



Contribuciones desde Coatepec

ISSN: 1870-0365

rcontribucionesc@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Velasco Orozco, Juan Jesús; Reyes Montes, Laura
Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones
Contribuciones desde Coatepec, núm. 21, julio-diciembre, 2011, pp. 59-83
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122683004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones

*Anthropology and Education: Notes to Identify
some of their Relations*

JUAN JESÚS VELASCO OROZCO
LAURA REYES MONTES

Resumen: Éste es un trabajo de revisión documental cuyo objetivo es mostrar algunas relaciones establecidas entre la Antropología y la educación, con la finalidad de reflexionar en torno a este vínculo y alentar la discusión al respecto.

Palabras clave: cultura, educación, antropología

Abstract: *This paper is a documental review that aims to show some relations established between Anthropology and education, in order to reflect on this link and encourage further discussion about it.*

Keywords: *Culture, Education, Anthropology*

Presentación

El presente escrito es un intento por identificar la perspectiva antropológica de la enseñanza, con énfasis en el desarrollo de un campo de conocimiento denominado “antropología de la educación”, desde la perspectiva norteamericana, establecida en 1954 en el marco de la Asociación Americana de Antropología. Esto pone de manifiesto la relación o, por lo menos, la vinculación potencial entre ambos conceptos y sus procesos.

El trabajo tiene el fin de resaltar lo educativo desde la antropología, sin demeritar el propio trabajo pedagógico de los expertos; simplemente busca motivar la generación de ideas que contribuyan a la existencia de un espacio de discusión y de diálogo que, a su vez, propicie un acercamiento con los formadores y responsables de la política educativa, el cual parece no existir o, por lo menos, no es evidente.

Es importante advertir que el escrito va dirigido en especial a los propios antropólogos y educadores fuera del ámbito bilingüe, bicultural y/o de educación indígena. En los primeros, para promover la incursión en el fenómeno educativo y escolar; en los segundos, interesa ligar su interés profesional con el disciplinario antropológico.

Cabe aclarar que existe una tradición desde la década de 1980 en investigación educativa con enfoque etnográfico, consolidada con los trabajos de María Bertely, Elsie Rockwel, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado (v. Rockwell, 1995), entre otros, por ejemplo, los del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la cual no se tratará en este escrito, pero que se sugiere consultar.

Preámbulo de la relación educación y antropología

La educación formal ha pasado a lo largo de la historia contemporánea por distintas fases: de ser una reivindicación social en la lucha por la emancipación de la clase trabajadora y de los grupos minorizados, a quienes les estaba explícitamente negado el acceso, a ser absorbida y delimitada por la formulación de los derechos educativos desde las organizaciones internacionales en el contexto de las relacio-

nes entre países ricos y pobres. Así, el derecho a la educación¹ se convierte en un “derecho humano” y en uno de los primeros derechos fundamentales constitutivos del bienestar en la infancia en todos los discursos políticos, los contenidos y las intenciones de la escolarización.

Como parte del derecho se incluye la obligatoriedad de la educación “elemental” y la garantía de acceso a la educación superior “para aquellos que lo merezcan”. Indudablemente, se atribuye a la educación formal de tipo occidental y moderno la capacidad y la misión de mejorar a las personas, tanto en el sentido material como en el moral: se vincula de forma directa a las posibilidades de su promoción socio-económica —según los valores del empleo como oportunidad y del salario como compensación—, al desarrollo completo de sus cualidades personales —según una determinada interpretación de los valores de esfuerzo, mérito y comprensión— y a su contribución al fortalecimiento de la democracia y de los propios derechos en el mundo —según una determinada interpretación de los valores de libertad, tolerancia y paz (Carrasco, 2002).

De esta manera, la escuela redentora se hace presente en algunas sociedades para mantener y avanzar en su hegemonía por medio de la ciencia y la tecnología, mientras que en otras lo hace para “salvarlas” del atraso y el subdesarrollo planificado.

Ante esta realidad, el papel de la antropología puede verse en dos ámbitos: por un lado, una antropología de la educación que atienda el fenómeno educativo desde la perspectiva cultural en su plano teórico-metodológico; por el otro, una antropología para la educación que pueda reconstruir y mostrar etnográficamente el alcance de estos desajustes y dependencias, e igualmente, desde el análisis de las dinámicas educativas segregadoras de nuestro entorno inmediato, su papel en el sistema cultural y en el modelo de sociedad que emerge de forma inquietante. Sin dejar de lado la construcción teórica y la fundamentación etnográfica desde el compromiso social, los cuales son rasgos indisociables de la actual antropología cultural.

¹ La Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea de la ONU en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, se refiere a los derechos educativos en el artículo 26; la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de la ONU, en su resolución 1386 (XIV), del 20 de noviembre de 1959, los establece en el principio 7.

Esta disciplina social propone dos líneas generales de investigación al docente o interesado en reflexionar en torno al propio fenómeno educativo: 1) contribuir con un marco teórico con alto potencial explicativo que no sólo se queda en la descripción y 2) el contexto metodológico para incursionar en el estudio del ámbito escolar (*Idem.*). Esto representa una perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo y la etnografía escolar como la metodología de documentación empírica.

Un cúmulo de transformaciones socioculturales que se verifican en el campo educativo y en el contexto escolar, así como la necesidad urgente de buscar marcos explicativos para hacerles frente, han dado lugar a la emergencia del campo de la antropología de la educación por la simple y peregrina suma de quienes se han movilizado desde una u otra dirección, esto es, pedagogos y antropólogos, junto a una creciente presencia de sociólogos, psicólogos, trabajadores y educadores sociales interesados en esos temas.

Averiguar sobre el discurso educativo, su aplicación y sus consecuencias en la vida de los pueblos, resulta un campo propicio para el análisis antropológico, es decir, el entendimiento del hecho educativo desde y a través de la cultura.²

Una historia de la articulación de dos campos

En Europa, María Montessori, dada su formación en la biología, desde la antropología física y como profesional de la medicina, hizo una antropología educativa de signo científico-natural (1913), de manera que obvió los problemas del origen del hombre y otros de índole filosófico, para preocuparse por el mejoramiento de éste, vía el conocimiento de las leyes de la vida humana y de su porvenir, “desde el punto de vista biológico”, de las ideas de desarrollo y maduración. Inició sus contribuciones antropológicas en 1913, dentro de la línea de la educación nueva.

