

Antropología pedagógica y pluriculturalismo

Dolores Juliano

Trabajo de análisis realizado en la década de los 60, a partir de denuncias como la de Lorenzo Milani, concretadas en *Cartas a una maestra*, o en el trabajo en España de Carlos Lerena. En ambos casos, se asume una perspectiva de clase y se constata que la escuela no reproduce, sino que amplía y legitima la diferencia por clases sociales.

educación multicultural, Carlos Lerena, Lorenzo Milani

La sociedad no es un todo consensuado, como proponían los funcionalistas, y está cruzada por oposiciones de clase, étnicas y de género, con intereses muchas veces contrapuestos. Evidentemente partiendo de una sociología del conflicto tenemos que preguntarnos qué sectores o clases sociales manejan la estructura educativa y la producción de su ideología legitimadora, y a partir de qué intereses sectoriales. Este trabajo de análisis se generalizó en la década de los sesenta, a partir de denuncias tan convincentes como la de Milani, concretadas en «Cartas a un maestro» o el trabajo en España de Lerena. En ambos casos se asume una perspectiva de clase y se constata que la escuela no sólo reproduce sino que amplía y legitima la diferencia por clases sociales.

En la última década un análisis crítico del mismo tipo viene realizándose con respecto a las discriminaciones de género, donde trabajos como el de Marina Subirats muestran que, lejos de corregir el sexismo, la escuela reproduce y habitúa a los niños y niñas a considerar «natural» los viejos prejuicios misóginos y la asignación de mayor interés a los temas y a la participación masculina.

LA LEGITIMACIÓN DE LA CULTURA

Faltan desarrollar sin embargo, más trabajos críticos que muestren cómo actúa la escuela en la realidad, frente al problema que representa la multiculturalidad, en estados como los europeos, diseñados para imponer un modelo particular de cultura entendida como «la cultura». A los trabajos pioneros de Esteva Fabregat sobre bilingüismo y biculturalismo, han seguido en esta década los de Calvo Bueza, importantes para mostrar el racismo implícito en muchas de nuestras prácticas e instituciones, mientras que García García, García Castaño y Alegret, trabajan en el desarrollo de modelos teóricos que permitan entender el multiculturalismo. Esto es especialmente importante con respecto a la institución escolar, ya que como señala acertadamente Lerena: «*La función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas*» (p. 88).

Este proceso de autolegitimación deslegitimando lo diverso, implica desarrollar un potente etnocentrismo que resulta consustancial con el sistema educativo, aunque se rechacen sus formulaciones explícitas. Esto genera un campo de interacciones conflictivas que sólo han sido estudiadas en algunos de sus aspectos. El trabajo de Perrot y Preiswerk sobre el etnocentrismo en los textos de enseñanza, ha sido seguido por análisis semejantes en el Estado español, (1) pero se han realizado pocos trabajos de campo que señalen las interacciones en el aula, y no se han propuesto y discutido los modelos teóricos que permitan encuadrarlos. El problema es que en este camino sólo puede avanzarse por medio de una revisión crítica del concepto antropológico de cultura, y la antropología ha estado muy poco presente en el campo de la pedagogía.

Si bien los análisis sociológicos se han apoyado abundantemente en los datos de la literatura antropológica (sobre todo en los planteamientos psicologistas de la década de los cincuenta, producidos por la Escuela de Cultu-

ra y Personalidad) hay pocos desarrollos en Europa que analicen el proceso educativo desde el punto de vista de la Antropología, y algunos de los que lo hacen utilizan la perspectiva esencialista de la Antropología Filosófica, ya criticada por Lerena, o identifican antropología con Antropología Física. (2) Esta falta de trabajos de primera mano explica que, en general, la crítica sociológica de la educación no se libere de un concepto funcionalista de cultura, y tienda a ver ésta como estática, y emita todos los desarrollos posteriores y los avances producidos en el estudio de las subculturas.

