necesario el diferenciar a unas disciplinas de otras sino también el ensamblarlas en un compuesto coherente.

La Antropología, al centrar su atención en el hombre, tiene en cuenta tanto los aspectos de la existencia humana, biológica y cultural; pasada y presente, combinando estos materiales diversos en un abordamiento íntegro del problema de la experiencia humana. Esto hace que

tengamos también que ver la interdependencia que existe entre la Antropología y otras ciencias diferentes de las consideradas como sociales, lo que en cierto modo nos complica algo nuestra intención de obtener los límites de la disciplina pero, por otro lado, nos amplía la visión de su contenido.

Herskovits considera que la Antropología acude a las ciencias exactas y naturales, en tanto que, en relación con las humanidades y las ciencias sociales, actúa esencialmente como agente sintetizador. La Antropología proporciona a estas disciplinas un marco de referencia mucho más amplio, dentro del cual pueden establecerse más seguras generalizaciones. Así, menciona este autor que hay tres disciplinas que guardan una estrecha relación con la Antropología. Esta disciplina como campo dinámico de investigación que comprende el total desarrollo del hombre y estudia las variedades de la cultura, resultado de los cambios a lo largo de dilatados períodos de tiempo, es histórica. Como ciencia que trata de comprender los resortes de la conducta social y el papel que la cultura desempeña en la adaptación humana es psicológica. Por último, como disciplina que considera la naturaleza y amplitud de los sistemas de valor a cuyo amparo viven los hombres, el significado de las metas que sirven de guía a sus actividades, sus explicaciones del universo, y las relaciones entre las instituciones y los que viven de acuerdo con ellas, es filosófica.

Pero es siempre la autoridad de Levi-Strauss quien nos da una visión más correcta y aceptable de las relaciones de la Antropología con las otras ciencias. Este autor concebía a la Antropología como una última etapa de la síntesis que toma como base las conclusiones obtenidas a través de los datos y materiales recogidos por la Etnografía y las primeras síntesis y conclusiones de la Etnología.

Por lo tanto, la Antropología, Etnología y Etnografía son, en realidad, tres etapas o momentos de la misma investigación, y la preferencia de uno u otro de estos términos sólo expresa que la atención está dirigida en forma predominante hacia un tipo de investigación que nunca puede excluir los otros dos.

Los mecanismos y las formas de adaptación humana al medio ambiente, las maneras de utilizarlo y explotarlo, tienen que ver fundamentalmente con la tecnología, la economía y la organización social y política. Desde este punto de vista, es decir, de la estructura sociocultural considerada

como un mecanismo de adaptación y control del ambiente, la ecología humana es una disciplina montada a la vez sobre la Antropología Física, las ciencias biológicas, la Antropología Social y Cultural y las ciencias naturales. En este sentido, la ecología no sólo tiene una serie de contactos con las ciencias sociales y, por lo tanto, con la Antropología Social, sino que también es vinculante entre las diversas ramas de la Antropología y sirve de nexo de unión con las ciencias físicas y naturales.

Las relaciones de la Antropología, así a secas sin más calificativos, con la Historia han constituido una parte muy apreciable de las discusiones referentes a los contactos con otras ciencias o disciplinas. Inicialmente, la Antropología nació con una indudable vocación histórica. Precisamente, el hecho de que los cimientos antropológicos se fraguaran en la segunda mitad del siglo XIX tuvo como consecuencia que el evolucionismo marcara la pauta que informaría a los iniciadores de la Antropología.

El querer prescindir de una perspectiva temporal tendría el mismo significado, en la actualidad, que castrar a las conclusiones de los antropólogos de todo contenido científico. Todos los pueblos son producto de su pasado, y aun aquellas sociedades que erróneamente, o inicialmente, fueron atribuidas a etnólogos y antropólogos, para su estudio, y que fueron definidas como “sin historia” la tienen, y ello ha quedado evidenciado en el sinfín de leyendas y mitos que existen en estos pueblos mal llamados “primitivos”.

Margaret Mead estima que las diferencias metodológicas entre los historiadores y los antropólogos pueden ser sintetizadas en dos palabras: “documento” e “informe”. El historiador emplea material escrito. En contraste, el antropólogo encuentra informantes cuyo lugar en su sociedad él examina con mucho cuidado, de modo que de estos seres humanos vivientes puede extraer elementos sobre la cultura que tradicionalmente registra sobre el lugar.

La Historia puede ser una guía para el antropólogo, como también la Antropología puede ser uno de los instrumentos para interpretar la Historia. Durkheim afirmaba que a la Sociología había que estudiarla históricamente, y que la Historia se tenía que estudiar sociológicamente.

Por lo tanto, los fenómenos de la Sociedad Industrial, como los problemas de las sociedades primitivas, pueden ser enfocados desde una variada perspectiva, entre cuyos muchos enfoques

podemos mencionar el económico, sociológico, psicológico y el socio-antropológico, sin que el hecho de que nos encontremos en uno de ellos quiera decir que estemos en un compartimento estanco aislado de los otros enfoques que, en cualquier caso, pueden ser complementarios al mismo fin específico que constituye nuestra meta.

La sociología se ocupa más bien de estudios más globales y amplios, en tanto que los antropólogos sociales tienen tendencia a realizar análisis más detallados: monografías familiares, estudios culturales, dado que la cultura ha sido y sigue siendo la piedra angular sobre la que se han asentado la mayoría de las aportaciones de los antropólogos. En lo que respecta a las técnicas, los sociólogos usan preponderantemente técnicas cuantitativas, en tanto que los antropólogos utilizan métodos mucho más intensivos y cualitativos, hasta el punto de que hay una técnica que es conocida como “método antropológico”, la observación participante, que es típica, aunque no la única ni exclusiva de las usadas por etnólogos y antropólogos.

Como consecuencia de esto, las ciencias auxiliares de uno u otro enfoque variarán; así, la estadística necesariamente tendrá que ser un instrumento imprescindible para el sociólogo, y de bastante menor utilidad en el caso del antropólogo. En otro orden de cosas, no se puede concebir el caso de un sociólogo que desconozca al menos unos rudimentos de economía política moderna, no interesándole lo más mínimo, aunque no le sobren, los conocimientos de lingüística. Puede hacer magníficos estudios sociológicos sin conocer el idioma de la realidad nacional sobre la que investiga, cosa que constituiría un “handicap” de gran envergadura para el antropólogo, quien no solo tiene que conocer la lengua sino también poseer los instrumentos de la lingüística, incluso algunas veces de la ágrafa, y sin embargo no necesita absolutamente saber lo que es propensión marginal al consumo o la elasticidad de la demanda, aunque como en el caso del sociólogo, estos conocimientos no le vengán mal del todo y enriquezcan el carácter científico de su propia perspectiva.

I.4 La Antropología Social y sus diferentes subdisciplinas

Antropología cultural

La antropología cultural estudia la sociedad y la cultura humanas, describiendo y explicando, analizando e interpretando las similitudes y diferencias culturales. Para estudiar e interpretar la diversidad cultural los antropólogos culturales realizan dos tipos de actividad: la etnografía

(basada en el trabajo de campo) y la etnología (basada en la comparación transcultural). La etnografía proporciona una descripción de un grupo, una sociedad o cultura particulares. Durante el trabajo de campo el etnógrafo recoge datos que luego organiza, describe, analiza e interpreta para construir y presentar esa descripción que puede tomar la forma de un libro, un artículo o una película. Tradicionalmente los etnógrafos han convivido con pequeñas comunidades (como la de Arembepe en Brasil y estudiado el comportamiento local, las creencias, las costumbres, la vida social, las actividades económicas, las políticas, y la religión).

La perspectiva antropológica resultante del trabajo de campo etnográfico suele diferir radicalmente de las de la ciencia política o de la economía. Tales disciplinas se centran en las organizaciones y políticas nacionales y oficiales y, con frecuencia, en las élites. Sin embargo, los grupos tradicionalmente estudiados por los antropólogos solían ser relativamente pobres y nada poderosos.

Con frecuencia, los etnógrafos han podido observar prácticas discriminatorias para con tales pueblos, que sufren escasez de alimentos, dietas deficientes, y otros aspectos de la pobreza. La perspectiva antropológica es diferente, no necesariamente mejor. Los expertos en ciencia política estudian los programas que desarrollan los planificadores nacionales, y los antropólogos ven cómo funcionan estos programas en el plano local.

Las culturas no están aisladas. Como señaló Franz Boas (1940/1966) hace muchos años, el contacto entre tribus vecinas siempre ha existido y se ha extendido por áreas de enorme amplitud. Desde una perspectiva de sistema-mundo se reconoce que muchas características culturales locales reflejan la posición política y económica ocupada por una sociedad dentro de un sistema más amplio.

«Las poblaciones humanas construyen sus culturas en interacción unas con otras, no de forma aislada» (Wolf, 1982, p. ix). La gente de las comunidades locales participa cada vez más de los eventos regionales, nacionales y mundiales. La exposición a las fuerzas externas se produce a través de los medios de comunicación de masas,

la migración y el transporte moderno. La nación y la ciudad invaden cada vez más las comunidades locales en forma de turistas, agentes de desarrollo, funcionarios civiles y

religiosos, y candidatos políticos. Estos sistemas más amplios afectan de forma creciente a la gente y a los lugares que tradicionalmente ha estudiado la antropología. El estudio de tales conexiones y sistemas es una parte importante del objeto de estudio de la antropología moderna.

La etnología analiza, interpreta y compara los resultados de la etnografía —los datos recogidos en diferentes sociedades. Utiliza tales datos para comparar y contrastar y llegar a generalizaciones sobre la sociedad y la cultura. Mirando más allá de lo particular hacia lo más general, los etnólogos intentan identificar y explicar las diferencias y similitudes culturales, probar hipótesis y construir una teoría que amplíe nuestra comprensión sobre cómo funcionan los sistemas sociales y culturales.

La etnología toma datos para la comparación no únicamente de la etnografía, sino también de las otras subdisciplinas, en particular de la antropología arqueológica, que reconstruye los sistemas sociales del pasado.

Antropología arqueológica

La antropología arqueológica (más sencillamente «arqueología») reconstruye, describe e interpreta el comportamiento humano y los patrones culturales a través de los restos materiales. En los lugares en los que la gente vive o ha vivido los arqueólogos encuentran artefactos, elementos materiales que los humanos produjeron o modificaron, como herramientas, armas, campamentos y edificios. Los restos de plantas y de animales y de la basura antigua nos proporcionan información sobre el consumo y las actividades. Los cereales silvestres y los domesticados tienen características diferentes que permiten a los arqueólogos distinguir entre recolección y cultivo.

El examen de los huesos de animales revela la edad de los mismos en el momento de ser sacrificados y proporcionan información útil para determinar si las especies eran salvajes o domesticadas.

Analizando tales datos, los arqueólogos responden a diversas preguntas sobre las economías antiguas. ¿El grupo sometido a estudio obtenía su carne de la caza, o domesticaba y criaba animales, matando solamente los de cierta edad y sexo? ¿Los alimentos vegetales procedían de

plantas silvestres o de cosechas sembradas, cuidadas y recolectadas? ¿Los residentes construían, intercambiaban o compraban determinados elementos?

¿Había materias primas disponibles en una localidad? Si no, ¿de dónde procedían? A partir de tal información los arqueólogos reconstruyen patrones de producción, comercio y consumo.

Los arqueólogos han dedicado mucho tiempo al estudio de los restos de cerámica, puesto que son más duraderos que otros artefactos, como la madera y los textiles.

Los tipos de cerámica encontrados en una excavación pueden dar idea de la complejidad tecnológica, mientras que la cantidad de fragmentos permite hacer una estimación del tamaño y densidad de la población. El descubrimiento de que los ceramistas utilizaban materiales no disponibles localmente sugiere la existencia de sistemas de comercio. Similitudes en la manufactura y la decoración de los restos encontrados en yacimientos diferentes podrían ser la prueba de conexiones culturales. Los grupos con cerámicas similares podrían estar históricamente relacionados. Quizás compartían antepasados culturales comunes, comerciaban entre sí, o pertenecían al mismo sistema político.

Muchos arqueólogos analizan la paleoecología. La ecología es el estudio de las interrelaciones entre los seres vivos de un entorno. Los organismos y el entorno constituyen conjuntamente un ecosistema, es decir, un orden pautado de flujos e intercambios de energía. La ecología humana, estudia ecosistemas que incluyen personas, centrándose en las formas en las que los humanos hacen uso de «los flujos de la naturaleza y son influidos por la organización social y los valores culturales». La paleoecología estudia los ecosistemas del pasado.

Además de reconstruir patrones ecológicos, los arqueólogos infieren la evolución cultural, por ejemplo, a partir de cambios en el tamaño y el tipo de asentamientos y la distancia entre ellos. Una ciudad se desarrolla en una región en la que un siglo antes sólo existían pueblos, aldeas y caseríos. El número de niveles de asentamiento (ciudad, pueblo, aldea, caserío) es una medida de la complejidad social. Los edificios ofrecen pistas sobre las características políticas y religiosas. Las estructuras arquitectónicas destinadas a fines especiales como los templos y las pirámides sugieren que una sociedad antigua tenía una autoridad central capaz de dirigir el trabajo en equipo, con esclavos o con hombres libres. La presencia o ausencia de ciertas

estructuras, como las pirámides del antiguo Egipto y México, revela diferencias de función entre asentamientos. Por ejemplo, algunos poblados eran centros ceremoniales con una arquitectura notable. Otros eran cementerios; incluso algunos otros eran comunidades agrícolas.

Los arqueólogos también reconstruyen los patrones de comportamiento y los estilos de vida del pasado mediante la excavación (en una cuidadosa sucesión de niveles) de determinados asentamientos. En un área determinada, con el paso del tiempo, los asentamientos particulares pueden cambiar en términos de forma y fines, así como también pueden cambiar las conexiones entre ellos. La excavación puede documentar los cambios en las actividades económicas sociales y políticas.