Montessori acentuó la relación “orgánica” del niño y su medio ambiente, enfatizando el proceso de desarrollo para que el infante no fuera visto como un “adulto diminuto”; se anticipó al problema de los significados diferentes de la experiencia escolar del niño, de varias clases sociales y grupos étnicos, con su concepto de “etnología regional” y el estudio de las condiciones locales. Llamaba

² Cultura: “el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que las personas mantienen entre sí, en su vida social” (Díaz de Rada, 2010: 43).

al respeto de las diferencias individuales y demandaba una “pedagogía científica” que indagara estos elementos más otros psicológicos y físicos con observaciones sistemáticas (Spindler, 2000).

H. Nohl representa a la antropología pedagógica basada en la filosofía y la psicología comprensiva. Para él, la educación sólo es rectamente entendida si se la ve desde una perspectiva psicológica o, mejor, antropológica-psicológica. La antropología de Nohl tiene la pretensión de entender al hombre en la coordenada “carácter y destino”, que es el subtítulo de su antropología pedagógica.

Eduardo Spranger es un antropólogo culturalista, pero al modo alemán y no al norteamericano, como heredero de las ideas de G. Dilthey sobre la historia, en la cual se encarnan los tipos o formas de vida que permiten ser contemplados en su estatismo de lo ya hecho y terminado. Se diferencia de W. Flitner, teórico vitalista y existencial de la pedagogía, quien interpreta el fenómeno educativo antropológico y filosóficamente (Fermoso, 1990).

En los Estados Unidos, al menos en 1904, Edgar L. Hewett se considera el primero y último contribuyente de este tipo de relación entre educación y antropología en la revista *American Anthropologist*. Hewett insistía en la incorporación de materiales etnológicos, particularmente de la historia de la cultura no occidental. Sostenía que las escuelas normales y otras instituciones formadoras de maestros deberían dar un lugar a las ciencias antropológicas (Spindler, 2000).

Su primer artículo fue “*Anthropology and Education*”, al que siguió otro en la misma publicación periódica intitulado “*Ethnic Factors in Education*” (1905). Este autor abogó por la incorporación de materiales étnicos y elementos de historia de la cultura en manuales de las escuelas públicas y por la discusión interdisciplinaria de la educación entre los miembros de las sociedades antropológicas y pedagógicas. Señaló la contraindicación de trasladar sistemas educativos de nación a nación, sobre todo cuando la raza y la cultura son diferentes en una y otra. Defendió la inclusión de la antropología en los planes de estudio de las Escuelas Normales y centros de formación del profesorado.

Franz Boas, pionero de la antropología americana, dedicó un capítulo entero a la implicación de los intereses antropológicos y educacionales en su obra *Anthropology and Modern Life* (1928), en el cual puso de manifiesto que la antropología contribuye a formar una idea más exacta de qué debemos esperar de los educandos; que es grande su valor en la selección de métodos educacionales, porque familiariza al educador con los conceptos de desarrollo, diferencias

sexuales, diferencias étnicas y diferencias ambientales. La antropología ofrece a los educadores solución a los problemas de la transmisión cultural y el conflicto entre democracia y coerción. La investigación antropológica otorga un medio para identificar las expectativas de los niños de diferentes edades, conocimiento valioso para adecuar los métodos educativos, incluyendo diferencias sexuales, étnicas y las condiciones específicas también.

Margaret Mead, desde una perspectiva étnica y de culturas primitivas, ha hecho también aportaciones a partir de la década de 1940, sobre todo en su *The School in American Culture* (1950); en esa misma época tuvo peso la voz de Kluckhohn.

Otro de los mejores estudios por parte de un antropólogo norteamericano acerca de la educación fue Pettit (1946), quien resumió y analizó la educación en las culturas indias de Norteamérica. Este trabajo ilustra lo que se debe hacer con la información de varias culturas, es decir, la comparación intercultural. Esto sugiere otro relevante campo de la antropología —la etnografía tradicional—, el centro factual de la antropología cultural. Pettit tomó sus datos de etnografías escritas por otros. La etnografía produce la materia prima para un tratamiento posterior.

Abordando problemas básicos de la antropología, como la dinámica cultural —en especial el cambio y la estabilidad— en relación con intereses o procesos educativos, ya sea desde la cultura o en la escuela, Herkovits (1943) aportó uno de los elementos más explícitos al respecto en su “*Education and Cultural Dynamics*” aparecido en *American Journal of Sociology* (XLIII: 109-121)

Otro de los campos de interés de la antropología que más se ha retomado en relación con los problemas educativos, es el de la estructura social, referido a cuestiones como grupos alienados, prestigio social, relaciones de estatus y papel y control social en el contexto de la comunidad. Sobresale el concepto de clase social, es decir, cómo los procesos educativos son afectados por el estatus social y la estructura comunitaria, lo mismo que los grupos estructurados dentro de una organización social, o si ésta se encuentra formada por sistemas de parentesco o político. La educación es un proceso, por lo que debe ser abordada en sus relaciones funcionales entre sistemas y procesos educativo con estructura social (Spindler, 2000).

En la década de 1960 figuran G. D. Spindler de la Universidad de Stanford y Th. Brameld, de la de Boston; el primero es un teórico de la relación de la

antropología y la educación y las tareas del antropólogo en materia educativa; el segundo es el exponente mayor del reconstruccionismo y de una interpretación culturalista de la educación (Fermoso, 1990).

La formalización del campo de la antropología de la educación

A Spindler le parecía que los antropólogos describían los resultados de la educación, pero no los procesos, por lo que decía:

La antropología puede brindar luz sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, tanto como en fábricas, hospitales, comunidades campesinas, instalaciones de la fuerza aérea, Reservas Indias, pueblos de Nueva Inglaterra, y sociedades primitivas... Directamente relevantes son los conceptos e información de los nuevos campos especializados de la antropología, tales como cultura y personalidad (antropología psicológica), y la dinámica cultural (cambio cultural y aculturación) (1955:58).