En este ámbito la Antropología, que hace mucho tiempo que ha dejado de interesarse en forma preferente por las culturas exóticas y/o primitivas, y que dedica sus esfuerzos al análisis de la diversidad cultural y los mecanismos de cambio en las sociedades complejas, puede aportar al análisis de los conflictos internos de la sociedad (como los ya mencionados de clase y de género) marcos teóricos que permitan fijar la atención en el multiculturalismo generado por la existencia de minorías étnicas, grupos de inmigrantes y sectores marginales.

Este tipo de estudios, y el análisis de las consecuencias en los cambios de las conductas, tema que tiene una relación evidente con la educación, preocupa a los antropólogos desde la década de los treinta, en que Herskovitz, Redfield y Linton elaboraron un conocido manifiesto sobre estudios de aculturación. En esta época temprana, el marco teórico en que se apoyaron era eminentemente estático, ya que no veían los procesos de intercambio cultural más que como sistemas de donaciones, aceptaciones y rechazos de rasgos culturales aislados que no interactuaban entre sí de forma dinámica.

Más adelante y a medida que el modelo de interrelaciones sociales se hacía más complejo (como sería el caso de los análisis de Barth sobre los límites étnicos, o los de Abdel Malek sobre desarrollo endógeno) se produjo también un progresivo desplazamiento del interés de los estudios antropológicos del campo de los mecanismos de autorreproducción social (es decir las estrategias educativas) al campo de sus resultados (es decir la identidad étnica). En estas condiciones los aportes antropológicos al estudio de las formas que toma la endoculturación en los distintos subgrupos se han desarrollado de manera desigual. Mientras que en EE.UU. existe la revista *Anthropology and Education Quarterly*, y desde el 84 algunos autores como Gibson han intentado incluso sistematizar las distintas líneas de aproximación antropológica al tema, en Europa los desarrollos se han centrado más en la Sociología de la Educación, con publicaciones especializadas tan prestigiosas como el *British Journal of Sociology of Education*.

HACIA LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

Sin embargo, la creciente complejidad de la sociedad moderna, la inclusión en su seno de grupos étnicos que paulatinamente se configuran como minorías y las respuestas sociales xenófobas y racistas que la nueva situación genera, obliga a todos los interesados en el tema: educadores, políticos y científicos sociales, a volver los ojos a los aportes antropológicos al respecto.

En estas circunstancias, el aporte tradicional de la antropología: el viejo relativismo cultural, no es suficiente. A partir de él y su énfasis funcionalista en el respeto de la diversidad como concreciones parciales de un orden estable, se pueden generar tanto tolerancia paternalista como propuestas aislacionistas. (3) En efecto, partiendo de una idea esencialista de la cultura, el relativismo plantea la tolerancia entre culturas separadas y autónomas, pero al no tener en cuenta su dinámica de cambios internos, propone mantener la especificidad mediante el aislamiento, temiendo que si interactúan el resultado sea el empobrecimiento de cada una o su desintegración.

Estas premisas han sido asumidas por buen número de nacionalistas europeos, que apoyan a los distintos movimientos de reivindicación étnica mundiales, pero que sueñan con el reino del «desarrollo por separado». Independientemente que estas propuestas sean un resultado previsible de la historia de enfrentamientos y autodefensa de estos grupos, sujetos frecuentemente a fuertes presiones desintegradoras por parte de los Estados en que están incluidos a su pesar; su visión estática de la cultura como algo dado en el pasado y a conservar, no les permite una verdadera aceptación de la diversidad, ya que el contacto con ella es visto como potencialmente desintegrador, y por consiguiente peligroso.

Sólo una concepción dinámica de la variedad cultural, como la que se desarrolla a partir de algunas vertientes de la teoría de conflicto y del evolucionismo multilíneal, y se concreta en la teoría de sistemas y teoría del caos, puede ver la variedad cultural no asimilable como enriquecedora. Esto tiene consecuencias pedagógicas importan-

tes, que aún no han sido completamente desarrolladas desde el punto de vista teórico. En primer lugar permite desechar el proyecto asimilacionista, que implica proponer cómo modelo válido el de un sector social de la sociedad mayor (representado por la cultura dominante) y transforma a los niños de las minorías étnicas en calcos de segunda clase de los niños del sector tomado como modelo. Pero, por otra parte libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas, y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica.(4)