Aunque a los arqueólogos se les conoce más por estudiar la prehistoria, es decir, el período anterior a la invención de la escritura, también estudian las culturas históricas, e incluso las vivas. Estudiando barcos hundidos en la costa de Florida, los arqueólogos marinos fueron capaces de verificar las condiciones de vida en las naves que traían a los ancestros afronorteamericanos al nuevo mundo como esclavos. Otra ilustración todavía más actual de la actividad de la arqueología es un proyecto iniciado en 1973 en Tucson, Arizona. El arqueólogo William Rathje ha aprendido mucho de la vida contemporánea estudiando la basura moderna. El valor de la «basurología», como la llama Rathje, es que proporciona «evidencias de lo que la gente hizo, y no de lo que ellos piensan que hicieron, lo que piensan que deberían haber hecho, o lo que el investigador piensa que habrían hecho». Lo que la gente dice puede contrastar fuertemente con su comportamiento real, tal como reveló la basurología. Por ejemplo, los basurólogos descubrieron que los tres barrios de Tucson donde, según lo dicho por los informantes se daba el consumo más bajo de cerveza, tenían el mayor número de latas de cerveza vacías por vivienda.

Antropología biológica o física

El objeto de estudio de la antropología biológica o física es la diversidad biológica humana en el tiempo y el espacio. El estudio de la variación humana reúne cinco puntos de especial interés dentro de la antropología biológica:

1. La evolución de los homínidos tal como la revelan los restos fósiles (paleoantropología).
2. La genética humana.
3. El crecimiento y desarrollo humanos.
4. La plasticidad biológica humana (la capacidad del cuerpo de hacer frente a tensiones como el calor, el frío y la altitud).
5. La biología, la evolución, el comportamiento y la vida social de los monos, los simios y otros primates no humanos.

Estos intereses conectan la antropología biológica con otros campos: la biología, la zoología, la geología, la fisiología, la medicina y la salud pública. La osteología —el estudio de los huesos— ayuda a los paleoantropólogos, que analizan cráneos, dientes y huesos para identificar los antepasados humanos y trazar los cambios en la anatomía a través del tiempo. Un paleontólogo es un científico que estudia los fósiles. Un paleoantropólogo es un tipo de paleontólogo que estudia la huella fósil de la evolución humana. Los paleoantropólogos suelen colaborar con los arqueólogos, que estudian artefactos, en la reconstrucción de los aspectos biológicos y culturales de la evolución humana. Los fósiles y las herramientas se suelen encontrar juntos. Las herramientas nos dan idea de los hábitos, costumbres y estilos de vida de los homínidos que las usaron.

Hace más de un siglo, Charles Darwin se dio cuenta de que la variedad que existía dentro de cualquier población permite que algunos individuos (aquellos con características favorables o adaptantes) tengan más fácil la supervivencia y la reproducción. La genética, que se desarrolló más tarde, arroja luz sobre las causas y la transmisión de esta variedad. Durante el período de vida de cualquier individuo, el entorno trabaja junto con la herencia para desarrollar características biológicas. Por ejemplo, la gente con una tendencia genética a ser altos será más baja si reciben una alimentación pobre durante la infancia. Así, la antropología biológica estudia la influencia del entorno sobre el cuerpo a medida que éste se desarrolla. Entre los factores que influyen en el desarrollo del cuerpo están la nutrición, la altitud, la temperatura y las enfermedades, así como también los factores culturales como las normas acerca del atractivo físico anteriormente comentadas.

La antropología biológica (junto con la zoología) incluye también la primatología. Los primates incluyen a nuestros parientes más próximos —los simios y los monos. Los primatólogos estudian su biología, evolución, comportamiento y vida social, a menudo en sus entornos naturales. La primatología apoya a la paleoantropología, porque muchos antropólogos creen que el comportamiento de los primates puede arrojar luz sobre el de los primeros humanos y sobre la naturaleza humana.

Antropología lingüística

No sabemos (y probablemente nunca lo sabremos) cuándo comenzaron a hablar nuestros antepasados, aunque los antropólogos biológicos han observado la anatomía de la cara y del cráneo para especular sobre el origen del lenguaje. Por otro lado, los primatólogos han descrito los sistemas de comunicación de monos y simios. Sabemos que las lenguas gramaticalmente complejas y bien desarrolladas han existido desde hace miles de años. La antropología lingüística ofrece una ilustración adicional sobre el interés de la antropología por la comparación, la variación y el cambio. La antropología lingüística estudia el lenguaje en su contexto social y cultural, en el espacio y a través del tiempo. Algunos antropólogos lingüísticos hacen inferencias sobre características universales del lenguaje, vinculándolas a uniformidades en el cerebro humano. Otros reconstruyen lenguas antiguas mediante la comparación de sus descendientes contemporáneas y al hacerlo descubren nuevas facetas de su historia. Incluso otros estudian las diferencias lingüísticas para descubrir percepciones y patrones de pensamiento diversos en diferentes culturas.

La lingüística histórica toma en cuenta la variación en el tiempo, como por ejemplo los cambios en el sonido, la gramática y el vocabulario entre el castellano medieval (hablado en tiempos del Arcipreste de Hita) y el moderno actual. La sociolingüística investiga las relaciones entre los cambios sociales y las variaciones lingüísticas.

Ninguna lengua es un sistema homogéneo en el que todo el mundo habla igual. ¿Cómo utilizan una misma lengua diferentes hablantes? ¿Cómo se correlacionan las características lingüísticas con los factores sociales, incluidas las diferencias de clase y de género? (Tannen 1990). Una de las razones para la variación es la geografía, como es el caso de los acentos y dialectos regionales. La variación lingüística va también asociada a las divisiones sociales y los ejemplos

de ello incluyen el bilingüismo de los grupos étnicos y los patrones del habla asociados a ciertas clases sociales. Los antropólogos sociales y culturales colaboran en el estudio de los vínculos entre el lenguaje y muchos otros aspectos de la cultura, como sobre la forma que tiene la gente de considerar el parentesco y cómo se perciben y clasifican los colores.

ANTROPOLOGÍA APLICADA

La antropología no es una ciencia de lo exótico practicada por extraños académicos encerrados en sus torres de marfil. Por el contrario, se trata de una disciplina holística, comparativa y biocultural que tiene mucho que contarle a la gente. La más importante organización profesional de la antropología, la American Anthropological Association, ha admitido formalmente su papel como servicio público al reconocer que la antropología tiene dos dimensiones:

- 1) antropología teórica o académica, y
- 2) antropología aplicada o práctica.

Esta última se refiere a la aplicación de datos, perspectivas, teoría y métodos antropológicos para identificar, evaluar y resolver problemas sociales contemporáneos. Son cada vez más los antropólogos de las distintas subdisciplinas los que trabajan ahora en tales áreas aplicadas como la sanidad pública, la planificación familiar y el desarrollo económico.

En su sentido más general, la antropología aplicada incluye cualquier uso del conocimiento y/o las técnicas de las cuatro subdisciplinas para identificar, evaluar y resolver problemas prácticos. Debido a la amplitud de la antropología, tiene muchas aplicaciones. Por ejemplo, el campo cada vez más extenso de la antropología médica tiene en cuenta el contexto sociocultural y las implicaciones de las enfermedades y las dolencias. La investigación transcultural nos muestra que las percepciones de la buena y la mala salud, junto con las actuales amenazas y problemas, varían entre culturas. Las diferentes sociedades y grupos étnicos reconocen diferentes dolencias, síntomas, y causas, y han desarrollado diferentes sistemas

de cuidado de la salud y estrategias de tratamiento. Los antropólogos médicos son tanto biológicos como culturales, y a la vez teóricos y aplicados. Por ejemplo, los antropólogos

médicos aplicados han servido como intérpretes culturales en programas de salud pública que tienen que encajar en la cultura local y ser aceptados por la gente local.

Otros antropólogos aplicados trabajan para agencias de desarrollo (el Banco Mundial o USAID, la agencia norteamericana de ayuda al desarrollo), evaluando las características sociales y culturales que influyen en el desarrollo y el cambio económicos. Los antropólogos son expertos en las culturas locales y como tales suelen poder identificar las condiciones sociales específicas y las necesidades locales que influirán en el éxito o el fracaso de los esquemas de desarrollo. Los planificadores de Washington o de Madrid suelen saber poco sobre, digamos, las relaciones de parentesco o patronazgo implícitas en la obtención de la mano de obra necesaria para el cultivo del arroz en el cualquier medio rural de África. Las predicciones y estimaciones del éxito del proyecto suelen ser poco realistas si no se consulta a un antropólogo especialista en tal escenario rural. Con frecuencia, los fondos para el desarrollo se malgastan si no se consulta a un antropólogo para que trabaje con la gente afectada para identificar las necesidades, demandas, prioridades y restricciones locales.

Los proyectos fracasan de manera rutinaria si los planificadores ignoran la dimensión cultural del desarrollo.

Los problemas derivan de la falta de atención hacia, y consecuentemente la imposibilidad de encajar en, las condiciones socioculturales existentes. Un ejemplo de ello es un proyecto muy naif y culturalmente incompatible realizado en el África oriental. La principal falacia consistía en intentar convertir a pastores nómadas en granjeros. Los planificadores no tenían ninguna evidencia de que los pastores, en cuyas tierras se iba a realizar el proyecto, desearan cambiar su economía. El territorio se iba a utilizar para novedosas explotaciones agrícolas comerciales y los pastores iban a convertirse en pequeños agricultores y aparceros. El proyecto, entre cuyos planificadores no se incluía ningún antropólogo, pasó por alto totalmente los aspectos sociales. Los obstáculos habrían sido evidentes para cualquier antropólogo. Se esperaba que los pastores sencillamente dejaran su forma tradicional de vida para trabajar tres veces más duramente cultivando arroz y recolectando algodón. ¿Qué motivos podían tener para abandonar su movilidad y libertad a cambio de trabajar como aparceros para quienes regentasen las explotaciones agrícolas comerciales? Sin duda no el escaso retorno financiero

que los planificadores del proyecto calculaban para los pastores: un promedio de trescientos dólares anuales frente a más de diez mil para sus nuevos jefes, los granjeros.

Para evitar proyectos tan poco realistas y hacer los esquemas de desarrollo más sensibles a los aspectos sociales y adecuarlos a las necesidades culturales, las organizaciones para el desarrollo incluyen ahora regularmente a los antropólogos en sus equipos de planificación, además de ingenieros agrónomos, economistas, veterinarios, geólogos, ingenieros y especialistas en sanidad. Los antropólogos también aplican sus conocimientos al estudio de la dimensión humana de la degradación medioambiental (p. e., deforestación, polución) y el cambio climático global, analizando cómo influye el entorno en los humanos y cómo afectan las actividades humanas a la biosfera y a la propia tierra.

En Norteamérica, los antropólogos aplicados dedicados a lo que antes hemos llamado la basurología ayudan a la Environmental Protection Agency (Agencia de Protección del Medio Ambiente), a la industria del papel y del empaquetado, y a las asociaciones de comercio. Muchos arqueólogos trabajan ahora en la dirección de recursos culturales: aplicando sus conocimientos a la interpretación, inventariado y preservación de los recursos arqueológicos, históricos y paleontológicos para las administraciones locales, de los distintos estados o bien para la administración federal. Los antropólogos forenses (físicos) trabajan con la policía, los analistas médicos y los juzgados para identificar víctimas de crímenes y accidentes. Partiendo de restos de esqueletos determinan la edad, el sexo, el tamaño, la raza, y el número de víctimas. Los antropólogos físicos aplicados relacionan los patrones de las heridas con los errores de diseño de aviones y vehículos.

Los etnógrafos han influido en la política social mostrando que existen los lazos fuertes de parentesco en los barrios de las ciudades, cuya organización social había sido considerada previamente como «fragmentada» o «patológica». Algunas sugerencias para la realización de mejoras en el sistema educativo proceden de estudios etnográficos de las clases escolares y de las comunidades del entorno inmediato. Los antropólogos lingüísticos muestran la influencia de las diferencias dialectales en el aprendizaje en clase. En general, la antropología aplicada intenta encontrar caminos humanos y efectivos de ayudar a la gente tradicionalmente estudiada por los antropólogos.

1.5 La Antropología de la Educación

Si se rastrea en la historia, es difícil encontrar un título que diga exactamente “Antropología de la Educación” e incluso que diga Antropología. La división de campos científicos actual arranca de la modernidad, pero partir únicamente de esa época en todo caso es ser fiel a una denominación, Antropología, y poco leal con un contenido: el conocimiento del ser humano. El saber de la persona sobre sí misma es connatural al ser humano, y en cuanto obtenemos vestigios de esta sabiduría, entremezclada con los interrogantes acerca del mundo, la naturaleza, la divinidad y la sociedad, se puede afirmar que hay contenidos de Antropología, de conocimiento sabido y expresado acerca del ser humano desde la Antigüedad. Encontrándolo en todas las culturas, la nuestra, que hunde sus raíces en gran parte en la Grecia clásica, enmarca ese saber acerca del hombre en el cuerpo filosófico. Además hay una serie de conocimientos acerca del ser humano enraizados en la tradición sapiencial judeocristiana, que cuenta con fuentes propias.

La Historia de la Filosofía revela la idea acerca del ser humano como realidad y como ideal, como ser existente y como proyecto. En esa tensión, ser y deber ser, el asunto educativo siempre está presente. Este hecho explica que bajo el epígrafe de: Antropología de la Educación, Antropología Pedagógica, Antropología Educativa, Antropología Educacional, las publicaciones, cursos y programas versan sobre los modelos antropológicos y su repercusión en los planteamientos educativos. Esos modelos se sitúan desde Platón hasta la etapa contemporánea. Comprenderlos exige un ejercicio especulativo que no sólo se mantiene en el plano de la argumentación y de la deducción sino que, bien hecho, conduce a entender el contexto histórico en el que se eleva un ideal de ser humano y la correspondiente educación demandada para el efecto. En el conjunto de conocimientos sobre los seres humanos encontramos ideas acerca de la educación, y en los tratados de educación encontramos ideas acerca del hombre.

Antropología y Pedagogía –entendiendo esta segunda como ciencia de la educación– se reclaman recíprocamente tanto en el plano teórico como en el práctico. Entre las ideas acerca del ser humano, su condición educable conduce a plantearse cuestiones antropológicas de

relevancia y así se funda sobre lo humano, y sobre lo educable humano, el fundamento de la educación –punto de partida, medios, fines, contexto, etc. –. La teoría acerca de la educación como proceso tiene contenidos antropológicos. Esta relación se registra en obras de tipo filosófico e histórico, desde la Antigüedad. En el tiempo en el que las disciplinas se separan y aparece la especialización y concreción práctica, se confirma esa mutua interrelación, y así por ejemplo, los datos obtenidos por una Antropología de corte empírico se usan para adoptar medidas educativas, y la información lograda en investigaciones sobre el fenómeno educativo aporta datos útiles para la búsqueda antropológica.