La década de 1950 e inicios de la de 1960 fue un periodo fundamental para el desarrollo de la antropología y la educación. La Conferencia sobre Educación y Antropología, patrocinada por la Fundación Carnegie, con la aprobación del Departamento de Antropología de la Universidad de Stanford y llevada a cabo en 1956, es frecuentemente conocida como el inicio de todo esto, aunque sus propuestas son discutibles. La subdisciplina “antropología de la educación” tiene sus raíces en el siglo XIX, justamente como las de la propia antropología. Su genealogía es, también, tan amplia como la de la ciencia social. Sin embargo, es verdad que en 1954 la Conferencia la consolidó, centrándose y siguiendo sistemáticamente con aspectos que han ido surgiendo, pero apenas continuado en la era previa. En este sentido, la Conferencia fue el inicio del periodo formal de la antropología de la educación (Trueba, 2000).

Cuatro asuntos fueron tocados en la discusión:

1. La investigación para una articulación filosófica y teórica de educación y antropología.
2. La necesidad de la contextualización sociocultural de los procesos educativos y de su análisis.

3. La relación de la educación con las fases del ciclo de la vida “expresadas culturalmente”.

4. La naturaleza del conocimiento y la enseñanza intercultural.

Si bien la preocupación giró en torno a estos temas, se hicieron diferentes cuestionamientos a los métodos tradicionales de la antropología, así como señalamientos sobre los modernos estudios de la educación, que no consideran con suficiente profundidad los aspectos socioculturales y sociolingüísticos. De igual modo, las discusiones giraron en torno a las relaciones entre educación y cultura, pero, además, tocaron temas como las relaciones interétnicas y los problemas de los estudiantes minoritarios. Asimismo, se mencionaron algunos problemas derivados de los cambios demográficos entre la población escolar y las formas de aprendizaje vernáculo, pero no se hizo análisis profundo de esto (Rebolledo, 2004).

Spindler (2000) analiza la cuestión en términos de la relevancia y de los intereses de la antropología, de la importancia del campo interdisciplinario y los intereses de la educación y de los papeles de los antropólogos en el contexto educacional. Las conclusiones a las que llega este autor pueden resumirse de la siguiente forma:

1. La educación no aparece enlistada en la antropología como campo de estudio específico, más bien se identifica que hay varias fuentes antropológicas que pueden constituir “rutas de difusión” y múltiples senderos de influencia intelectual.

2. De igual manera, los educadores han puesto atención en la antropología de tres formas diferentes: utilizándola como referencia en sus investigaciones, usando sus conceptos —valores, aculturación, normalidad cultural, difusión cultural, cambio cultural, subculturas, igualdad y diferencia cultural, cultura *folk*, enculturación, etnicidad, interculturalidad y multiculturalidad, entre otros— y utilizando la etnografía y el trabajo de campo como metodologías de investigación³ (Rebolledo, 2004). Se trata primordialmente de incursiones de los educadores en la investigación sobre su propia área de desempeño, con apoyo en herramientas

³ Desde este último punto, Louis y George Spindler dedican su artículo “*Teaching and learning. how to do the ethnography of education*”, publicado en 1988, a discutir varios asuntos relativos a los métodos de investigación cualitativa en educación y a los criterios para la realización de una “buena” etnografía en educación (Rebolledo, 2004).

conceptuales y disciplinarias de la antropología, y no así de antropólogos en el campo educativo.

La antropología de la educación, desde sus inicios, asume de forma inequívoca una orientación aplicada —una voluntad de incidir en la sociedad— y espera que sus aportaciones puedan proporcionar alguna clase de empoderamiento (*empowerment*) a niños y jóvenes de grupos minoritarios en situaciones de riesgo de marginación en el sistema educativo y social, lo que implica exactamente eso: desde “dar la voz” a los grupos silenciados en un proceso que les afecta de lleno, hasta promover la capacitación del grupo minoritario y de los individuos que forman parte del mismo para formular sus propias reivindicaciones y gestionar su integración (*Idem.*).

La propia historia del *Council on Anthropology and Education*, fundado en 1968 dentro de la Asociación Americana de Antropología (AAA), refleja estas tendencias. Desde el primer momento hizo suyas las reivindicaciones socioeducativas de la lucha por los derechos civiles, plasmados en los programas de discriminación positiva, como los de bilingüismo y desegregación escolar, objeto de duras polémicas en el presente. Tratándose del subgrupo profesional de referencia para el estudio de la educación dentro de la poderosa asociación norteamericana, explícitamente declara que sus miembros deben pertenecer a la misma, pero que pueden ser académicos o practicantes de cualquiera de los dos campos, antropología y educación (Carrasco, 2002). Ello hace pensar que lo desarrollado como “antropología de la educación” ha sido obra tanto de antropólogos como educadores y muy probablemente de educadores en un sentido muy amplio —no sólo docentes de escuela—, es decir, promotores sociales, profesores comunitarios, etc. Esto resulta significativo, porque en mucho han sido ellos los principales promotores de este campo de estudio.

Siguiendo a Carrasco (*Idem.*) se identifican cuatro etapas de evolución con sus intereses:

1ª Entre 1925-1954 (primera reunión fundacional de la subdisciplina) reconocida como los años de formación con interés en los sistemas *formales de educación y enculturación* de la infancia;

2ª Entre 1955 y 1974 caracterizada por el liderazgo indiscutible de Spindler en la Universidad de Stanford, California, y por el interés en los *procesos de transmisión cultural*;

3ª Se inicia con la creación de un importante núcleo liderado por Kimball en la Universidad de Columbia, Nueva York, y con la publicación del primer estudio de Ogbu (1990), que atrae el énfasis hacia las *cuestiones de desigualdad, estatus de minoría y escolarización*;

4ª Finalmente, en 1999, Jacob asumió la presidencia con el propósito de expandir e institucionalizar el vínculo natural entre antropología y educación, cuyo indicador principal parece ser el compromiso con la formación del profesorado y la introducción de la antropología en el currículum de las escuelas primarias, sin abandonar los intereses anteriores.