El desafío consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr. Los estudios modernos están acordes en subrayar que lo específico de Europa y lo que ha permitido su vitalidad teórica y creatividad ha sido el hecho de hallarse en contacto con Asia y Africa. La diversidad de los contactos culturales es la que le ha permitido desarrollar sus potencialidades. En el caso de Cataluña ha sido también su posición geográfica de pasadizo y lugar de confluencia de culturas lo que le ha brindado su dinamismo. Como decía Levi-Strauss, la verdadera causa del atraso tecnológico de algunos grupos humanos está en su aislamiento relativo, que los obliga a inventarlo todo autónomamente y les impide enriquecerse con experiencias diversas.

Por desgracia cuando Europa se relacionó con ámbitos mayores que los de su vecindad geográfica no lo hizo desde el «contacto» o el «encuentro» (aunque así nos lo quieran presentar) sino desde la lógica de la dominación y el saqueo; y quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática de lo diferente, han configurado nuestra percepción del «otro» como inferior con el que caben la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo.

Esta percepción se apoya además en la experiencia de una situación mundial en que los modelos alternativos de vida: el socialismo, el islamismo, las formas específicas de Tercer Mundo; se ven como impotentes y fracasadas ante el empuje de la civilización occidental. El derrumbe del Este, el fundamentalismo, y la miseria del mundo pobre no se leen como resultados coyunturales de la correlación actual de fuerzas, sino como consecuencia de sus propios límites internos. (5) Así nuestra cultura sólo se admira a sí misma y transforma el diálogo milenario y enriquecedor en un monólogo cultural en el que el «otro» sólo es visto como un «menor» a proteger o un peligro a conjurar.

Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible, ya que como decía el maestro noruego citado por Eidheim: «*Sé que muchos de mis alumnos son lapones, pero por supuesto tengo discreción suficiente para no darme por enterado del hecho*» (p. 69).

Así la discriminación toma la forma de una superioridad protectora y podemos seguir pensando (como subraya Calvo Buezas) que «*los racistas son los otros*», ya que no se ve como prejuicio más que el que toma formas agresivas, y nunca la conmiseración paternalista.

Por medio de los aportes de la Antropología podemos comprender mejor e interiorizar la propuesta de Lereña (p. 337): «*Las culturas de los grupos dominados no están en desventaja con relación a la cultura dominante, no son inferiores, no representan un cúmulo de faltas sino que representan un universo alternativo. Parece estar claro que dentro de este universo más o menos integrado, existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos*».

En la actualidad, como lo explica García Castaño desarrollando el análisis de Gibson, se abren ante el educador diferentes perspectivas que constituyen las respuestas posibles de la escuela ante la situación social del pluriculturalismo:

— Procurar igualar las oportunidades sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos, aumentando la competencia de éstos en la cultura dominante.

— Centrar el interés en hacer conocer y valorar las diferencias culturales, como forma de contrarrestar la discriminación.

— Proponerse como objetivo (institucionalmente) defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad.

Para realizar la última propuesta, es necesario un cambio radical de la concepción del mundo, que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo. El desarrollo de marcos teóricos y propuestas prácticas que lleven

a este resultado es el desafío que ha asumido la Antropología de la Educación.

- (1) El profesor Martín Rojo y los Comités de Solidaridad con América Latina de Valladolid, desarrollaron en 1990 una interesante unidad didáctica con el título «Valladolid y la Celebración del V Centenario del descubrimiento de América», en la que tratan de acercar a los niños una visión no etnocéntrica del problema. En Barcelona Navarro, Denia y Giro, han realizado un buen análisis de los contenidos de los libros de texto en la línea del trabajo de Perrot y Preiswerk.
- (2) Este parece ser el caso de la sección «Antropología» de la publicación Cuadernos de Realidades Sociales, del Instituto de Sociología Aplicada de Madrid.
- (3) La teoría del apartheid sudafricano es un buen ejemplo de la utilización discriminadora del relativismo cultural.
- (4) Esto lo ha hecho el relativismo con frecuencia, basta ver al respecto la defensa que hace Jaulin de los aspectos menos dinámicos de la sociedad Bari, o la defensa que realizan algunos relativistas del fundamentalismo islámico o de prácticas tales como las mutilaciones corporales por entender que cualquier crítica refleja etnocentrismo, ya que parten del supuesto que todos los rasgos forman parte inseparable e inmodificable de una cultura (concebida como estática).
- (5) Esto se ve claramente con las propuestas post modernistas de la «superación de las ideologías» para desalentar la discusión de modelos sociales alternativos, la reducción de toda la rica cultura islámica a sus propuestas menos productivas intelectualmente (los fundamentalismos) y el uso peyorativo del concepto «tercermundismo» para designar cualquier tipo de ineficacia, con lo que implícitamente se culpa al mundo pobre por sus carencias.