Esa vinculación entre lo antropológico y lo educativo que aparece desde la Antigüedad, combinada con las relaciones de otros conocimientos –económicos, matemáticos, jurídicos, filológicos, etc. – que posteriormente también se cultivan por separado, muestra su parte tensional en el momento de la especialización. La tirantez que observamos entre la Antropología y la educación al decir Antropología de la Educación, también llamada Antropología educacional o educativa, Antropología Pedagógica, Pedagogía antropológica, arrastra y acumula la tracción en el seno de la Antropología y en el seno de la Pedagogía. Esta perspectiva es digna de tener en cuenta como paso previo al recorrido de los diversos caminos epistemológicos de esta materia.

En la Antropología nos encontramos con una división de Antropologías por razón del método y del objeto; del mismo modo, a la hora de abordar las Ciencias de la Educación, nos tropezamos con la presentación de diversas metodologías e intereses en los campos de investigación. La pugna más notoria se produce entre la asunción de un método filosófico, a su vez dividido en diversos enfoques, y un método empírico, con el que se alcanzan unas dimensiones, y no otras, del fenómeno que haya que estudiar.

Indudablemente el contexto cultural y científico en esta era del conocimiento, marcado por la corriente de la Postmodernidad, incita a los educadores en su reflexión y en su práctica a desconfiar del pensamiento filosófico, a hacer uso de las adquisiciones culturales de las letras, más por gusto estético que por expresión de lo real humano; y a asegurarse de hacer algo, no tanto en el terreno de las ideas como en el de la práctica, con aplicación de la técnica. Se siente el peso de lo cuantitativo y, aunque se experimenta una recuperación por lo cualitativo, se

ofrece con timidez y relativizado. La crisis de la Antropología de la Educación fundada en parámetros cuantitativos alcanza a los educadores, lo cual se convierte en una situación de peligro por el escepticismo sembrado por las corrientes antropológicas postmodernas que deconstruyen los trabajos etnográficos de las décadas precedentes, y se inclinan por hacer literatura como alternativa científica.

El educador comprometido con los problemas que se le plantean en el contexto real en el que se desenvuelve, o se aleja de esos postulados, o si se envuelve en ellos deja de procurar educar porque el nihilismo conceptual de estas teorías paraliza, no orienta hacia la práctica. La alternativa escogida en este caso es conducir la educación por los derroteros utilitaristas en los que prima un valor: la destreza en la adquisición y transmisión de la información. Lo más genuino de la educación muere por anemia axiológica al no prestarse fundamento firme a ningún valor y defenderse sólo lo utilitario.

Unidad II

UNIDAD II. Sobre el concepto de cultura y otros conceptos “ Llave” en Antropología Social.

2.1 ; Qué entendemos por cultura?

La cultura es uno de los conceptos más definidos en las ciencias sociales. En 1952 los antropólogos estadounidenses Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn identificaron más de 150 definiciones, y desde entonces, muchas más se han ido acumulado. A continuación presentamos algunas de las definiciones clásicas.

La primera definición del término "Cultura" se le atribuye al antropólogo británico Edward Brunett Tylor (1832-1917), quien afirmó que: “Cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es todo el complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembros de una sociedad” (Primitive Culture, 1871)

Para Bronislaw Malinowski (1884-1942), la cultura se define como: "conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres" (Los argonautas del pacífico occidental, 1922)

Alfred L Kroeber (1876-1960) afirma “La cultura consiste en modelos implícitos y explícitos, de conducta y para la conducta, modelos adquiridos y transmitidos mediante símbolos. Y el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas (...) tradicionales (...) y especialmente en sus valores asociados.”

Ya entrada la segunda mitad del siglo XX y con el surgimiento de la antropología simbólica o interpretativa, el antropólogo estadounidense Clifford Geertz, propuso en "La interpretación de las culturas" (1973), que la cultura es "un sistema ordenado de significados y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios”; “un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella”.

Cultura - definiciones Unesco

Los debates antropológicos en torno a la definición de cultura, tardaron varios años en permear las discusiones en los organismos internacionales.

Así, en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, organizada por la UNESCO y celebrada en la Ciudad México en 1982, a cultura se definió como “los rasgos distintivos y específicos y las modalidades de pensamiento y de vida de toda persona y de toda comunidad. La cultura engloba pues la creación artística y la interpretación, la ejecución, la disusión de las obras de arte, la cultura física, los deportes y los juegos, las actividades al aire libre, así como las modalidades particulares mediante las cuales una sociedad y sus miembros expresan su sentimiento de belleza y de armonía y su visión del mundo y sus formas de creación científica y técnica y el dominio de su medio ambiente.” (Mondiacult, 1982)

Más tarde Lourdes Arizpe, siendo Sub Directora General para la Cultura de la UNESCO, afirmó “que la cultura es simbolismo. Es el proceder social que permite crear sentimientos de identidad, de reconocimiento y de reciprocidad. Es la representación más alta de la experiencia humana.” Y formuló una definición de este proceso como “...el fluir continuo de significados que la gente imagina, funde e intercambia. Con ellos construimos un patrimonio cultural y vivimos en su memoria. Esos significados nos permiten crear lazos de familia, de comunidad, de grupos culturales, de nación y de humanidad. Nos permite tener conciencia de nosotros mismos”.

2.2 Construcción de la diferencia: género, “raza”/ etnia, clase social y cultura.

Raza/etnia: categorías históricas

En América Latina, en las últimas décadas, se han renovado y profundizado los debates académicos y políticos acerca de los problemas derivados de la “racialización” de poblaciones que, como los descendientes de africanos esclavizados traídos a este continente por los europeos desde el siglo XV, representan numérica, histórica y culturalmente, parte significativa y constitutiva de la sociedad colombiana.

Estos debates han ganado relevancia en Colombia a partir de finales del siglo XX, cuando entró en vigencia una nueva Constitución Política que propone cambiar la visión hegemónica previa

de nación, lengua y religión, para dar paso a la diferencia cultural que ha caracterizado al país. Desde entonces se ha multiplicado la producción académica, histórica y política acerca de temas y problemas de investigación referidos a las nociones, ideas, categorías y los respectivos argumentos, sobre raza, racismo, etnia, así como referencias a los colores de la piel, rasgos o características fenotípicas y muchos otros, desde diversas disciplinas. Sin embargo, hubo un importante punto de inflexión que desde la antropología, cuestionó “la invisibilidad” de la población negra o afrodescendiente en el panorama académico nacional.

En desarrollo de este proceso las preguntas básicas han sido qué, cómo, cuándo, dónde y por qué; así se inician y entrecruzan múltiples y complejos discursos que se cuestionan acerca de la existencia o no de razas entre las poblaciones humanas. Unos, sostienen que no existen razas, que la raza humana es una sola. Otros, que sí existen razas. De aquí se deriva una búsqueda de corte histórico que intenta escudriñar desde tiempos bíblicos para demostrar su antigüedad o universalismo y, en consecuencia, la presencia de racismos en distintas épocas, lugares y culturas. Así mismo, se introducirán cortes temporales y de contexto y se construirán dispositivos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos de diversas procedencias. No tiene esta revisión, sin embargo, pretensiones historiográficas.

Una de las tesis más debatidas y referenciadas en América Latina ha sido la de Aníbal Quijano (2000), quien analiza raza como una categoría mental de la modernidad. A su juicio, la idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados pero lo importante es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en

consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2000, p. 202).

De este modo, la idea de raza como construcción mental, expresa la experiencia básica de la dominación colonial. Esta noción es también, en la tesis de Quijano, uno de los ejes fundamentales del patrón de poder capitalista moderno/colonial, el cual clasifica a la población en inferiores y superiores. Es, en América, uno de los sustentos políticos que otorgó legitimidad a las relaciones de poder impuestas por los conquistadores, convirtiéndose en el criterio fundamental para la distribución de la población en los rangos, lugares y roles de la estructura de poder de la nueva sociedad. Raza y división del trabajo fueron asociadas y dieron origen a la estructura clasificatoria de la población mundial (Quijano, 2000, pp. 201-203).

Sin embargo, en el siglo XVI, la “raza” surgió como una necesidad de distinción entre gente basada en la religión y afincada en la sangre, no en la piel. Según Mignono (2003) «La pureza de sangre» no es otra cosa que la primera versión de la versión moderna de la distinción y categorización racial. Mestizaje y mulataje son una invención moderno/colonial. La relación con las regiones avasalladas por los europeos se sustentó entonces en una ideología de superioridad de los conquistadores, creando con ello una sociedad jerarquizada, estructurada a partir de la dominación y explotación de los pueblos “no blancos”, que para el caso americano se trataba de pueblos originarios “indios”, y africanos sometidos por la trata esclavista.

Para efectos de los debates que aquí se abordan y los propósitos de este trabajo, sitúo estos en el contexto de la modernidad europea, como marco histórico inmediato relevante. En este sentido, asumo que las ideas y el significado atribuido a los términos raza y etnicidad, como a tantos otros, cambian, se modifican, conforme a los contextos de cada época y el tipo de relaciones que se construyen, sociales, económicas o políticas, en relación también con el conocimiento institucionalizado y las prácticas elaboradas acerca de 'los otros' (Wade, 2000). Examinar el contexto histórico que da lugar a determinadas ideas acerca de la biología, la naturaleza o la cultura, podría contribuir a que, a la inversa, se pueda explicar por qué determinadas relaciones de poder son “naturalizadas” (Stolcke, 2000).

A partir de los siglos XVII y XVIII las reflexiones sobre la especie humana y sus diferencias se acentuaron. Desde Linneo y su taxonomía clasificatoria de los seres vivos, se fueron configurando categorías universales, entre las cuales la de raza tomó interés para el conocimiento de la época, el cual reforzó y legitimó un ideario y unas prácticas racistas frente a las colonias. En el siglo XIX los aportes de Darwin y Spencer, así como los avances de la ciencia médica y la estadística, legitimaron las diferencias humanas con sustento en la definición de raza de las concepciones de la biología decimonónica, e institucionalizó una jerarquía racial global, cuya posición de poder la ocuparían los europeos occidentales, en tanto que los africanos subsaharianos tendrían la posición subordinada más baja. Esta categorización y su justificación pseudocientífica facilitaron el desarrollo histórico del capitalismo, convirtiendo a América y África en las colonias explotadas por los europeos, fuentes de riquezas para el naciente sistema mundial.

Hacia finales del siglo XIX e inicios del XX estas creencias fueron apuntaladas por “la ciencia” o, mejor, por el racismo científico. Francis Galton (1829-1911) creó el concepto de eugenesia en Inglaterra, y sostuvo la idea de que la capacidad reproductiva de las “razas inferiores” debía limitarse, al tiempo que se estimulaba la de las “razas superiores” (Wade, 2000, p.19). El apogeo del racismo científico coincide con la época de la abolición de la esclavitud, en el contexto del utilitarismo como filosofía, los cuales, juntos, coadyuvaron el continuo dominio sobre “los inferiores permanentes e innatos”. Pero esta idea se traduciría en una política de higiene racial en Alemania, y en prácticas de esterilización de “razas indeseadas” en varios Estados de América del Norte (Hering, 2010, p. 53).

Si bien la teoría de Darwin permitía argumentar que no existían “tipos raciales” permanentes, el evolucionismo social de H. Spencer (1810-1903) sostuvo que las razas mejor dotadas tenían mayor éxito en su capacidad de dominar a las otras. Sin embargo, el evolucionismo social del siglo XX descubrió que las mismas técnicas utilizadas por el racismo científico para sus demostraciones, como las mediciones de cráneos, podrían utilizarse para minar sus tesis y mostrar lo contrario, tal como lo hizo Franz Boas (1858- 1942), quien descubrió que la variación de las dimensiones del cráneo durante una vida o entre generaciones contiguas

excedía a la encontrada entre las 'razas' (Wade, 2000, p. 19), cuestionando la genética de su tiempo y el supuesto sustento biológico de la “inferioridad” racial de los “otros”.

Un conjunto de hechos históricos van a contribuir al debate en el siglo XX: el genocidio nazi contra los judíos, la Segunda Guerra mundial, los movimientos contra la segregación racial en Estados Unidos y Sudáfrica, los movimientos feminista y obrero, quienes sustentados ahora en una nueva visión de la ciencia, luchaban contra los defensores de la eugenesia y la supuesta “degeneración social”. El año de 1935 es una referencia obligada en este contexto. De esta fecha son las Leyes de Nuremberg y con ellas se inició la persecución de los no arios en Alemania. Tales leyes tenían el propósito de identificar quiénes eran ciudadanos del Reich y quiénes no, y de proteger la sangre y el honor alemanes. En este mismo año, un informe del Royal Anthropological Institute de Londres sobre Race and Culture, cuestionó la legitimidad de aplicar el concepto raza en una perspectiva estrictamente científica (Stockel, p. 35). Así mismo, los biólogos J. Huxley y A. C. Haddon , denunciaron las pretensiones de los nazis al atribuir al término “raza” el carácter de una categorías antropológica aceptable y propusieron sustituirlo por “grupos étnicos” .

En consecuencia, la idea de raza en Europa fue cargada de una valoración negativa, tarea de la cual se ocuparon la antropología y las ciencias sociales, debate que fue circulando hasta llegar a la academia estadounidense y latinoamericana, en la que reaparece el debate. La antropología y el lenguaje popular empezaron a usar el concepto de etnia, para referirse a las diferencias culturales entre algunos pueblos o grupos sociales. Los usos o referencias a los conceptos de etnicidad y grupos étnicos, son más recientes

que el de raza y fueron adoptados en la literatura antropológica anglosajona para sustituir el de raza, tal vez con la intención de eludir el carácter ideológico y político de las doctrinas racistas. La idea de racismo se popularizó en el periodo entre las dos guerras mundiales. Este fue el primer síntoma de un giro significativo en la terminología de las ciencias sociales utilizada para estudiar la “raza” . Dos consecuencias que podrían ser una, son observadas por Stolcke, una tendencia a minimizar o eludir el fenómeno del racismo “realmente existente” y “la paradoja de que la “raza”, al ser relegada al reino de la naturaleza, en contraste con la “eticidad, entendida como fenómeno cultural, era reificada como hecho discreto”(p.36).

La UNESCO(1978) se pronunció al respecto. El artículo dos de la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales dice en su inciso I: Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial, carece de fundamento científico y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad. Obsérvese el uso de los dos conceptos, grupos raciales o étnicos.