Antropología de la educación o educativa

Comprender los procesos educativos y mejorarlos en función de los objetivos de la educación en cualquier contexto sociocultural es una misión propia de los educadores —y, fundamentalmente, de pedagogos y psicólogos—, pero identificar y analizar las dinámicas socioculturales que tienen lugar durante los procesos anteriores, así como producir interpretaciones críticas sobre su impacto y posible desarrollo, es una tarea propia de los investigadores de la educación —antropólogos y sociólogos—, los cuales deben saber nutrirse de los interrogantes y del conocimiento acumulado por los demás para mejorar constantemente los suyos. Sin embargo, los objetivos científicos son distintos, aunque se compartan los fines políticos, para evitar que unos y otros se vean progresivamente desasistidos (*Idem.*).

Para algunos, los intereses en la educación intercultural son idénticos a los intereses en la socialización intercultural, pues este último estatus aceptado por el grupo es un proceso de crecimiento y adaptación. El centro del proceso es el infante, que se adapta a un ambiente estructurado por la cultura, si consideramos que ésta incluye habilidades, conocimiento, actitudes y valores, así como elementos discretos de comportamiento (Spindler, 2000). Kneller refiere:

en lo más profundo y básico, la antropología educacional debe ser un estudio sistemático, no solamente de la práctica de la educación en una perspectiva cultural, sino también de los supuestos que la antropología trae a la educación, y de los supuestos que se reflejan en las prácticas educacionales (1974: 30).

La antropología es un saber interdisciplinario y no un patrimonio de particulares, lo cual supone que su rama educacional no tolera calificativos que la encasillen en una determinada clase de saber —empírico, filosófico—; es el empeño de sistematizar las cuestiones relativas a la evolución que sufre el hombre cuando se enseña. La institución es un proceso intencional anclado en el desarrollo y en la cultura, hechos que explican la personalización y la socialización; o como lo articuló Kneller: “la educación forma parte del proceso general que se conoce como *aculturación*, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de su sociedad” (*Ibid.*, 31).

La antropología, en cuanto estudio del hombre y sus obras, presta un servicio apreciable en todos los niveles educativos por su interés acerca del proceso cultural, lenguaje, raza y evolución humana. La antropología es fuente de datos y conceptos en la formación cívica y sociológica impuesta en los planes de estudios de todos los países, en niveles de educación general básica y media, si bien varían notablemente los epígrafes con los que se efectúa esta información, convertida a veces en verdadero adoctrinamiento; lo es igualmente en las materias sociales —geografía e historia—, tal y como se ha podido comprobar en el giro impuesto a su estudio y enseñanza. Mediante éstas y otras disciplinas —por ejemplo, la religión o la filosofía— el alumno llega a hacerse una cabal idea de lo biológico y humano, de lo que es naturaleza y humanidad, “conducta humana” y “animal” (Fermoso, 1990).

Spindler aboga por que la antropología tenga más cabida en la educación general que la que ha tenido hasta ahora; no debe ser vista como disciplina optativa o de especialidad, sino como “una introducción a una nueva perspectiva de la vida humana, como un modo de pensar y saber a qué debe llamarse ‘objetividad humanística’” (1955: 13).

En Estados Unidos, la *National Science Foundation* se ha preocupado por preparar a los profesores en antropología, a fin de que conceptos como cultura, raza, evolución, etc., sean entendidos correctamente y sean transmitidos puros a las mentes de los alumnos; ha patrocinado un comité de antropología en la escuela media, que recibe de ella material adecuado: filminas, visitas a museos, folletos y bibliografía. Los especialistas esperan que, en breve tiempo, el hombre alcance el puesto de honor que le corresponde en la transmisión de la cultura y en los procesos de socialización; es decir, esperan humanizar la pedagogía, que pudiera perderse en la maraña de tecnologías y didácticas. No obstante, son más

las ilusiones que las realidades, más lo escrito que lo hecho; las pretensiones han cristalizado en el “*Teaching of anthropology*”, publicado por la Asociación Americana de Antropología (AAA), con miras a facilitar esta labor al docente medio y elemental (Fermoso, 1990).

Aunque la antropología de la educación no se limita al estudio de los grupos minoritarios, sino también a las dinámicas socioeducativas mayoritarias (o *mainstream*), se siguen buscando prioritariamente las respuestas a la persistente paradoja sobre desigualdad social y fracaso académico, pese a las estrategias y a los recursos invertidos en la promoción de la equidad de oportunidades educativas y, por tanto, sociales, desde distintas concepciones antirracistas y multiculturalistas. Ante esta situación, Sílvia Carrasco propone la existencia de dos hipótesis antropológicas:

1. Las *discontinuidades culturales* entre instituciones primarias de socialización y educación formal que omiten y jerarquizan los distintos contenidos culturales del bagaje del alumnado y sus entornos comunitarios —posición representada por Spindler, Wolcott, Erickson y todos los identificados como *culturalistas*, la cual resultan más interesante para los interrogantes de tipo psicopedagógico ante estas cuestiones.
2. Las *fuerzas comunitarias y el estatus desigual*, que al coincidir provocan la aparición de *diferencias culturales secundarias*, entre las cuales destaca el rechazo a la identificación con la cultura escolar y la vía académica. Esta posición estaría representada básicamente por Ogbu y los seguidores de su modelo, y se ubicaría más cerca de las preocupaciones de tipo sociológico ante estas cuestiones (2002: 340-341).

Es innegable la alta coherencia entre los principios constructivistas y de comprensividad y la disposición a considerar el potencial de la perspectiva antropológica sobre la educación formal y sus contribuciones; por lo tanto, “socialización”, “aculturación” y “educación cultural” no son más que adaptación. Esto es especialmente claro cuando se insiste en promover la comprensión de las bases del conocimiento local, que se halla en los hogares, en las comunidades y en los barrios y en validar estos “fondos de conocimiento” o *funds of knowledge*, e integrarlos en los currículos escolares, para construir sobre lo que los niños pueden aportar a las aulas.

Este conjunto de objetivos es impensable sin una orientación muy comprometida con la investigación en los contextos locales, aunque se piense en términos de la preparación del profesorado en las técnicas etnográficas de campo, la búsqueda de mecanismos para lograr la implicación activa de los padres en distintas actividades escolares o la innovación en las prácticas de aula derivadas de estos “recursos” locales.