Barth, F.: Los grupos étnicos y sus fronteras, México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

Bernstein: Approaches to sociology: an introduction to major trends in British Sociology. Londres: Routledge & Kegan, 1974.

Bourdieu, P.: Le sens pratique, París: Les Editions de Minuit, 1980.

Bourdieu, P., Boltanski, L. y De Saint Martin, M. (1973): «Les strategies de reconversio: les classes sociales et le système d'enseignement» (61 a 113) en Social Science Information, XII, p. 5.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: La reproduction, París: Les Editions de Minuit, 1970.

Calvo Buezas, T.: ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos, Barcelona, 1990.

Cirigliano, Forcade, Illich: Juicio a la escuela 1959 la «Fábula de los cerdos asados a la reforma de la educación», Buenos Aires: Humanitas, 1976.

Denia N., Giro, J., Navarro, J.M.: Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals d'història, ICE i Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, 1988.

Eidheim, H. (1976): «Cuando la identidad étnica es un estigma social», en Barth (comp.) (1964): Los grupos étnicos y sus fronteras, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 50-75.

Espina Barrio, A.B. (1991): «Antropología y comunicación: la violencia en las emisiones televisivas», Cuadernos de Realidades Sociales, n° 37/38 (enero 1991), Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, pp. 83-96.

Esteve Fabregat, C. (1976): «Elementos para una fundamentación antropológica del bilingüismo», Ethnica. Revista de Antropología, n° 11, Barcelona.

Fernández Enguita, M. (1985): «Cualquier día, a cualquier hora: Invitación a la etnografía de la escuela», en Arbor, n° 477 (set. 1985), pp. 57-87.

Flecha, R., González, E y Guiu, J. (1988): «De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias», 1988, pp. 13-21.

García Castaño, F.J. (1991): «En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la transmisión/adquisición de la cultura», Antropología de la Educación, Díaz de Rada (ed.), Granada: FAAEE.

García Castaño y Pulido Moyano: «Educación multicultural y antropología de la educación», 1991 (mecanografiado).

Gibson, M.A. (1984): «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions», Antropology and Education Quarterly, vol. 15, n° 1.

Jaulin, R. (1973): La paz blanca. Introducción al Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires: 1970.

Lerena Aleson, C.: Escuela, Ideología y clases sociales en España, Barcelona: Círculo de Lectores, 1989.

Menéndez, E. (1990): «Antropología médica. Orientaciones, desigualdades y transacciones», en Cuadernos de la Casa Chata, n° 179 (set.), México.

Menéndez, E.L.: El modelo antropológico clásico. Estructura y función, Buenos Aires, 1975 (mecanografiado).

Milani, L. y alumnos de la escuela de Barbiana (1970): Carta a una mestra, col. Nadal, Barcelona: Nova Terra, 1967.

Perrot, D. y Preiswerk, R. (1979): Etnocentrismo e Historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental, México: Nueva Imagen, 1973.

Redfield, R., Linton, R. y Herkovits, M.J. (1936): «Memorandum for the Study of Acculturation», American Anthropologist, vol. 38.

Subirats, M. y Brullet, C.: Del rosa al azul, Madrid: Instituto de la Mujer/MEC, 1988.

Valdivia Dounce, M^a de los A.: «La sociología crítica de la educación en Europa durante los últimos 20 años», 1990 (mecanografiado).