Pero, al igual que raza, etnia, o étnico y etnicidad, tienen una larga historia y han sufrido cambios en su significado y en su uso en esa trayectoria. El término étnico proviene del griego *ethnos*, pueblo, que en inglés se utilizó para referirse a los 'bárbaros' o 'paganos' hasta el siglo XIX; luego se utilizaría como sinónimo de racial con el apogeo de las ideologías raciales “científicas”, como se ha señalado antes. Con posterioridad la palabra se ha utilizado para referirse a grupos considerados minorías dentro de un estado nacional. La etnicidad es una construcción social para identificar la diferencia y la igualdad -el 'nosotros' y 'los otros'-, en el mismo sentido que la raza, el género y la clase.

Aunque existen muchas lecturas posibles desde distintos enfoques de la etnicidad, el consenso general, a juicio de Wade ,es que la etnicidad se refiere a las diferencias culturales mientras que la de raza se refiere a las diferencias fenotípicas –sin que esta diferenciación agote el debate–. Sostiene Wade que la pregunta étnica por excelencia es ¿de dónde es usted? La gente y no el analista, definen qué factores constituyen la 'diferencia' y la 'similitud'. Más que tener una identidad étnica única e inequívoca, tenemos múltiples identidades según con quiénes se interactúe y en qué contexto . Las identificaciones raciales y étnicas se superponen analítica y prácticamente, por ello, indica Wade, el estudio de raza y etnicidad debe remitirnos a los orígenes, a la historia en el caso de las identificaciones raciales y a los orígenes en una geografía cultural, en el de las identificaciones étnicas.

En los “estudios de la etnicidad” en Colombia se destaca un conjunto de autores, cuyo común denominador podría ser una toma de distancia con criterios identificados como “esencialistas”. En este sentido, Eduardo Restrepo identifica dos formas de entender el esencialismo y, por tanto, de definir la especificidad del enfoque constructivista. Desde estos enfoques de la etnicidad, se entienden como esencialistas argumentos de tipo ontológico o posiciones

reduccionistas. Una perspectiva ontológica de la etnicidad diría que ésta es inmanente a la condición humana como manifestación de un ser biológico o cultural. Las posiciones reduccionistas de la etnicidad argumentarían que las diferencias en las prácticas culturales son expresiones de una especificidad del grupo social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica ,

Renunciando a un irreductible y primario “ser” biológico o cultural como “explicación” de la existencia de los grupos e identidades étnicas el constructivismo se pregunta por los específicos y localizados procesos no discursivos y discursivos de la producción de la diferencia étnica; ésta no aparece como un fenómeno natural de la condición (biológica o cultural) humana sino históricamente localizado, producto de un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio social ,

Sin embargo, subraya Restrepo, en las teorías sociales contemporáneas de la etnicidad las conceptualizaciones esencialistas aparecen teorizadas ahora como una posición política estratégica articulada por ciertos grupos subalternos para subvertir relaciones de

dominación, explotación y sujeción. El concepto de “esencialismo estratégico” acuñado por Spivak (2003) se inscribe en este horizonte analítico de la etnicidad. El esencialismo estratégico opera “como si” la etnicidad fuese esencial .En resumen, la etnicidad es una modalidad entre otras (como género, generación, clase, nación) históricamente articulada (y, por tanto, necesariamente plural) de inscripción/problematización de la diferencia/mismidad (p. 45).

De esta manera se produjo un cambio en la comprensión del “problema racial”, al menos desde el punto de vista del conocimiento experto, que paulatinamente fue colonizando el uso popular y sustituyendo a “raza” como si este llevara en sí mismo la vergüenza del racismo. En el caso colombiano quedó inscrito en el texto constitucional de 1991, para referirse a los “grupos étnicos”, es decir, a la población indígena originaria, a los descendientes de africanos y a los pueblos gitanos o rom. En los estudios recientes acerca de las “comunidades negras”, como se identifican en la Ley 70 de 1993 a esta población, se ha impuesto el uso entre investigadores y activistas de la doble denominación: negros/afrodescendientes y especificaciones adicionales que obedecen a sus particularidades regionales, como raizales para los pertenecientes a las

Islas de San Andrés y Providencia y palenqueros, para los que reconocen en San Basilio de Palenque, su referente cultural e histórico.

De este modo, la conclusión a la que se llega por esta vía de indagación es afín al conjunto de autores que aquí cito: 'raza' más que una realidad biológica es una construcción social. La producción de imaginarios, “verdades científicas”, creencias, discursos religiosos o políticos, obedecen a circunstancias económicas, sociales y psicológicas. Las razas no son el resultado sino la condición de argumentación del racismo (p. 55). Si entiendo bien la argumentación precedente, la idea fuerza en este sentido es que las relaciones interhumanas se estructuraron a lo largo de la historia mediante la construcción del significado de la diferencia y del poder, atribuyendo a ciertas características biológicas o pseudobiológicas, los criterios de clasificación y jerarquización social que han dado forma al orden mundial existente. En otras palabras, raza y etnicidad forman parte de sistemas de dominación a los cuales confieren significado simbólico y, por tanto, estos términos deben ser analizados en los contextos a los cuales corresponden.

Del sexo al género... y ¿del sexismo qué?

Una de las categorías (o identidades) involucradas en este ejercicio es la de género que, simultáneamente implica diversas entradas y debates, no sólo en torno a las construcciones o representaciones sobre las mujeres sino, fundamentalmente, frente a la diferencia (sexual, cultural, ideológica, representacional y discursiva) entre hombres y mujeres y, en consecuencia, frente al poder masculino en contexto y momento histórico dados.

Sin embargo, creo necesario retomar debates que por antiguos creemos “superados”. Ejemplo de ello es la relación naturaleza- cultura, binomio tan caro al pensamiento occidental y lugar epistemológico del debate del feminismo de la segunda ola frente a la naturalización de la “condición femenina”. En igual sentido se podría plantear la relación sexo- género; sin pretender problematizar aquí la desaparición del sexo, debo sí señalar que su sustitución por género tiene serias implicaciones para las demandas contra el sexismo, el cual sigue existiendo aunque ya no utilicemos el término sexo sino el de género, tal como sigue existiendo el racismo, así se prefiera usar en lugar de raza el término etnia o étnico.

Así mismo, sexo y género son incomprensibles fuera del contexto de las relaciones que establecen con otros sistemas simbólicos: la construcción de tales categorías está sujeta a las

variaciones de las relaciones de poder –de la dominación a la transgresión y al consenso– que organizan y justifican el conjunto de sistemas simbólicos de una sociedad (Tubert, p. 30). Partiendo de estas consideraciones previas, paso aquí a hacer una sucinta revisión crítica del concepto.

Como categoría sociológica y antropológica, género recoge una tradición que se inició con Simone de Beauvoir (*El segundo sexo*, 1949) y su afirmación de que no se nace mujer, se deviene mujer. Pero fue Gayle Rubin (1975), quien introdujo la categoría sexo-género en la teoría y el debate feminista. En el debate en torno a la relación sexo/género, si bien se pueden seguir diversas trayectorias, se destacan en la literatura asuntos como las implicaciones de asignar al sexo unas determinaciones inscritas en la “naturaleza” y en la fisiología humana, así como sobre el carácter limitado, dicotómico, de la variable sexo, lo que ha dado lugar a múltiples debates desde los años 70.

La noción de género fue introducida por las feministas académicas norteamericanas como categoría analítico-política y, luego, reintroducida en el discurso de los organismos internacionales, especialmente en los de cooperación, como concepto técnico, es decir, supuestamente neutro, a finales de los años 80 e inicios de los 90, época en que llega con fuerza a América Latina. La categoría género fue así vinculada a las estrategias globales de “desarrollo” para las mujeres del tercer mundo, (re)apropiada por el aparato discursivo de los organismos internacionales (económicos y políticos) del establishment del desarrollo y sus contrapartes del sur (Lamus, 2008).

También se multiplicaron tanto las elaboraciones como los debates y las críticas con relación a su carácter heteronormativo, su configuración binaria, al igual que con respecto al origen de gender en el lenguaje anglosajón y su colonización del discurso feminista en otros contextos donde la palabra no tiene el sentido que sólo tiene en inglés . El carácter importado de la noción significaba también que la distinción sexo/género, uno de los pilares sobre los que se ha construido la teoría feminista anglófona, perdiera su sentido epistemológico y político en muchos contextos europeos en los que se emplean habitualmente las nociones de sexualidad y diferencia sexual. Teresa de Lauretis por su lado dice que una de las acepciones de género es «clasificación por sexo», la otra, la acepción gramatical, implica su ausencia de las lenguas

románicas. El castellano género, el italiano genere y el francés genre no denotan ni connotan el gender de una persona, el cual se expresa con el término sexo. Por otra parte, el término gender no es un atributo de una persona, sino que representa una relación de pertenencia a un grupo o categoría, de modo que asigna a un individuo una posición en el seno de una clase.

En *Del sexo al género*, los equívocos de un concepto, (Tubert, 2003) varias teóricas feministas, algunas de ellas filósofas, discuten los errores en los usos y abusos del concepto, señalando, entre otras cosas, la pérdida de sentido de categorías fuertes como la de patriarcado. En este sentido afirma Cristina Molina “si el concepto de género se define desde su fundamental asimetría en el ejercicio del poder como poder de dominio de los hombres sobre las mujeres, entonces no añade nada al concepto de patriarcado”. A su juicio esta categoría –patriarcado– daría cuenta del género y, en su dimensión histórica, daría cuenta igualmente del entrecruzamiento de género con otras variables como raza, clase, sexualidad .

No es posible desconocer, sin embargo, que el concepto género en la teoría feminista de los países anglosajones tomó relevancia en tanto que permitió subrayar la diferencia entre los sexos oculta bajo la aparente neutralidad del lenguaje, al tiempo que denunció el carácter de construcción sociocultural de esa diferencia. Pero en su transferencia a otros contextos, con el uso y el abuso, esta noción sufrió diversas transformaciones en su sentido político hasta despojarlo de éste, re-politizándolo como discurso “más científico”, al parecer menos amenazante que el de feminismo, derechos de las mujeres o patriarcado . Ese nuevo uso se fue generalizando de tal manera que, a pesar de que género se define fundamentalmente por su oposición a sexo, es frecuente encontrar en textos académicos y periodísticos una simple sustitución del segundo por el primero, incluso cuando se trata de connotaciones anatomofisiológicas. También se han formulado cuestionamientos a su aplicación “técnica” en los procesos de planificación con perspectiva de género, pero tal vez uno de los más confusos sentidos que al uso de la categoría analítica género se ha otorgado es el de homologarla al término mujer, sobre todo si se entiende que género es una categoría eminentemente relacional. El problema central con este tipo de reduccionismos es que encubre, entre otras cosas, las relaciones de poder entre los sexos, la dominación masculina.

Si bien el feminismo de los años 70 (la llamada segunda ola) pretendió elaborar una teoría que desnaturalizara “la condición femenina” tratando de diferenciar el sexo del género, de separar lo biológico de lo culturalmente construido y, por tanto, modificable, el salto al género abrió otros problemas sin resolver del todo el del binomio biología-cultura. Perdió fuerza el discurso reivindicativo contra el poder y la dominación patriarcal y abrió el camino a muchas otras lecturas posibles sobre la relación sexo/género como estructura que diluye la diferencia no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre mujeres.

En este sentido, en Norteamérica se produjo un quiebre epistémico central a partir de una nueva comprensión del feminismo a partir de los planteamientos del feminismo cultural (también llamado de la diversidad) en rechazo a las visiones de los años 70, a las cuales consideraron monolíticas, elitistas y poco abierto a la pluralidad cultural, racial y sexual. Fueron sus protagonistas las mujeres negras, chicanas, lesbianas y transexuales. Cuestionaron también el término mujer por universal y esencialista. Reclamaron al feminismo el prestar poca atención a la etnicidad, la clase, la raza; así mismo, de haber reducido su perspectiva de análisis a presupuestos heterosexistas, hecho que alteró profundamente el status de género, complicó la definición de identidad, pluralizó y particularizó el significado de “mujer” . En síntesis, cuestionaron los conceptos de género y sexualidad dominantes. En esta misma óptica se orientaron los estudios poscoloniales y los del “tercer mundo”, que criticaron las prácticas de colonización y subalternidad del feminismo etno, euro y heterocéntrico .

En el contexto de estos debates se desarrolló también el Black Feminism o pensamiento feminista negro, con figuras emblemáticas como Ángela Davis (2005) y Patricia Hill Collins (1991). Ésta representa quizá el esfuerzo teórico y sistemático más significativo en términos de los distintos debates sobre raza, clase y género, desde una postura feminista negra. Collins, además de sistematizar el pensamiento político intelectual del Black feminism, es reconocida por sus aportes a la construcción de una “epistemología feminista afrocéntrica” o “punto de vista de las mujeres negras” en un esfuerzo por contrarrestar la “blancura” de la teoría feminista .

No obstante, volviendo al debate sobre género, el uso y elaboraciones actuales tienen en autoras contemporáneas como Joan Scott un importante reconocimiento académico. Scott usa

el género como una categoría analítica y crítica; sostiene que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y “una forma primaria de relaciones significantes de poder”. El género tiene en la definición de Scott cuatro aspectos o dimensiones relacionadas entre sí en las cuales es particularmente útil: 1) la dimensión simbólica, 2) la dimensión conceptual normativa, 3) la que hace referencia a nociones políticas, instituciones y organizaciones sociales y 4) la dimensión subjetiva del género .

Género es, pues, como insiste Scott (2010) una categoría analítica, una herramienta crítica y política, un instrumento que muestra el carácter socialmente construido de ideas, creencias y representaciones acerca de los roles de hombre y mujer, en diferentes culturas. A juicio de Scott, no hay mujeres diversas sino que el significado cultural de ser mujer va más allá, en los contextos y en la historia. El cuerpo biológico no es el punto de partida, no es “la base biológica” sobre la que se construye la cultura, sino el punto de llegada. La pregunta es, sostiene, “cómo aparecen las mujeres en la historia como producto cultural (...) La diferencia sexual es lo que se debe problematizar para mantener el género como herramienta crítica y política” .

El uso de la categoría género así entendida provee de una visión crítica que hace visibles los orígenes socioculturales, históricos y, por tanto, modificables, de lo que entendemos como femenino y masculino –y, por supuesto, lo que puede estar más allá de esta dicotomía–. Así mismo, es una categoría relacional, que implica tanto al sujeto femenino, como al masculino, las valoraciones sociales que sobre sus roles se construyen, al igual que sus relaciones con el conjunto social más amplio.