Los partidarios del segundo enfoque otorgan una credibilidad mucho menor a la institución educativa y, congruentemente, muestran una confianza casi nula en su posible contribución para superar las desigualdades sociales que ella misma refleja y agudiza. El bajo rendimiento escolar de algunas minorías resultaría adaptativo en situaciones en las que el paso por la escuela no genera ninguna expectativa de movilidad social.

Los interrogantes se mantienen, se reformulan y las orientaciones se complementan, al tiempo que se contraponen. Pero siguen manteniendo tres objetivos:

- 1) el conocimiento y la comprensión de las diferencias culturales desde una perspectiva dinámica;
- 2) el descubrimiento de las fuerzas comunitarias y la interpretación de su impacto en la educación;
- 3) el análisis de las propias respuestas educativas en todos los contextos sociales (Carrasco, 2002).

Antropología y análisis del proceso educativo

De acuerdo con Fermoso (1990), el proceso educativo tiene como agente al hombre. La explicación última de ese desarrollo es, por consiguiente, de carácter antropológico. Pues la idea del hombre es su *leit motiv*.

Las investigaciones de “cultura y personalidad” han puesto de manifiesto que el carácter se repite estadísticamente en un medio, como lo hacen el acento lingüístico, el color de la piel y los ritos religiosos; ese modo de ser repetido es la “personalidad básica” y es fruto de la cultura, que es el troquel en el que se vierten los procesos biológicos de maduración y desarrollo. La cultura condiciona la evolución de la persona; en el seno de cada una, los antropólogos han comprobado un tipo de educación. ¿Qué son los procesos de cambio cultural y aculturación, sino cambios en la educación urdidos por factores desconocidos unas veces y buscados intencionalmente otras? En determinados sistemas, la educación del

niño es un proceso de crecimiento y adaptación al estatus humano aceptado por el grupo. Se delinea una interpretación del proceso educativo condicionado por la cultura.

Recuérdese que la temática de la antropología educativa es reducida en muchos casos al estudio de las personas humanas que intervienen en el proceso educativo y a los grupos en medio de los cuales se realiza. En otras palabras, se hace una interpretación socializadora de la educación. Las colaboraciones de algunos antropólogos en investigaciones pedagógicas se limitan a interpretar la educación como un proceso de socialización del niño.

En las décadas de la postguerra, fueron más frecuentes las investigaciones de los antropólogos sobre socialización y educación, desde una perspectiva experimental o estudio de campo. Los estudios etnográficos confirmaron los resultados de la educación en una determinada cultura, en lugar de describir el proceso mismo. Los especialistas llegaron a la conclusión de que, al *interpretar el proceso educativo*, era menester aunar la “teoría cultural”, la “teoría sobre la personalidad” y la “teoría de la interacción social”; creían que sólo con esta orientación se habría indiciado la verdadera pedagogía comparada, que no podía reducirse a mera descripción. Spindler lo describe de este modo: “Condición indispensable y básica para el desarrollo de la pedagogía comparada es un molde sistemático de referencia con bases teóricas consistentes, para guiar la recogida de datos e interpretación culturalista” (1955:55).

Los antropólogos contribuyen también a la comprensión del fenómeno educativo con sus investigaciones y teorías sobre la estructura social. Conceptos de grupo, prestigio social, estatus, “papel” y control social en el contexto comunitario son imprescindibles en una visión antropológico-culturalista del proceso educativo. Se ha investigado también sobre cómo la clase social y la estructura de la comunidad condicionan el proceso educativo.

Antropología e investigación pedagógica

Las investigaciones interdisciplinarias cada día son más populares y han dado ocasión a sociólogos y antropólogos para colaborar con educadores, arquitectos, economistas..., tanto en el estudio como en la planificación de la educación. Bien está que, aunque sea a un nivel de análisis empíricos, la antropología influye en el formato de investigación. Esta disciplina condiciona las hipótesis sobre aprendi-

zaje, clase social y estructuras comunitarias en relación con la organización de la escuela y de las oportunidades educativas; en las relacionadas con inteligencia y diferencias culturales, así como en las diferencias de las clases en la socialización y sus implicaciones educacionales.

Sin embargo, donde los antropólogos hicieron sus mejores servicios fue en la noción de “relativismo cultural” y en la interpretación de la función de la comunidad total. Las sociedades escogidas para realizar estos estudios no fueron las “desarrolladas”, sino, como sucede en otro tipo de investigaciones antropológicas, se investigaron las “no literarias o analfabetas”. Este tipo de seguimiento no ha sido privativo de Estados Unidos, si bien ahí se encontraba más desarrollado en 1950 (Fermoso, 1990).

La introducción de disciplinas teóricas de antropología en los planes de estudio de los centros formadores del profesorado, no es la contribución principal del antropólogo a la educación. Este último no sólo es *profesor* de docentes, sino pieza clave en la formación de equipos educacionales, en los cuales puede ejercer diferentes funciones. Puede actuar como *consejero*, porque es especialista en los aspectos culturales del proceso educativo; *investigador* o asesor del equipo que diseña; realizar un estudio de campo, contribuyendo con su estilo heurístico y su visión holística de las realidades humanas. El antropólogo *suple las deficiencias* que pueden sufrir otros integrantes del equipo, carentes de su formación humanística, sobre todo cuando se trata de elaborar una teoría educativa o de apuntar una solución a problemas inmediatos. Entonces éste *desenmascara los conflictos culturales* que inciden en la educación, de los cuales el educador no suele tener conciencia; *señala el conjunto de fuerzas* que pesan sobre el sistema educacional; *descubre los métodos pedagógicos* usados en cada cultura y, por fin, *investiga los factores culturales* que operan en situaciones diversas (Kneller 1974: 28-30).

Según Spindler (1988) hay una confusión sobre el papel de la antropología en la investigación educativa. De acuerdo con él, cualquier cosa más o menos cualitativa pudiera ser llamada *etnografía*, mientras que un número reciente de educadores, así como profesionales de otras disciplinas, se autodenominan *etnógrafos* sin haber asistido en su vida a un simple curso de introducción a la antropología. Desde su posición, se nota la evolución del interés de los educadores por las explicaciones de los antropólogos en términos de “perspectiva cultural” sobre la educación hacia una supuesta práctica etnográfica que, paradójicamente, presta menos atención a las “visiones de los nativos”.

Cuando Spindler habla de “buena” etnografía, se refiere a una discusión que ha generado mucha polémica en el gremio antropológico y a un equívoco en la forma de realizar etnografía en educación, del trasplante mecánico de conceptos y el uso de la etnografía como un método aplicado a situaciones no necesariamente antropológicas. Esto lleva a plantear la necesidad de la redefinición del sentido de un concepto, dado que uno usado fuera de la estructura teórica que le dio origen, suele implicar a otras nociones y métodos.

Es el caso del concepto de cultura que manejan los educadores para analizar los fenómenos de cambio y resistencia asociados con el fracaso escolar de los alumnos, que con frecuencia no corresponden esencialmente con aquel que manejan los antropólogos.

Otro ejemplo, quizá más notorio, es cuando los investigadores educativos utilizan acríticamente los métodos de trabajo de campo y la etnografía tradicional de los antropólogos, y que muchos de los cuestionamientos se dirigen tanto al uso mecánico de las herramientas antropológicas, como a la falta de redefinición conceptual. La mayor parte de las críticas están orientadas a decir que los métodos no corresponden con las situaciones de estudio para los que fueron creados; es decir, consideran erróneo aplicar metodología de estudio especial para una aldea tribal, que dista del salón de clases de un medio urbano (Rebolledo, 2004).

Aprendizaje y cultura

Algunos antropólogos culturales creen que el aprendizaje latente es el que rige en la instrucción humana; o sea, que se realiza espontánea y anárquicamente, más por exigencias e instituciones de la naturaleza que por artificialismos elaborados en los experimentos de laboratorio. La asimilación de la cultura, según la antropología, no se realiza ya mayoritariamente en la escuela, sino a través de los medios de comunicación de masas y de otros instrumentos aculturizadores de que disponen las comunidades modernas.

El aprendizaje manifiesto, dirigido y técnico de la actividad escolar no es el que más se relaciona con la cultura, porque éste requiere el aula y la planificación pedagógica. La formación deberá resolver los problemas que emanan de los condicionamientos ambientales en el derredor del hombre. Se ha desdoblado el concepto en ambiente y medio, entendido el primero como el conjunto de circunstancias que rodean al hombre y el segundo como la objetividad de cuanto rodea

a los seres, independientemente de la relación existencial. Algunos antropólogos culturales dicen que el ambiente típico del hombre es la cultura que representa el ambiente humanizado con anterioridad por generaciones pretéritas. El aprendizaje, la enseñanza y la educación están, por tanto, en estrecha relación con la cultura, que es el ambiente propio del hombre (Fermoso, 1990).

Articulaciones potenciales de la antropología con la educación

El reflexionar sobre las relaciones de la antropología con la educación, que se refieren a la escolarización, tomaría en especial dos sentidos:

- a) Sobre los interrogantes surgidos desde y alrededor de la antropología *de* la educación, afianzando la pertinencia del estudio de la educación y de las instituciones educativas dentro de los objetivos comunes de la antropología social y cultural.
- b) Sobre la necesidad de hacer intencionalmente inteligibles las implicaciones del conocimiento antropológico para contribuir a contrarrestar los efectos perversos de la profunda transformación social en el espacio escolar, una antropología *para* la educación que sea una antropología para la sociedad (Carrasco, 2002).

La antropología aportaría al educador, y a aquellos tomadores de decisiones en la política pública, los siguientes elementos: el conocimiento y la comparación de la diversidad de la conducta, mediante el estudio comparativo de las estructuras, las relaciones y los procesos sociales en una extensa gama de sociedades; un enfoque globalizante, totalizador de los procesos y hechos sociales; la consideración de la variabilidad de la cultura, entendida de una forma muy amplia y el conocimiento de las técnicas de trabajo de campo (*Idem.*).

La perspectiva del profesorado desde y hacia la antropología

Una de las áreas de interés que la antropología ha visto desarrollarse más en el campo educativo es la que se refiere al profesorado, es decir, a aquellos que tienen en sus manos la misión de cumplir los objetivos de la educación formal y que, por consiguiente, tienen que enfrentar situaciones poco previstas en relación con los contextos socioculturales en los que se desenvuelven.

En buena medida, siguen siendo los profesionales de la práctica educativa, los “*practitioners*”, y no los teóricos de la educación, quienes han ido tomando protagonismo en las exigencias formuladas a la antropología para encontrar respuestas a sus múltiples interrogantes, en la inmensidad de dimensiones de su experiencia. Ésta es una distinción fundamental, porque permite entender ciertas apropiaciones de la etnografía por parte de la educación, como una base de alto valor para desencadenar el necesario ejercicio de reflexión sobre la práctica, que precede al diseño de la acción para mejorarla.

A diferencia de los objetivos de los profesores, los antropólogos aspiran a mejorar el conocimiento de esta realidad con nuevos interrogantes y nuevos hallazgos etnográficos, aspiraciones que no son contradictorias, sino complementarias de aquellos objetivos vinculados a la reflexión sobre la práctica.

Son los profesionales de la educación, y no los teóricos, los miembros de la sociedad mayoritaria que entran sistemática y obligatoriamente en contacto con los colectivos y grupos sociales inmigrantes y minoritarios, los primeros que entablan con ellos relaciones interculturales, a través de los alumnos. Coinciden con los antropólogos en la experiencia de contacto, en este caso, proporcionada por la etnografía y difieren notablemente de ellos en el hecho de que la suya no es voluntaria, está totalmente condicionada por una actividad y un contexto, carece de herramientas claras para entablarla y no tiene por qué resultar atractiva, conjunto de extremos que a menudo soslayan los antropólogos.⁴ Y no es una relación más: los valores y las pautas sobre los cuales se producen las interacciones sociales —las relaciones cara a cara— constituyen una parte de la propia tarea docente, del motivo por el cual se produce el contacto.