En consecuencia, relaciones de género en sociedades patriarcales, son también relaciones de poder que hacen referencia a asimetrías, sometimientos, subordinaciones, brechas, desequilibrios entre hombres y mujeres. En este sentido, aplicar este análisis es asumir un enfoque o perspectiva de género, o sea, una visión crítica que permite hacer evidentes las subordinaciones construidas histórica, social y culturalmente, las cuales son interiorizadas mediante la socialización y asumidas como “naturales”. Así mismo, estas construcciones asignan lugares jerárquicamente diferenciados a hombres y a mujeres, al tiempo con una valoración,

también diferenciada, asimétrica, de lo que son y de lo que hacen varones y mujeres, en detrimento de estas últimas.

Adicionalmente, en los sistemas jerárquicos de dominación, en ciertos grupos subordinados, coinciden varias discriminaciones sustentadas en otras características, además del sexo, las cuales hacen más vulnerables a las mujeres que las sufren y más injustas sus condiciones de existencia. Estas son las discriminaciones por razones económicas (explotación, exclusión, pobreza), o por raza/etnia, orientación sexual, edad, generación, entre las más evidentes.

2.3 Contextualización del surgimiento y desarrollo de la Antropología de la Educación

A principios del siglo pasado el contexto para toda reflexión sobre la educación lo había establecido Dewey con su credo pedagógico (1897), su reflexión sobre la escuela y la sociedad, *School and society* (1907), y la publicación de su obra maestra *Democracy and education* (1915). En su credo pedagógico, Dewey había establecido una diferenciación entre la educación, la escuela y el proceso de escolarización. Expuso que el proceso educativo es tanto un proceso psicológico como un proceso sociológico, que la escuela es una forma de vida en comunidad y que mucha de la educación de su época no reconocía este principio fundamental, convirtiendo la escuela en un lugar donde cierta información se debe proporcionar, ciertas lecciones deben ser aprendidas, y ciertos hábitos, formados.

La contribución de la antropología al estudio de la educación originalmente se veía muy limitada. Desde una perspectiva antropológica, Boas intenta responder algunas cuestiones relacionadas con la escolarización de su tiempo, pero sus propuestas prácticas versan sobre el proceso de maduración diferencial de los jóvenes y la tendencia de la cultura a restringir las posibilidades de un pensamiento crítico.

Si bien el único trabajo de Boas que se conoce sobre la educación se refiere más bien a la escuela, todavía no se había planteado la distinción tan nítida entre la educación formal y la no-formal. Ya en el ambiente norteamericano el dicho atribuido a Mark Twain de que “nunca he permitido que mi escolarización interfiriera con mi educación”, evidencia una concepción de la educación que va más allá del ámbito de la escuela, pero al mismo tiempo el sentido de esta ironía deja de lado la recurrente oposición de tales términos.

La perspectiva antropológica respecto de la educación, en términos generales, y de la escuela, en particular, fue fuertemente influida por Mead y su publicación en 1928 de *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*, así como también por la de 1931 titulada *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*.

Independientemente de la crítica de Freeman, respecto de los informantes de Mead en Samoa y el contenido de la información proporcionada por los mismos, la problemática original que planteó (los determinantes de la naturaleza y del ambiente en la adolescencia de pueblos “primitivos” y civilizados) y la aplicación de sus conclusiones a los problemas educativos de los Estados Unidos, estos textos fueron de gran repercusión para la antropología.

Las preguntas fundamentales planteadas por Mead fueron: ¿del comportamiento humano, de la personalidad y de los valores asumidos por una persona, qué es innato y qué es aprendido?, y ¿qué es lo que se aprende, cuándo y dónde? Las respuestas optimistas de Mead indicaban que el ser humano y la sociedad son mucho más el producto de lo que se aprende que de lo que se tiene de innato. Así, el factor principal para definir al ser humano es su cultura y los contenidos culturales asimilados en el proceso de la endoculturación.

Mead, sus lectores y la mayoría de los antropólogos consideraban que los pueblos estudiados no habían sufrido las influencias del mundo occidental, así que eran pueblos en un estado primigenio de “pureza” que no habían sido contaminados por el Occidente. En un informe escrito después de cinco semanas de trabajo de campo, Mead señala la presencia del gobierno de los Estados Unidos en la isla de Samoa y la ubicuidad de la London Missionary Society pero, escribe, respecto del pueblito de Ta’u donde realizaría su trabajo de campo, “influencias extranjeras que distorsionarían la cultura nativa son mínimas” .

En 1934 el problema de la aculturación ya se estaba planteando, muestra de esto fue la realización de una jornada sobre educación (escolarización) y contactos culturales en la Universidad de Yale con la participación de Radcliffe-Brown. La conferencia abordó la problemática de la educación en el mundo colonial.

Posteriormente, en 1936 se organizó en la Universidad de Hawai una jornada de cinco semanas de duración para examinar algunos problemas educativos y de aculturación de los pueblos del

Pacífico. La importancia de la reunión radicó en haber congregado a 66 educadores y científicos sociales de 27 países .

En el mismo año el Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales de los Estados Unidos logra definir la aculturación. La definición desarrollada por Redfield, Linton y Herskovits (1935) para el subcomité de la Social Science Research Council reza: “Aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en un contacto continuo y directo, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de cualquiera de ambos grupos” .

Al explicar el alcance de esta definición, Herskovits transcribe una nota explicativa del documento original: “Bajo esta definición, la aculturación se distingue del cambio cultural, del cual es tan sólo un aspecto, y de la asimilación, que es, a veces, una fase de la aculturación. También se debe diferenciar de la difusión que, aunque es inseparable de la aculturación, es no solamente un fenómeno que a menudo tiene lugar sin el tipo de contacto entre pueblos especificados en la definición arriba mencionada, sino que constituye tan sólo un aspecto del proceso de la aculturación” .

Herskovits continúa: “Como se ve, esta definición excluye varias interpretaciones de la palabra que ocasionalmente se han planteado. Excluye la aplicación del término a la manera en que un individuo adquiere un conocimiento práctico de las habilidades y de las formas tradicionales de pensamiento de su propia cultura que, como se ha dicho, equipararía la ‘aculturación’ con la ‘educación’ en su sentido más amplio....” .

Sin aportar perspectivas novedosas, Mead (1942a) publicó un artículo sobre el papel de los maestros en las escuelas norteamericanas. El mismo año publicó su muy conocido título *And keep your powder dry: an anthropologist looks at America* (Mead, 1942b). En esta época, Redfield (1973, publicado originalmente en 1945) dedicó atención a la situación de los maestros. Posteriormente, Mead organizó una conferencia en 1949 sobre los problemas educativos de grupos culturales especiales y en 1951 publicó su libro *The school in american culture*.

La antropología educativa, como área específica de estudio, tiene sus inicios en la apreciación de la importancia de la endoculturación/aculturación y en la distinción entre la educación no-formal y formal. Sin embargo, por lo menos en la antropología, en los Estados Unidos se adoptó una actitud acrítica frente a la institución escolar, considerándola sobre todo como un lugar donde el niño y el joven adquirirían conocimientos, habilidades y destrezas para vivir en sociedad, y que éstos no contenían ninguna carga cultural. La escuela se consideraba un espacio culturalmente neutral donde los niños adquirirían los conocimientos necesarios para desempeñarse de manera adecuada en la sociedad.

La endoculturación nunca fue un concepto muy problemático dentro de la antropología, se consideraba normal que los niños asimilaran los valores, actitudes, comportamientos, modos de pensar, habilidades y destrezas de las culturas en las que nacieron. Esta asimilación tenía lugar en el seno familiar, antes de que un niño llegara a la escuela, mediante la educación no-formal. Pero el problema de la aculturación tampoco se entendía en relación con la escuela.

Durante veinte años, desde el inicio de la discusión sobre la aculturación en la década de los treinta hasta el inicio de la década de los cincuenta, la institución escolar no fue considerada como un objeto de estudio de la antropología ni como un instrumento al servicio de la aculturación. La antropología consideraba la escolarización como un espacio culturalmente desprovisto de importancia, a pesar de que en esta misma época las administraciones coloniales tuvieron muy en cuenta a la institución escolar como una herramienta indispensable para “civilizar” a los “nativos”.

La distinción entre la educación no-formal y formal es útil para señalar la especificidad de la institución escolar como uno de los espacios educativos principales. Aunque no se ha avanzado mucho en los últimos cien años, y suena mucho a Dewey, en la antropología el concepto de “educación” se refiere a todo proceso de aprendizaje, consciente o no, sin importar el lugar específico en que se dé o lo que se aprende. La educación no-formal es lo que se aprende principalmente en el seno familiar, grupo social o ambientes de trabajo, mientras que la educación formal incluye los conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas conscientemente en una escuela, un colegio, un instituto o una universidad, o sea, en un espacio físico específico dedicado a un tipo de aprendizaje concreto.

Esta diferenciación también ayuda a especificar lo característico de la escuela. Es importante mantener esta distinción debido a que a menudo se tiende a limitar todo proceso educativo al espacio físico de la institución educativa y, en consecuencia, a equiparar a la antropología educativa con el estudio de lo que pasa en la institución escolar.

George Spindler, considerado como el fundador de la antropología educativa, trabajó con su esposa Louise la cuestión de la formación de la identidad cultural y el papel que juega la institución escolar en dicha formación, tomando como base las teorías sobre la aculturación. Una buena recopilación de los aportes de los Spindler a la antropología educativa se puede encontrar en Spindler y Spindler (2000).

Se puede considerar que el momento de arranque de la antropología de la educación fue a partir de 1954 con la reunión de 22 antropólogos, convocados por la Corporación Carnegie y realizada en Carmel Valley Ranch, California, y con la consecuente publicación de sus trabajos en 1955 por Spindler. La reunión contó con la participación de conocidos antropólogos como Margaret Mead, Alfred Kroeber, Cora DuBois, Jules Henry, Bernard J. Siegel, George Spindler y Solon T. Kimball, entre otros. En ella se realizaron sesiones sobre modelos de análisis del proceso educativo en comunidades americanas; la escuela en el contexto de la comunidad; cultura, educación y teoría de las comunicaciones; la confluencia entre la teoría antropológica y la teoría educativa, y una discusión sobre las consecuencias educativas de una decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos en torno a la segregación racial.

Los Spindler insistieron en lo primordial del método etnográfico, basado en la observación detenida y descripción detallada. Se consideraron precursores de la antropología crítica porque señalaron que toda observación debía ser contextualizada no solamente en el ambiente en que ocurría, sino también en los meta-contextos que trascienden la observación in situ. Dentro de estos meta-contextos figura el propio contexto social del observador: ninguna observación es “inocente” o está desprovista de elementos que puedan separar por completo, de las conclusiones derivadas de la observación, los intereses o prejuicios del observador, pues éstos siempre influyen en el conocimiento y la comprensión de la acción observada.

2.4 La Antropología de la Educación en México.

En México la antropología educativa ha quedado limitada principalmente a la esfera de la educación indígena. En este contexto hay que destacar las investigaciones de Aguirre Beltrán (1983), Julio de la Fuente (1964), Brice Heath (1972), Modiano (1974), Villanueva (1993), Montes García (1995) y Bertely Busquets (1996).

La educación indígena contemporánea se intensifica con las políticas educativas implementadas por José Vasconcelos y Moisés Sáenz. Ambos compartían la visión de la escuela como un espacio de transformación social, cultural y económica orientado a la modernización del campesino y su incorporación a la vida nacional bajo la égida de la ideología de la revolución mexicana. Las misiones culturales fueron un modelo emulado en otras partes del continente en lo que se refiere a la transformación del campesino/indígena en ciudadano útil.

Los planteamientos de Vasconcelos y Sáenz también fueron los antecedentes del indigenismo de Gonzalo Aguirre Beltrán y, especialmente, de Julio de la Fuente, quien comenzó a reflejar en el escenario nacional algunas de las preocupaciones de la antropología educativa de otros lugares. Sin embargo, ya desde la época de Gamio la antropología mexicana había quedado relegada a la arqueología y al estudio de los pueblos indígenas, así que debido a la fuerte carga ideológica de la escolarización en México desde la década de los veinte y a la misión encomendada a la Secretaría de Educación Pública de forjar y reforzar la identidad nacional mexicana (Vázquez, 1979; 1985), la antropología no ha contribuido al debate nacional en lo referente a la educación, más allá de la educación indígena bilingüe y bicultural.

Aun así, ni en los círculos educativos ni en los antropológicos la educación indígena ha sido un espacio significativo de reflexión para la definición de las políticas educativas nacionales. Si bien se creó una subsecretaría de educación indígena dentro de la Secretaría de Educación Pública, ésta parece haber sido una manera de delimitar y contener el problema indígena y no permitir que enriqueciera la educación básica con sus experiencias, perspectivas, análisis y reflexiones.

Solana et al. (1981), en su Historia de la educación pública en México, no analizan el desarrollo de la educación indígena. La obra colectiva Antropología breve de México, de Arizpe et al. (1993), no aborda la problemática educativa, y Andrés Medina (1996: 17), al delinear los tópicos de la antropología mexicana, menciona solamente de paso la posibilidad de que la antropología contribuya a apoyar una pedagogía en una población multilingüe y diversamente cultural.

En cambio, Latapí (1998) incluye dos capítulos de antropólogos y un capítulo de una educadora que ha realizado estudios en el campo de la educación indígena; pero ninguno desarrolla planteamientos novedosos respecto de la problemática de las políticas educativas o del proceso educativo. Guillermo de la Peña adopta una perspectiva histórica (con consideraciones sobre Justo Sierra, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Narciso Bassols, Jaime Torres Bodet y el INI) para mostrar cómo la escuela era y sigue siendo una institución con la responsabilidad de forjar una cultura común en un contexto de grandes diversidades y divergencias. Dedicar dos páginas a modo de conclusión al tema de “Perspectivas: globalización y pluralismo cultural” y concluye que “[...]a pesar de todo, la escuela sigue teniendo un papel privilegiado en la formación de valores, en cuanto mediación universalista entre lo público y lo privado [...] seguimos esperando de la educación formal el papel de vanguardia en la recreación de nuestra cultura nacional, que recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad, y se abra a la democracia, al respeto a los derechos humanos y al pluralismo cultural” (De la Peña, 1998: 83).