Estas relaciones y las que establece el profesorado con otros miembros de la institución educativa son analizables desde diferentes dimensiones que confluyen en sus personas:

- a) como docentes con la función de instruir y educar;
- b) como profesionales que ocupan posiciones en el sistema educativo;
- c) como miembros de una sociedad en la que desempeñan y ocupan roles y estatus concretos, y

⁴ Como ha señalado Soto (1999), esto genera una serie de *desencuentros* que inhibe la exploración e impide la identificación de las posibilidades culturales de *encuentro* entre profesionales de la educación y alumnos, familias y comunidades en contextos escolares concretos.

- d) como sujetos culturales con bagajes, creencias, motivaciones y personalidades específicos.

Las cuestiones derivadas de cada una de estas dimensiones permiten comprender el contexto en el que tienen lugar las relaciones interculturales en el marco escolar (*Idem.*).

Los profesores que participan en estas interacciones son docentes ante retos educativos no previstos, profesionales en un sistema jerárquico (Wolcott, 1967; 1987), miembros de una sociedad desigual y cambiante y sujetos culturales ante la alteridad (Spindler, 1974).

En su “diálogo académico” con Spindler, Laura Hammond (Spindler y Hammond, 2000) presenta las expectativas generadas hacia la antropología desde la perspectiva de los formadores de futuros maestros (*teacher educator*) en términos muy explícitos: mejorar la comprensión y hacer frente con mejores herramientas a los dilemas de los alumnos en entornos multiculturales, desde los factores del contexto y las influencias políticas e históricas más amplias, hasta la solución de problemas por medio de una actitud investigadora. La formación antropológica contribuiría, en su opinión, a hacer efectivo el papel del profesorado como profesional reflexivo, por medio de un “retorno a la disciplina inventada para estudiar las situaciones transculturales” (Spindler y Hammond, 2000) —y, en ellas, las lenguas, las prácticas de crianza, las ideas sobre la escolarización, las expectativas reales del profesorado.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar la ficción sobre la que se establece la colaboración entre antropólogos y educadores, entre el investigador social de la educación y los miembros de la institución que son agentes en los procesos estudiados: en una antropología aplicada a la educación, ambos especialistas pueden trabajar conjuntamente en relación con una comunidad o un entorno social en el que se lleva a cabo una labor educativa formal, pero desde una antropología de la educación, todos los agentes y todas las relaciones forman parte del objeto de estudio, dentro y fuera de la institución. Esto pone de manifiesto, con mayor claridad, los aspectos no resueltos de la relación etnográfica, los que se refieren a la distancia y a la desigualdad entre sujetos y objetos, aunque se experimente exclusivamente en términos morales, que aquí se añaden al conflicto entre tipos distintos de “conocimiento experto” (Carrasco, 2002).

Ya otros teóricos han identificado la relación maestro-etnógrafo (Woods, 1987; Velasco y Díaz de Rada, 1999) y lo afines que son en sus actividades investigativas y profesionales, por lo que no queda más que resaltar la complementariedad entre unos y otros, pero dejando siempre claro los fines que persiguen ambas partes.

Incluso en otro escrito he hecho notar la relación estrecha entre el profesor y el antropólogo desde la cotidianidad del trabajo (Velasco, 2003), donde se discute acerca del papel de la etnografía en el desarrollo de la investigación educativa por parte del maestro; aclarando que la reflexión se dirige hacia el profesor frente a grupo y no al investigador docente. Se presenta la etnografía y su utilidad en el apoyo del trabajo pedagógico en la escuela, así como para ejercitar la visión holística y abordar las cuestiones escolares; finalmente, como una alternativa metodológica y un contexto teórico en el análisis y reflexión de la práctica educativa cotidiana.

Las premisas establecidas en torno a las aportaciones de la antropología a la concepción del proceso educativo justifican la exigencia de los especialistas, para que en la formación de los profesionales de la educación se incluyan disciplinas antropológicas, de carácter empírico y científico natural. Los teóricos de la educación hacen la misma demanda, pero desde el punto de vista de su saber; es decir, demandan una antropología *filosófica* de la educación. Allí, donde la teoría de la educación es una de las disciplinas impartidas en los cursos de formación de educadores, suelen tratarse cuestiones antropológicas más o menos sistemáticamente, unas veces es en forma de axiología, otras, de filosofía social de la educación y, en pocas ocasiones, como auténticas lecciones de antropología de la educación (Fermoso, 1990).

Problemas de cultura y educación

Los problemas de carácter investigativo y epistemológico vinculados a la relación educación y cultura se agrupan, según Brameld, en tres fundamentales: 1) el problema del orden humano, 2) el del proceso humano y 3) el de los fines educativos (1971).

1. Orden humano: la educación y la cultura se solidarizan para cooperar al mantenimiento del orden humano. La educación es una ciencia taxonómica o normativa porque, además de afianzarse en una organización y clasificación internas,

contribuye a la rectitud en la convivencia humana. Tarea similar desempeña la cultura, mediante las pautas de conducta compartidas por los miembros de la sociedad, la repulsa de la violencia, por ser contraria al deseo innato en el hombre de autorrealizarse en libertad; en ese sentido, configura la verticalidad de las clases sociales, uno de cuyos factores es la educación recibida y que pueden impartir; ordena horizontalmente a la comunidad, desde el centro hacia la periferia, desde los conceptos “nodriza” hacia las derivaciones o consecuencias lógicas.

2. Proceso humano: la vida del hombre, tanto ontogenética como filogenéticamente, tanto individual como socialmente, es proceso y evolución. También lo son la cultura y la educación, al constituirse ambas categorías del ser viviente del hombre. La segunda evoluciona de acuerdo con la edad, a la que corresponden niveles escolares y formativos; es evolución, pues supone una huida de los estados primeros e inferiores a los superiores y últimos. La cultura es igualmente evolución, porque está impulsada por los inventos, los descubrimientos, la difusión, la asimilación, la innovación y la crisis, fenómenos todos estudiados por los antropólogos culturales.

3. Fines educativos: posiblemente uno de los puntos de mayor convergencia entre cultura y educación sea el proceso de aprendizaje, que es información y socialización. La modificación del individuo ha de realizarse mediante la educación, teniendo en cuenta la cultura. Un desacuerdo entre la educación y la cultura produce inadaptaciones, crisis o resignados rutinarios, que han de consentir en pautas sociales que distan mucho de las imbuidas en la escuela. Éstas y la sociedad han de caminar al mismo compás y ritmo. Por tanto, el problema de los fines educativos se dirige al cambio cultural, donde se le debe comprender y valorar convenientemente a la educación (*Idem.*).

Relaciones entre cultura y educación

El primer punto de contacto entre cultura y educación ha de buscarse en el sujeto activo de ambas: el ser humano, que es el único ser educable y cultural. Sin embargo, se pueden describir otras más, como las siguientes:

-La transmisión de la cultura en la educación como una de las funciones del proceso formativo para proveer de un apoyo y seguridad a los seres que inician su desarrollo. La transmisión de la cultura no es toda la educación, pero es parte de ella. Esto se hace mediante los símbolos de todo género, principalmente los

lingüísticos. Si al lenguaje, en cuanto vehículo del saber y elemento conocimiento, se añade la plasticidad del ser humano, que le capacita para recibir este legado, se habrá dado una razón más para ver las relaciones entre cultura y educación (Kneller, 1974).

-La educación es un proceso de aculturación o internalización de la cultura, es decir, el proceso por el cual el educando asimila los modos de pensar, de conducirse y de sentir que forman el depósito civilizador. Aculturación tiene otro sentido técnico en antropología: es el surgimiento de una cultura nueva, por reacción, en el seno de la aceptada por la mayoría, cuyo significado no se menciona en este momento.

-La educación, entendida como instrucción e información, se relaciona también con la cultura, porque tiene un significado semejante al de transmisión, ya que los adultos entregan a la generación nueva los contenidos científicos y técnicos que recibieron de sus antepasados o que ellos desarrollaron.

-La propia instrucción escolar está atravesada por el signo de la cultura específica de la sociedad que la creó. Las diversas civilizaciones y sociedades conformaron tipos de escuelas peculiares, aptas para satisfacer las necesidades básicas intelectuales y técnicas de cada época.

-Cultura y educación fomentan el progreso, el cambio y el desarrollo; máxime en etapas de aceleración histórica, de la que tanto se habla actualmente. Ambas son más prospectivas que pretéritas (Fermoso, 1990).

A manera de reflexión final

El interés de parte de los antropólogos culturales en el fenómeno educativo está presente desde los orígenes de la disciplina como ciencia social de fines del siglo XIX. La intención es la misma: ver la educación como un proceso social vinculado a un contexto cultural determinado.

Se inicia dicho interés, sobre todo en el momento en que la escuela, como parte de la sociedad industrial, se encuentra inmersa en una dinámica demográfica que la sitúa en un contexto multicultural. Es decir, la educación con un programa escolar acorde a una cultura, como la estadounidense, se ve en conflicto frente a una demanda diversa — lo cual propicia, entre otros, racismo, segregación y marginalidad—, hasta las cuestiones curriculares y administrativas.

Incluir la perspectiva cultural en la educación, ya sea como variable o como objeto de estudio, es una de las tareas centrales de la antropología de la educación, como campo especializado e interdisciplinario.

Queda por documentar ampliamente las particularidades que en los ámbitos teóricos, investigativos y aplicados que, dentro de la antropología de la educación, se han desarrollado hasta nuestros días, como la etnografía escolar para la investigación sobre el terreno en estudios microsociales, es decir, la escuela como contexto de estudio.

Bibliografía

- Brameld, Theodore (1971), *Bases culturales de la educación*, Buenos Aires, Eudeba.
- Carrasco Pons, Silvia (2002), "Antropología de la educación y antropología para la educación" en Aurora González Echevarría y José Luis Molina (Coordinadores), *Abriendo Surcos en la Tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz de Rada, Ángel (2010), *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid, Trotta.
- Hewett, Edgar Lee (1904), "Anthropology and Education", *American Anthropologist*, VI, California, Universidad de California, pp. 574-575.
- Kneller, George Frederick (1974), *Introducción a la antropología educacional*, Buenos Aires, Paidós.
- Montessori, María (1913), *Pedagogical Anthropology*, New York, Frederick Stokes.
- Ogbu, J.; Gibson, M. (ed.) (1990), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland Press.
- Fermoso Estébanez, Paciano (1990), *Teoría de la educación*, México, Trillas.
- Rebolledo, Nicanor (2004), "Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias en México", en Mechthild Rutsch y Mette M. Wachter (coordinadoras), *Alarifes, amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México*, México, INAH-UIA.
- Rockwell, Elsie (coordinadora) (1995), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Pettit, George, Albert (1946), "Primitive Education in North America", en *American Archeology and Ethnology*, XLIII, University of California Publications, California, pp. 11-82.
- Soto, Pepi. (1999), *Encontres a l'escola, desencontres a la cultura. La formació del professorat per la transformació de la pràctica educativa*, Tesis Doctoral (microficha), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Spindler, George (1955), *Education and Anthropology*, Stanford, Stanford University Press.
- _____ (1974), *Education and Cultural Process. Towards an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart & Wilson.
- _____ (Ed.) (2000), *Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____ y Louise (1988), *Doing the Ethnography of Schooling. At Home and Abroad*, New York and London, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (2000), "The use of Anthropological Methods in Educational Research: Two Perspectives", en *Harvard Educational Review*, vol. 70, n° 1, Cambridge, Harvard Education Press.
- Trueba, Henry T. (2000), "Foreword", en George Spindler (Ed.), *Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1999), *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- Velasco Orozco, Juan Jesús (2003), "La investigación etnográfica y el maestro", en *Tiempo de Educar*. Año 4, Número 7, enero-junio, México. UAEM-ITT-ISCEEM.

- Wolcott, Harry (1987), "On ethnographic intent", en George y Louis Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling. At Home and Abroad*, New York and London, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1967), *A Kwakiutl Village and School*, New York, Holt, Rinehart & Wilson.
- Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

Recibido: 6 de diciembre de 2010.

Liberado: 2 de noviembre de 2011.