Jorge Alonso traza la historia del proceso democratizador del país desde la revolución mexicana. Señala que “la educación se ha ido abriendo como espacio de politización. Se ha venido constatando que a mayor educación, mejor actitud ante los valores ciudadanos y ante las exigencias de democracia” (Alonso, 1998: 160). Aunque su ensayo no es propiamente sobre la educación, ni en un sentido amplio, concluye que “hay una educación para, en y por la democracia. Hay un proceso pedagógico en renovación que enseña a ser ciudadano”.

Bertely Busquets (1998) presenta la historia del desarrollo de la educación indígena durante el siglo XX, incluye un apartado sobre los aportes teóricos en las políticas educativas indigenistas “y más allá de ellos”. Señala que los estudios han destacado los límites de las políticas estatales dirigidas a las poblaciones indígenas, analizando las políticas lingüísticas y la enseñanza del castellano como segundo idioma. También hay estudios de la socialización primaria de niños indígenas en sus comunidades de origen y análisis del proceso de “ladinización” impulsados por las escuelas no-indígenas, lo que lleva a plantear la problemática de las dinámicas culturales en las escuelas. Sin embargo, Bertely Busquets no destaca cómo estos trabajos han influido en la definición de políticas educativas nacionales.

No se pretende restar importancia a la educación indígena, especialmente en vista de las conferencias mundiales sobre el tema que han sido organizadas por el WIPCE (World Indigenous Peoples' Conference on Education). En la última conferencia, realizada del 4 al 10 de agosto de 2002 en Calgary, Canadá, además de abordar las temáticas tradicionales de la identidad cultural y de la enseñanza de los idiomas indígenas en los contextos escolares, también se abordaron temas como la educación superior y el uso de la tecnología de la informática en la promoción de los intereses educativos indígenas. Por otra parte, en fechas recientes, la Universidad Pedagógica Nacional organizó la Primera Reunión Nacional de la Línea de Educación Intercultural (2001), en tanto que el Ministerio de Educación de Guatemala con la USAIDI organizó la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena.

Aunque la educación indígena ha sido el área de interés primordial de la antropología educativa en México, no se puede desconocer el interés de algunos antropólogos por la educación popular, limitado en gran parte a la educación de los sectores populares de la sociedad para la democracia (Alonso, 1986).

Inspirados en la teoría de la hegemonía de Gramsci, pero dejando de lado sus planteamientos respecto de la escuela unitaria, estos autores se han planteado la educación de adultos, la educación de los obreros y la educación popular en México (y en América Latina) a partir de “una intencionalidad política emancipadora” ,pero independientemente de la organización del sistema escolar y de la escolarización.

En vista del reciente tomo editado por Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg y Peter Mayo (2002), sería interesante repensar el sistema educativo y la escolarización, especialmente la educación media superior y superior, desde la perspectiva de la hegemonía y la pedagogía crítica.

Como ha pasado en otras regiones del mundo, muchos de los estudios que podrían considerarse de antropología educativa se han realizado en instituciones consideradas no antropológicas, a pesar de que actualmente el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) coordina un proyecto denominado Antropología e Historia de la Educación. En México cabe destacar a la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE), adscrita al Cinvestav, del Instituto Politécnico Nacional, y a los centros de investigación de la

Universidad Nacional Autónoma de México, que han impulsado el uso de la etnografía en la investigación educativa.

UNIDAD III

UNIDAD III. Metodologías de investigación en Antropología Social y Antropología Educativa.

3.1 Método etnográfico

La investigación etnográfica:

La etnografía:

La etnografía (del griego, ethnos —εθνος, "tribu, pueblo"— y grapho —γραφω, "yo escribo"; literalmente "descripción de los pueblos") es probablemente el método más popular y utilizado en la investigación educativa para analizar la práctica docente, describirla (desde el punto de vista de las personas que participan en ella) y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto.

La investigación etnográfica es definida por Rodríguez Gómez et al. (1996) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Para ello, es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran "fotografía" del proceso estudiado que junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada.

Según la complejidad de la unidad social estudiada, Spradley (1980) establece un continuum entre las macroetnografías, cuyo objetivo es la descripción e interpretación de sociedades complejas, hasta la microetnografía, cuya unidad social viene dada por una situación social concreta.

En nuestro país, la mayoría de las investigaciones etnográficas realizadas en el ámbito educativo, están más orientadas a las microetnografías y toman como unidad particular de estudio el aula dentro de su marco institucional.

Aproximación histórica y conceptual de la investigación etnográfica:

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental y el punto de partida que

orienta todo este proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio.

La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, motivaciones...etc.

El origen de la etnografía lo encontramos a finales del s.XIX y aparece vinculado a dos tradiciones:

- La antropología cultural, que surge de un estudio de los nativos de la zona occidental de Nueva Guinea, después de que los investigadores conviviesen durante un tiempo con ellos, como unos miembros más de su comunidad. Este trabajo asienta el proceso básico de las primeras etnografías holísticas.
- La Escuela de Chicago de Sociología donde se iniciaron un conjunto de estudios sobre pobreza y marginación, dando gran importancia a la dimensión humana. Estos estudios parten de la obtención de datos desde las experiencias de primera mano, a través de entrevistas y fotografías de su contexto social.

Por último debemos señalar, las características de la etnografía como forma de investigación social, señaladas por Del Rincón (1997):

- Tiene carácter fenomenológico: la investigación describe los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes.
- Supone una permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio.
- Es holística y naturalista: las etnografías son muy detalladas ya que producen distintas perspectivas para conceptualizar la realidad y la visión del mundo.
- Tiene carácter inductivo: es un método de investigación basado en la experiencia y exploración de primera mano, a través de la observación participante.

Características de la etnografía:

Las características de la etnografía como forma de investigación social según Del Rincón (1997) son:

I. Un carácter fenomenológico o émico: Se trata de interpretar los fenómenos sociales viendo “desde dentro” la perspectiva del contexto social de los participantes permitiendo al investigador tener un conocimiento interno de la vida social.

2. Supone una permanencia relativamente persistente, dentro del grupo a estudiar con el fin de conseguir su aceptación y confianza. Una vez conseguido esto, debemos comprender la cultura que les rodea. Esta característica trata de dar un paso más allá en investigación de tal manera que el etnógrafo viva en primera persona la realidad social del grupo, así será capaz de observar cómo acontecen las cosas en su estado natural y comprender los diferentes comportamientos que se producen en un determinado contexto.

3. Es holística y naturalista: Recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista:

- Desde un punto de vista interno, el de los miembros del grupo
- Desde un punto de vista externo, la interpretación del investigador

Con lo cual, son etnografías muy detalladas y ricas en significados sociales debido a los dos puntos de vista de la realidad.

4. Tiene un carácter inductivo: La etnografía es un método de investigación basado en la experiencia y la exploración. Parte de un proceso de observación participante como principal estrategia de obtención de la información permitiendo establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

3.2 La etnografía escolar

La etnografía se centra en explorar los acontecimientos diarios en la escuela aportando datos descriptivos acerca de los medios y contextos de los participantes implicados en la educación y así descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales dinámicas como las que se producen en el contexto educativo.

Los intereses del etnógrafo se centran en las interacciones que se producen en los escenarios educativos donde se producen las interacciones, los valores, las actividades y las expectativas de los participantes.

La etnografía educativa comienza en los países anglosajones en los años sesenta en estas investigaciones no se tenía en cuenta la experiencia de los participantes, ni las dimensiones culturales y sociales que se contextualizan en el trabajo escolar.

La investigación educativa aportó una perspectiva nueva donde se priorizaba el estudio del contexto.

Desde este momento va adquiriendo una mayor importancia la microetnografía que se centra en los eventos educativos de cualquier tipo que se aproxime a las complejas relaciones que se producen. Este nuevo enfoque lleva a que se hagan nuevos análisis de los procesos curriculares en el aula y al estudio del “currículo oculto”.

La aplicación de la etnografía desde este nuevo enfoque puede aportarnos un conocimiento científico de según Woods (1987) se puede dar un uso pedagógico a la etnografía si nos centramos en los siguientes aspectos:

- × Los efectos que producen los cambios en las estructuras organizativas sobre los individuos o grupos implicados.
- × Se puede realizar un seguimiento de la trayectoria educativa de la comunidad, tanto del alumnado como de los profesores.
- × Las culturas y subgrupos particulares: la cultura de los profesores, cómo se agrupan los alumnos, etc.
- × Las estrategias que emplean las personas y el significado oculto aplicadas a la educación, al profesorado, la escuela, la enseñanza o sus compañeros.
- × La influencia de las opiniones en el resto de las personas implicadas.

La etnografía está más cerca al estudio de procesos que al estudio de la realidad. Las investigaciones se centran en algunos temas especialmente, como puede ser el análisis y comprensión de los contextos educativos diferentes, multiculturales, la socialización de alumnos y profesores en la escuela, estudio de casos sobre maestros noveles; sobre estos estudios se realiza un análisis que se centra en los cambios, desarrollos y procesos.

Fases de la etnografía educativa:

El proceso de investigación contempla siete fases concretas; cabe destacar el carácter circular y emergente del diseño cualitativo de este tipo de investigaciones, cuyas prácticas son recurrentes (diseño que se va reformulando y reenfocando constantemente).

Las fases de las que podemos hablar son:

I. La Selección del diseño.

Los mejores adjetivos de un diseño etnográfico son su carácter minimalista y flexible, lo que supone partir de un plan de acción suficientemente flexible y abierto para acercarse al fenómeno, comunidad o situación a estudiar, atender a lo inesperado y recolectar la información necesaria.

Algunos autores afirman que lo fundamental como punto de partida en una etnografía es formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma.

El etnógrafo debe explicitar las “cuestiones que orientan la investigación etnográfica” (presenta diseño inicial y delimita el alcance de estudio). El establecimiento de estas cuestiones orienta la obtención de datos como respuesta a las mismas y permite que algunas vayan adquiriendo mayor sentido mientras otras se van modificando a partir del análisis de la información obtenida. Así podemos entender que la investigación etnográfica no puede ser totalmente estructurada.

2. La determinación de las técnicas.

La Observación participante es la más importante de las estrategias de obtención de la información en etnografía. Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas.

El etnógrafo mira, pregunta y examina; en este sentido podemos destacar otras técnicas de recogida de datos:

- Las entrevistas a través de las cuales se obtiene la perspectiva interna de los participantes.
- El análisis de contenido. Para analizar determinados productos culturales o documentales representativos de las situaciones planteadas.

Debido al carácter fenomenológico de la etnografía las estrategias de obtención de la información favorecen la interacción social del investigador con los sujetos del escenario, permitiendo mantener la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias y garantizando la información cualitativa.

3. El acceso al ámbito de investigación o escenario.

El método etnográfico se inicia con la inmersión del investigador en el escenario objeto del estudio. El escenario representa la situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos allí presentes, a la cual se accede para obtener la información necesaria y llevar a cabo el estudio.

La selección del escenario se realiza intencionalmente en base al objetivo de la investigación. El siguiente paso en este proceso sería: Acceso a este escenario, se trata de una etapa en la

que el etnógrafo tiene que adecuar las posibles estrategias de entrada a las características de cada situación.

El “Ingreso” al escenario se inicia a través de un contacto previo con algún miembro destacado.

Este contacto inicial puede ser:

- Formal: a través de algún canal oficial.
- Informal: procede de alguna amistad personal.

A partir de aquí, para acceder al ámbito es conveniente usar estrategias abiertas y directas en las que se explique claramente el propósito, los objetivos y la aportación al estudio.

4. La Selección de los informes.

En esta etapa lo prioritario para el etnógrafo es establecer relaciones abiertas con quienes habrán de cumplir el papel de “informantes”. Su principal tarea es relacionarse con ellos y conseguir el “Rapport” (establecimiento de un vínculo de confianza y de receptividad con ellos).

A lo largo de este proceso también se irán seleccionando aquellas personas a interrogar y las situaciones que se desean examinar, según la calidad y cantidad de información. La selección de los informantes se orienta por el principio de PERTINENCIA (quien pueda aportar mayor y mejor información).

Otro Instrumento muy poderoso de la investigación es la participación en la vida cotidiana de las personas involucradas en la situación social objeto de análisis.

Es frecuente que durante su trabajo de campo se procure los “informantes claves” o personas que tienen los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con él; aportando una comprensión profunda del escenario.

5. La Recogida de Datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.

En este apartado la obtención de la información es el tema fundamental.

El proceso normal de observación es selectivo.

En el proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el momento en que termina cada episodio de recogida de información y la identificación de las categorías. Consiste en un chequeo o revisión continua de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de información.

Las formas de registro básicas suelen ser escritos descriptivo- narrativos, que se complementan con el uso de medios auxiliares. El resultado es un banco repleto de notas de campo,

entrevistas, cuestionarios,... Cuando el etnógrafo conoce suficientemente la realidad objeto de estudio, los datos ya no le aportan más información relevante; pudiendo alejarse y retirarse del mismo.

6. El procesamiento de la información recogida.

En una investigación cualitativa, el análisis de los datos se va realizando a lo largo del estudio. Los procesos de recogida de datos y su análisis van unidos, puesto que se observa e interpreta paralelamente.

A medida que se obtienen datos se generan hipótesis, realizando múltiples análisis, reinterpretando,...

Durante el proceso analítico el investigador pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos en base a temáticas comunes.

Glaser y Strauss señalan que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de los propios miembros.

7. Elaboración del Informe.

El Informe etnográfico debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, que significó la experiencia en los involucrados y que representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida. Concretamos así, las secciones básicas del informe etnográfico en:

1. El plantamiento de los antecedentes teóricos y prácticos de la investigación y la evolución global del enfoque teórico.
2. La descripción detallada de los métodos y procedimientos empleados para obtener la información.
3. Los resultados y conclusiones finales.
4. Anexos.

Para la redacción del informe hay que tener presente la audiencia a la cual se destina, así como la relevancia social del estudio. El informe debe reflejar la utilidad práctica de la investigación a los potenciales usuarios y el alcance de los resultados obtenidos a distintos niveles.

3.3 Las técnicas de investigación: observación, entrevistas y el diario de campo.

La observación/ La Observación participante

La observación a través de los sentidos es el método más antiguo usado por los investigadores para describir y comprender la naturaleza y el ser humano. La observación pretende describir, explicar, y comprender, descubrir patrones. Es un instrumento que viene dado al ser humano, que utiliza la información que captan nuestros sentidos, y permite el aprendizaje.

La observación científica constituye el primer paso del método científico. Es una habilidad básica del investigador. Existe un fin, hay una planificación sistemática, un plan previo, se realiza el registro del fenómeno observado y se evalúa la observación para verificar su validez y fiabilidad. En investigación cualitativa lo observado es un fenómeno o hecho social y cultural.

Clasificación

La observación en investigación cualitativa puede clasificarse de varias formas:

Por su estructura

- *-Observación estructurada*

El problema de investigación está muy acotado por lo que se definen con claridad qué fenómenos o conductas se van a observar y cómo se van a valorar, categorizar, medir o cuantificar.

- *-Observación no estructurada*

Cuando el problema no está muy acotado y se desea realizar una observación exploratoria se utiliza la observación no estructurada. Busca la variabilidad de fenómenos y conductas que pueden ser de interés para el objeto de la investigación.

Por la presencia del investigador

Será entonces oculta si los sujetos desconocen la existencia del observador y sus fines.

Será abierta o visible si los participantes se saben observados.

Por el control

Se hablará de observación controlada o artificial cuando los sujetos desarrollan sus conductas en el laboratorio. Y será natural cuando la observación se presenta en el entorno natural donde ocurren los fenómenos, en sociedad.

La observación participante

El paradigma de observación en investigación cualitativa se denomina Observación Participante y, de algún modo, utiliza prácticamente todas las tipologías de observación descritas más arriba.

La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos.

La entrada en el campo.

La situación ideal es que los informantes se olviden de que el observador se propone investigar. En los primeros días debe primar la pasividad hasta conocer a las personas y el propio escenario a fin de aprender a moverse en él. La actitud del investigador debe ser la propia de una interacción social natural, hay que intentar que la gente se sienta cómoda con su presencia. Pasados unos días la distancia entre informantes e investigador se reduce por la propia interacción social.

Hay situaciones en las que la entrada en el campo viene dada por la condición del investigador, como por ejemplo la del estudiante de grado que inicia las prácticas en una unidad de hospitalización.

La negociación del propio rol

Según el escenario el investigador puede verse impelido a desempeñar un rol que no es el más adecuado para la recolección de datos.

Por ejemplo, en el estudio del botellón, el investigador puede verse obligado por el grupo que estudia a consumir alcohol, para así integrarse. No debe hacerlo porque eso limitaría la recolección de datos y los informantes deben estar avisados de ello.

En otras ocasiones, como en el caso de los estudiantes, su rol de investigador puede verse comprometido con el propio rol de estudiante, lo que limitará el acceso a ciertos escenarios del campo —es preferible ser estudiante postgrado y entrar en el campo directamente como investigador, negociando un rol de mayor libertad de movimiento.

En el estudio de una organización no gubernamental, por ejemplo, el investigador puede verse obligado a convertirse en un voluntario y, por tanto a que se le asignen tareas de voluntariado,

lo que hará que tenga limitado su tiempo en el campo y su movilidad por tener que cumplir funciones de voluntario.

El establecimiento del Rapport

Crear el rapport es un objetivo del investigador, hay que lograr una relación de intimidad, sintonía y comprensión para que el informante se abra. Es un proceso lento y requiere de contactos reiterados. Eso no significa que el investigador deba confesar las intimidades de la investigación al informante, ni siquiera que sepa exactamente lo que se estudia.

Para lograrlo, el investigador debe evitar interferir en los hábitos de los informantes, no alterar sus rutinas; ser humilde y sensato, pues estas son cualidades que alientan la confianza; mostrar una actitud de ayuda y colaboración, porque la confianza implica prestar favores a los demás; y por supuesto, sentir curiosidad por los demás, interesarse por aquello que sea de su interés, por lo que la gente esté dispuesta a hablar.

Debe actuar con ingenuidad, como un niño, haciendo preguntas para comprender el sentido que los informantes dan a sus acciones.

Algunos autores emplean técnicas agresivas de entrevista cuando están a punto de dejar el campo, con preguntas más comprometidas y reactivas.

Participación

Participar no significa cumplir una función que no corresponde al investigador, ni convertirse en una persona integrada en el campo, en uno más. Tampoco llegar a intimar excesivamente con los informantes.

Taylor y Bogdan (1984) describen el caso de un investigador que se vio invitado a practicar abusos físicos y sexuales en una institución total, pero que lógicamente no aceptó.

Informantes clave

El investigador suele encontrar en el campo a personas que tienen especial sintonía con él, que los protejan y apadrinen, que los ayuden a entrar en el campo.

Formulación de preguntas

Los investigadores formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene que en mente y lo que le preocupa sin forzarla a responder a los intereses de los investigadores (Taylor y Bogdan, 1984).

Tan importante es saber qué preguntar como lo que no se debe nunca preguntar. Cuando los informantes comienzan a hablar y se sienten cómodos se les puede preguntar sobre los temas que interesan a los investigadores.

El aprendizaje del lenguaje

En cualquier escenario social nuevo no sólo se juegan relaciones entre personas y conductas, sino también formas peculiares de hablar y de utilizar el lenguaje. Es muy importante conocer el significado de las expresiones y palabras que usan los informantes. Esto incluye el lenguaje no verbal.

Notas de campo

No es posible un adecuado trabajo en el campo sin un registro de notas completo y detallado. Puede incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, acciones, conductas, sentimientos o las hipótesis que van surgiendo en el proceso. No es conveniente iniciar las notas de campo al comienzo de la inmersión en el campo, es preferible esperarse hasta haber desarrollado una idea general del escenario. Las anotaciones deben realizarse lo antes posible tras la observación.

Retirada del campo

Cuando se alcanza la saturación.

El Diario de Campo

El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

El diario de campo permite enriquecer la relación teoría–práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que como ya vimos necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se

retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque, en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría. Por una parte la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento, de la teoría, pero, a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. La práctica es pues, la fuente, el fin y el criterio de verificación y comprobación de la veracidad de la teoría.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, diseñaremos un diario de campo que permita no sólo recopilar la información sino acceder a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: La descripción, argumentación e interpretación.

Descripción. Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). Pero no debemos caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y que características tiene el lugar, al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar respondiéndonos qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio. En esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad.

Argumentación. Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito en el ítem anterior.

Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría (aquí damos a la razón de ser del diario de campo) para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio. En este sentido, esos aspectos adquieren mayor relevancia en la indagación o investigación que se desarrolla.

Interpretación. Es la parte más compleja de las tres. Estaríamos haciendo énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación.

Como habíamos señalado en párrafo anterior, se necesita argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede.

Para una mejor comprensión de todo lo anterior, vamos a desarrollar un ejercicio a manera de 'modelo' y a partir de este, indicaremos como se debe ir realizando el registro de la observación y la consolidación del informe de diario de campo.

UNIDAD IV

UNIDAD IV. Aplicaciones de la Antropología Educativa.

4.1 Campos de investigación de la Antropología Educativa: El tratamiento de la diversidad cultural en contextos educativos

Las diversas teorías antropológicas de la educación, aunque presentan los principales temas en común, se diferencian en el interés que conceden a algunos aspectos de estas temáticas dentro del gran marco que supone el fenómeno y proceso educativo. Sin embargo, se puede decir que los saberes antropológico-educativos coinciden en el objeto definido como: qué es y cómo es el ser humano educable y el qué y cómo de la educación. En función del método, positivo o filosófico, podemos diferenciar dos tipos de Antropología de la Educación. La Antropología –positiva– de la Educación se localiza geográfica y culturalmente en el ámbito anglosajón, mientras que en su faceta filosófica, es el contexto germánico el protagonista.

La Antropología Pedagógica (Pädagogische Anthropologie) alemana hunde sus raíces en la filosofía germana desde el siglo XVIII¹⁸. En el siglo XX, con la fenomenología y los planteamientos del existencialismo se da un fuerte empuje a lo que se puede considerar una Antropología –filosófica– de la Educación. La pregunta de la Antropología –filosófica– de la Educación gira en torno a la esencia del ser humano educable y a la esencia de la educación.

La Antropología Pedagógica alemana se desarrolla con varios planteamientos: una reflexión filosófica directa sobre uno de los aspectos más importantes del objeto de esta nueva disciplina como es la cultura; una reflexión filosófica sobre el ser humano como educable y sobre la educación; una síntesis globalizadora del aporte de las ciencias empíricas que versan sobre lo humano y en concreto sobre lo humano educativo (psicología, sociología, psicoanálisis, biología, etc.) y que se considera una Antropología empírica de la educación. En la Antropología pedagógica, como objeto de conocimiento, prevalece lo humano de lo que se deriva una serie de conclusiones acerca de lo educativo. Por otro lado, y también en Alemania, se describe la Pedagogía antropológica. La Pedagogía –que en la tradición académica germana incluye temas tanto prácticos, metodológicos como teóricos y filosóficos– expone qué es el hombre desde el proceso educativo para dirigir la acción educativa; se trata de un planteamiento científico normativo de la Pedagogía antropológica.

En EEUU, Canadá, Reino Unido, Australia predomina el enfoque de una Antropología –positiva y sobre todo socio-cultural– de la Educación. Tiene su arranque en la segunda década del siglo XX. También nos encontramos algún autor alemán que sobresale desde el principio en esta línea. En EEUU, la Antropología cultural domina el panorama académico. Su foco de atención está compuesto de elementos culturales y a través de ella se investiga cómo se transmite la cultura, cuestión que se asimila al proceso educativo. El foco se amplía progresivamente hasta iluminar el asunto de cómo la cultura incide en la formación de la persona. Sin embargo, en el Reino Unido se elabora una Antropología social que gravita sobre el tema de la organización social. En el apartado siguiente lo examinamos con mayor detenimiento ya que se trata del enfoque de mayor influjo. En otra ocasión podremos estudiar la historia de la Antropología de la educación de corte filosófico.

4.1.1 Diversidad y migraciones

La Antropología de la Educación norteamericana corre la suerte de las otras antropologías aplicadas, de modo que se desarrolla como disciplina académica, como actividad de investigación y como profesión que se ejerce en centros educativos y en comunidades al servicio de las instituciones gubernamentales, políticas y agencias de servicios sociales.

Se describe, como hecho clave para la configuración de esta disciplina en el mundo académico de Estados Unidos, la Conferencia sobre Educación y Antropología que convocó George Spindler en Stanford, en 1954²². Los primeros trabajos que relacionan la Antropología norteamericana con la educación son de principios del siglo XX y pertenecen a Hewett²³. En esta época se dispone de más recursos para la investigación, se realizan esfuerzos interdisciplinarios entre la Antropología y la Sociología y se produce una expansión académica de la Antropología en las universidades. En una etapa precedente, desde la década de los 20, se pueden diferenciar entre los estudios de los antropólogos los dedicados a los sistemas formales de educación y de enculturación de los niños. El interés por estos estudios presentaba una faceta política: aplicarse en prácticas educativas eficaces para solventar problemas sociales mediante la educación en colonias o antiguas colonias y en sociedades multiétnicas como

sucedía en Estados Unidos. Los fenómenos del multiculturalismo y el bilingüismo comienzan a ser objeto de desvelo.

La corriente de la Antropología cultural denominada “Cultura y personalidad” es considerada como la principal escuela que inspira y en la que se forman antropólogos que se decantan por prestar mayor atención al fenómeno educativo, al mismo tiempo que se aproximan a la Sociología en torno a la década de los 30. Desde entonces se extiende esta subdisciplina en varios ámbitos: se investiga más y en más contextos académicos y sociales; se estudia en más lugares y niveles educativos, y hay más antropólogos profesionales que intervienen en los problemas de convivencia multicultural con las respectivas sociedades científicas, fundaciones y asociaciones profesionales que respaldan este tipo de investigaciones y de antropólogos profesionales. Las publicaciones sobre la enseñanza de la Antropología de la Educación aumentan exponencialmente desde la década de 1960.

Con respecto a las temáticas que se tratan podemos apreciar cierta evolución. En la década de los 50, se trabaja la articulación filosófica y teórica de la educación y la antropología; la necesidad de estudiar el contexto sociocultural del proceso educativo; la relación entre la educación y el desarrollo cultural según el ciclo vital; la naturaleza del aprendizaje intercultural. Autores destacados de esta época son George Spindler y Thomas Brameld. En la década siguiente se publican trabajos de Antropología aplicada entre los que sobresalen Spindler, Kimball y Kneller. Este último autor sobresale por defender una teoría de la cultura ni relativista ni superorgánica sino universalista y realista, frente a la mayoría de los autores.

En los años 70 se reiteran las ideas acerca de la necesidad del desarrollo de la Antropología centrada en el estudio de lo cultural en las sociedades cercanas, así como su relación con el estudio del desarrollo en la infancia y del aprendizaje en todos los contextos en que se produzca. A esto se suman varias consideraciones: cómo la política ha de contar con los resultados de la investigación antropológica, convencerse de que la educación se produce en contextos de cambio acelerado, así como el mayor interés por las minorías étnicas y por el tema de la mujer y la educación. El tema central que se aborda es la consecuencia educativa del fenómeno del multiculturalismo. Diez años más tarde, constatando el número de publicaciones que suponen una revisión de la bibliografía, trabajos y experiencia acumulada

desde el inicio de la andadura de la Antropología de la Educación, sobresalen tres grupos temáticos: el estudio de los estilos de aprendizaje –con muchas referencias al currículum, a la enseñanza de materias básicas como lengua y matemáticas, al bilingüismo–; reflexiones sobre la etnografía, que replantean esta metodología y proponen nuevas técnicas y planos de análisis; y la investigación sobre la transmisión de la cultura –contextos culturales, valores, dependencia cultural, cultura de las instituciones educativas–.

La metodología adoptada en este enfoque es la etnografía –denominación tanto del método de recogida y análisis de los datos socioculturales como del informe descriptivo de un sistema sociocultural o de una dimensión de un sistema concreto–. La evolución de la Antropología de la Educación resultado de la etnografía registra similares acontecimientos científicos a los acaecidos en el campo de la Antropología sociocultural, a su vez ligada a la sociología. Si en una primera etapa la Antropología de la Educación recogía todos los temas relacionados con la educación y la cultura, con posterioridad (podemos situar la década de los 80), el centro de atención es la transmisión de la cultura y la metodología empírica rigurosa que para ello se pueda utilizar.

Algunos autores han considerado que la cultura es el concepto generador de la disciplina antropológica; su relación con el proceso educativo constituye la dimensión de ese concepto, que da lugar a la disciplina de la Antropología de la Educación. Los planteamientos que sustentan esta Antropología de la Educación siguen los avatares de la Antropología cultural.

4.2 Introducción al interculturalismo y el multiculturalismo

El multiculturalismo es la característica de los países donde conviven culturas diversas, algunas de las cuales dominan frecuentemente a otras. Pierre Bourdieu define precisamente la educación como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, ejerciendo una “violencia simbólica” (es decir ideológica) sobre el educando, desde un rol de poder y generando una ruptura con las representaciones “espontáneas” (o, como en el caso de nuestros pueblos originarios, generadas por culturas diferentes). La instauración de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas constituye una forma de violencia social que consagra

los privilegios a través del sistema educativo. La función ideológica de la educación consiste pues en transformar las diferencias sociales en diferencias de aptitudes (Ibarrola, 1985).

Con base en este planteamiento, podemos afirmar que una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante es inadecuada para los niños indígenas que, de entrada, son excluidos de ella. Pero señalar la desigualdad educativa no es suficiente; necesitamos una descripción de los procesos objetivos que continuamente excluyen a los niños de las clases sociales menos privilegiadas y que tienen que ver con la diversidad cultural. Tratando a todos los alumnos como iguales en derechos y deberes, sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, el sistema educativo es llevado a sancionar de facto las desigualdades culturales iniciales.

En México, país pluricultural y multilingüe desde los inicios de su historia y mucho antes de la conquista española, los gobiernos emanados de la Revolución, persuadidos de obrar con justicia social, se sirvieron de la escuela para “mexicanizar” a los indios; pero el evidente fracaso de la castellanización directa abrió el camino a la inclusión de la lengua materna en los programas educativos. La educación bilingüe, bajo el lema de: “adaptemos la escuela al indio y no el indio a la escuela”, se mantuvo vigente por veinte años, hasta que este modelo fue cuestionado por los mismos maestros indígenas e intelectuales afines, pasando a la educación bilingüe bicultural. La resistencia cultural, que va del aislamiento social o geográfico hasta la aparente aceptación de formas no propias, se manifiesta entonces abiertamente a partir de 1979, cuando los propios indígenas empiezan a reivindicar el uso de sus lenguas y la inclusión de patrones e intereses propios en los contenidos de la educación pública que les era destinada (Nolasco, 1988).

La educación indígena —es decir aquella diseñada por el Estado mayoritario para facilitar la integración de la población indígena a la Nación— “ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace” (Medina Hernández, 1980, p. 41).

La educación pública es considerada un bien en sí misma, pero —denuncia Soberanes— en los informes oficiales se oculta que la educación en las comunidades indígenas está en completo abandono y la educación bilingüe bicultural sólo existe en los discursos: faltan planes y programas, faltan materiales didácticos apropiados, falta capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento o

revitalización de la primera. Además, los contenidos son los mismos que se imparten a nivel nacional y carecen de congruencia con las especificidades culturales de los usuarios (Julián Caballero, 2003, p. 104).

Julián Caballero critica la fragmentación del conocimiento en la escuela, en contraposición con la visión integral de la educación comunitaria. Por otra parte, los conocimientos que se adquieren en la familia, mediante el trabajo y que son “fuente de saberes, de responsabilidad y de estatus social” en la comunidad no son valorados, sino sustituidos en la escuela por otros, propios para contextos urbanos (op. cit., p. 127).

A finales del siglo xx se propone la educación intercultural bilingüe (eib), que aboga por un cambio de las políticas educativas que tome en cuenta la diversidad étnica y lingüística y que se ajuste a la realidad multicultural de los países de América Latina. La educación intercultural bilingüe parte de la utopía de una relación de respeto mutuo y de reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental, por lo menos en la esfera de la cultura. Pero en la práctica, la atención educativa a grupos culturalmente diversos se ha movido poco del modelo indigenista inicial, que sólo se ha modernizado para cumplir con los requerimientos de las nuevas políticas de corte neoliberal. Ahora ya no existe el discurso homogeneizador de corte nacionalista, pero se trata de inculcar un modelo de vida distinto al que tienen indígenas y campesinos, fomentando otros hábitos, pautas de consumo y modelos de convivencia.

La planeación educativa y los programas de formación docente siguen determinados y controlados por el Estado nacional de una manera centralizada, y el resultado de esta hegemonía es “una educación burocratizada, de baja calidad, donde no se percibe un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y de ser de los indígenas del país. Las escuelas indígenas y sus necesidades están prácticamente en total abandono académico y administrativo” (Ornelas, 2002).

En vista del elevado índice total de analfabetismo del país (sin hablar del analfabetismo funcional, que no entra en las estadísticas) y del índice reducido de la población mayoritaria que ha concluido los estudios secundarios, ¿qué podemos esperar para la educación intercultural bilingüe, que sólo cubre los primeros dos años de primaria?

Por último, una propuesta única, un solo modelo para todas las regiones indias, tan heterogéneas y diversas, no podría ofrecer una solución adecuada para las necesidades de su

educación. Habrá que recurrir a propuestas locales, adaptadas a la realidad etnolingüística y a las necesidades educativas de cada caso, descentralizando la planificación e implementación de la educación indígena, con la participación real de todos los actores involucrados (Hamel, 2001, p. 162).

Como las anteriores propuestas educativas, la educación intercultural bilingüe persigue fines ajenos a los saberes y necesidades de los indígenas y se basa en contenidos descontextualizados e irrelevantes. La imposición del currículo único de educación básica, sin considerar la realidad multicultural del país, es la continuación de una política oculta asimilacionista, pues no es posible abarcar al conjunto de la población indígena en una sola categoría social homogénea, como quiere darse a entender con conceptos tales como biculturalismo, cultura indígena, y derivar de ellos técnicas pedagógicas y programas educativos.

En resumen, podría decirse que la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para “justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y lenguas indígenas a la llamada cultura nacional” (Muñoz Cruz, 2003, p. 8). “La escuela mexicana no ha logrado la homogeneidad deseada; pero sí ha conseguido que la gran mayoría de los estudiantes no sepa qué hacen, dónde viven y cómo hablan ocho millones de compatriotas a quienes se les llamó indios y ahora se les dice indígenas” (Arana de Swadesh, 1982).

¿Interculturalidad para quién?

El control de las instituciones de preservación y producción de conocimientos de una sociedad particular acrecienta la dominación ideológica de las clases en el poder, pues la realidad que las escuelas y otras instituciones culturales seleccionan, preservan y distribuyen no es más que una construcción social particular que sirve a los intereses de algunos individuos o grupos, pero no a todos: para que esa hegemonía sea efectiva, es necesario que la visión dominante del universo y de la realidad sea aceptada por las mayoría.

A través del sistema educativo —afirma Carlos Ornelas— el Estado intenta (o intentaba, durante los gobiernos priistas) fundar un consenso básico en la sociedad, una credibilidad política e ideológica que lo legitime, materializando ciertos elementos de su ideología en concesiones reales a grupos subordinados (reforma agraria, legislación laboral, educación

pública y seguridad social). “De cualquier manera —añade Ornelas— la represión es un medio siempre disponible cuando se rompe el consenso político o la oposición es lo suficientemente fuerte como para amenazar la estabilidad del régimen, pero no lo bastante como para cambiarlo”; y cuando esto sucede, la sociedad dominante y las instancias de poder pasan de la aculturación a la represión abierta (Ornelas, 2002, p. 40).

En efecto, un aspecto esencial y usualmente soslayado en los análisis más recientes de los fenómenos educativos es el de las condiciones de vida y de lucha del magisterio, terriblemente estratificado y sujeto no sólo a presiones económicas y a exigencias —más burocráticas que efectivas— de las autoridades de la SEP de formación profesional, sino a presiones políticas de sus propios dirigentes. Lo anterior ha llevado a las bases sindicalizadas, o al menos a las más identificadas con la población mayoritaria, a luchas constantes que han sido objeto de violentas represiones del Estado, coludido con sus mismas dirigencias.

El profesorado de educación básica —subraya Fuentes Molinar— no constituye un estrato homogéneo de asalariados, sino un conjunto altamente estratificado, con hondas diferencias salariales y de régimen laboral. Quienes se movilizan son los maestros de las zonas más pobres y explotadas del país. Con su represión, se liquida la posibilidad de que, desde su experiencia y su relación cotidiana con las masas populares, puedan expresar e impulsar su propia alternativa política de educación pública (Fuentes Molinar, 1989).

Esta escuela ambigua y ajena a la pedagogía natural indígena —prosigue Fuentes Molinar— afecta necesariamente la vida de las comunidades. Es necesario conocer con mayor precisión y rigor su relación con el mundo indígena para poder valorar la propuesta educativa del Estado y para que otros sectores puedan impulsar sus propias alternativas. En realidad, y a pesar de la concentración siempre mayor de los servicios educativos lucrativos en manos de particulares, presenciamos el desconocimiento de las propuestas educativas autogestivas y gratuitas que provienen de las comunidades indígenas mismas.

Para Bárbara Cifuentes, la vieja polémica sobre si la enseñanza debe impartirse en lengua nacional o si debe alfabetizarse primero en la lengua materna carece ahora de sentido, pues quedó al descubierto la cuestión fundamental, que es la de imponer la ideología de la clase dominante. No se trata pues solamente de una diferente cosmovisión, sino del encubrimiento de la explotación sustentado en las teorías etnicistas que pretenden que el problema real no

es la miseria, sino la diferencia cultural. La definición del problema indígena como un simple problema de marginalidad y diferenciación cultural ha impuesto ciertas características a su educación, sea en la lengua materna o en castellano, que mistifican la realidad de su opresión (Cifuentes, 1980).

La alfabetización —única etapa para la cual se han producido materiales bilingües— sólo consiste en una técnica de memorización de signos, no de concientización. Los materiales didácticos —señala Bárbara Cifuentes— muestran “un mundo cuyo orden natural es pródigo y bondadoso, y ante el cual hay que ser sumiso”; son estos contenidos los que cuentan en el proceso de domesticación, pues en el texto “no se habla de acaparradores, de explotación, de desempleo, de enganchadores ni de jornaleros”. En este contexto —añade Cifuentes— ¿es posible pensar en la eliminación de relaciones asimétricas a través de los programas educativos? ¿Cuál debería ser la metodología educativa para que los marginados adquieran conciencia de su estado? Si la función de la educación formal es la transmisión de las técnicas de producción, ¿cuáles conocimientos y cuáles habilidades deberá transmitir? Y si tomamos en cuenta la formación social, ¿en cuáles normas y en cuáles valores tendrá que basarse? (Cifuentes, op. cit.).

Ante la evidencia del rezago escolar acentuado y el malestar del magisterio, Bruno Baronnet (2009) analiza el desfase entre las demandas de la comunidad y la práctica docente e intenta una evaluación del impacto de las políticas y las prácticas educativas sobre la vida cotidiana de los pueblos originarios, a la luz de la percepción de ellos mismos sobre los cambios esperados o realizados. De ahí concluye que el bilingüismo de transición instaurado por el indigenismo nacional-revolucionario es incompatible con la interculturalidad. Una educación realmente multilingüe e intercultural —afirma Baronnet (2009)— sólo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por un poder totalitario.

Importancia de las lenguas para una interculturalidad verdadera

En el mundo mestizo —escribe Pellicer— las lenguas indígenas han permanecido hasta la fecha como un conocimiento exclusivo de lingüistas, antropólogos y etnólogos. Son desconocidas para el resto de los mexicanos hispano hablantes que en esta ignorancia no las ubican como parte de nuestro acervo cultural” (Pellicer, 1997, p. 14).

La falta de apoyo curricular a las lenguas autóctonas no permite a los niños indígenas el mismo desenvolvimiento académico de los niños de la cultura dominante. Al ser impuesta a temprana edad, la castellanización vulnera los códigos lingüísticos de los niños indígenas y los conduce con frecuencia a un manejo inadecuado de ambas lenguas. Por otra parte, “la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violadora de la identidad indígena de los alumnos como la imposición directa de la lengua nacional y de sus patrones discursivos” (Hamel, 2001, p. 164).

La Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional. Por otra parte, una educación científica podía ser una buena intención a principios de la Independencia, pero con ello se descartan de entrada los conocimientos y las tradiciones locales (Bensasson, 2010).

Lo mismo podemos inferir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003, que afirma que:

“el Estado reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales y adoptará y aplicará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana. Además destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales y de programas culturales en los que se promueva la literatura y tradiciones orales en lenguas indígenas. Las autoridades educativas federales y de las entidades garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural [...]. Asimismo, en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

No creo que necesitemos un análisis muy profundo para darnos cuenta que los loables propósitos que responden a los tratados internacionales firmados por nuestros gobernantes no se están llevando a la práctica, poniendo en evidencia el doble discurso de las políticas educativas del Estado mexicano, que encubre tanto la real inexistencia de la educación bilingüe, como la desprotección a las lenguas originarias (Bensasson, op. cit.). Siendo así, ¿qué alternativas de transformación podemos esperar de la escuela pública?

A pesar del apoyo a la elaboración y publicación de materiales que contemplan las lenguas y los saberes de algunos grupos indígenas, es evidente que el problema de fondo se sigue soslayando en la educación intercultural bilingüe. La interculturalidad pretende establecer relaciones más equánimes y armónicas entre las diferentes culturas, pero México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental.

El planteamiento reduccionista de una educación intercultural limitada únicamente a la población indígena me parece ambiguo y aberrante, porque niega de entrada la necesaria horizontalidad y reciprocidad entre iguales que la interculturalidad supone.

El diálogo intercultural requiere necesariamente de que ambas partes estén interesadas en entenderse, pues comprender a otro es “desperdiciar nuestra propia cultura, tirar lastres y descubrir horizontes”. En México, en cambio, la población mayoritaria y dominante no conoce la historia antigua, anterior a la Conquista; menos aún las lenguas y las culturas actuales de diez millones de mexicanos.

Para lograr una conciencia nacional intercultural es necesario promover en la población mestiza hispano-hablante el conocimiento de alguna de las lenguas que se hablan en su territorio, tal y como lo proponen los Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Sakamch'en (Larráinzar). El derecho a ser educado en lengua materna está rebasado por la necesidad de aprender una segunda lengua del país o la región, tanto para la sociedad indígena, como para la mestiza.

Acercarse al estudio de cualquiera de nuestras lenguas es, para Dora Pellicer, “una llamada al respeto frente a la complejidad de su gramática, un desafío a la tarea de distinción y reproducción de su forma oral y una respuesta a la curiosidad por aprender, desde ella, concepciones no occidentales del mundo [...] Es finalmente, una invitación al asombro creativo, frente a sus recursos literarios” (Pellicer, 1997).