



ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

La primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas. En dichos estudios, era necesario analizar las prácticas de la crianza de los niños y los procesos de enculturación. La obligación que los antropólogos tienen de investigar una cultura en todas sus manifestaciones hizo que se empezara a prestar atención a la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de los grupos sociales. Las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de aprendizaje e instrucción informales, a adquisición de roles y status y la conceptualización y prescripciones grupales acerca de la forma adecuada del desarrollo desde la infancia a la edad adulta, revelaban los mecanismos de la transmisión cultural. Gran parte de lo que se conoce sobre las prácticas educativas en las sociedades tradicionales puede retraerse en las monografías sobre la enculturación como arte destejido complejo de la vida grupal (Blackwood, 1935; Firth, 1936; Heckel, 1935; Malinowski, 1929; Nadel, 1942; Opler 1941; Powdermaker, 1933; Stayt, 1931). Al considerar la transmisión cultural como el fundamento de la continuidad social (Malinowski, 1927), otros investigadores centraron su atención en ella (Ammar, 1954; Kidd, 1906; Raum, 1940; Richards, 1956; Whiting, 1941).

Entre ellos, Margaret Mead (1928, 1930, 1935) dedicó un lugar preferente a los temas de la crianza de los niños y la adolescencia. Influída por Boas (1911, 1928) y por Benedict (1934, 1938), Mead intentó documentar la relación de las pautas del ciclo vital, las influencias culturales en la personalidad individual y la interacción del conocimiento, actitudes y valores humanos con los estilos culturales de comportamiento, interacción y actividad. A pesar de que su obra fue criticada por aspectos como su aceptación acrítica del determinismo ambiental (Freeman, 1983), sin embargo propició el que sucesivas generaciones de expertos se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y la adaptabilidad humanas. Su trabajo condujo asimismo a un análisis de la interdependencia de las instituciones y otras estructuras sociales en sus efectos sobre la enculturación.

Aunque los antropólogos culturales centraban su trabajo de campo en las sociedades no industriales desconocedoras de la escritura, durante este período se llevaron a cabo aplicaciones y comparaciones en las propias sociedades de los investigadores. Vanderwalker (1898), Hewtt (1904) y Montessori (1913) habían destacado el contexto cultural de los procesos educativos, y defendido que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativas, así como en la formación del profesorado. Elaborando esta tradición, Mead (1943, 1951) y otros antropólogos (Benedict, 1943; Bryson, 1939; Herskovits, 1943; Redfield, 1945; Wooton, 1946) recurrieron a comparaciones transculturales para interpretar, valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad de Estados Unidos.



Simultáneamente, la continuidad y la estabilidad social experimentaban en todo el mundo el desafío que suponían los múltiples contactos culturales, la aculturación de las sociedades tradicionales de cazadoresrecolectores y campesinas y los inevitables conflictos generados por una rápida transformación social. Los antropólogos dedicados al estudio de la transmisión cultural (enculturación y aculturativa) tuvieron que trasladar su actividad al interior de las escuelas, a las instituciones tradicionales, y también a establecimientos coloniales y misiones. El análisis de la enseñanza en Afrecha de Murray (1929) fue seguido por los de Harley (1941), Watkins (1943), Little (1951), Laye (1959) y Read (1955). Se investigó la educación institucionalizada en la región del Pacífico (Elkin, 1937; Embree, 1939; Thompson, 1941; Wyndham, 1933), en Oriente Medio (Granqvist, 1947), entre los pueblos nativos del hemisferio occidental (Ericsson, 1939; Redfield, 1943) y, finalmente, en el seno de la sociedad norteamericana (Brameld, 1958, 1959; Fox, 1948). La investigación antropológica sobre las escuelas y la enseñanza en la sociedad industrial recibió un impulso adicional durante los años 50 con la obra de Jules Henry (1955, 1957, 1959, 1963). Para su examen de los rituales, la cultura y la estructura social, Henry consideró las aulas de las escuelas elementales y secundarias como si fueran tribus.

A partir de sus observaciones en escuelas suburbanas de Estados Unidos, infirió las pautas derivadas del contexto cultural general de sus participantes y que contribuían al mantenimiento de este último.

En gran parte, Henry, más que basarse en los resultados de un trabajo de campo exhaustivo, se inspiró en su propio conocimiento y experiencia como miembro de la cultura; pero sus inferencias demostraron, sin lugar a dudas. Que las escuelas y la enseñanza están integradas en sus contextos culturales: justamente lo que habían afirmado Vanderwalker, Hewett y Montessori muchos años antes. La etnografía realizada por Wyle (1957) en una escuela francesa de un pueblo pequeño, el análisis de Spiro (1958) sobre la educación en un kibbutz israelí y el estudio de Hartshorne (1943) sobre los estudiantes universitarios de Estados Unidos documentaron sobre bases análogas la interrelación de la enseñanza institucional y los síntomas de creencias, los modelos de significados preceptuales y conceptuales y las estructuras políticas, económicas y sociales predominantes.

En los años 50 empezó a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa. La citada acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década, se realizarían importantes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material y examinar sus aplicaciones (Brameld, 1957; Rosenstiel, 1954).

Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron Solon Kimball, por entonces en el Teachers Collage de la Universidad de Columbia, y George Spindler de la Universidad de Stanford. Kimball (1956) defendió la inclusión de la antropología en los programas de las escuelas públicas, así como su utilización en la política educativa y en investigación. Posteriormente, sus esfuerzos culminaron en una revisión general de la antropología educativa (1974), una crítica informada teóricamente de la educación en Estados



Unidos, en colaboración con McClellan (Kimball y McClellan, 1962) y una antología de las investigaciones acerca de la influencia de la cultura en el aprendizaje y los procesos cognitivos humanos, elaborada con Burnett (Kimball y Burneo, 1973). También Spindler promovió la utilización de la teoría cultural y las perspectivas antropológicas en la toma de decisiones educativas (1955, 1963), y su integración en los contenidos curriculares y en la formación del profesorado (1959).

Sus antologías del conocimiento especializado y la investigación de la época (1955, 1963, 1974) reflejan la diversificación, elaboración e intensificación alcanzada por esta rama de la antropología. Su última obra (1982) se centra en las alternativas que ofrece la etnografía para el estudio de la enseñanza en Estados Unidos y ofrece ejemplos de la diversidad de perspectivas culturales con las que considerar los procesos que se desarrollan en las escuelas y las estrategias para descubrir y documentarlos.

Los años 60 y 70 fueron una época floreciente para la etnografía educativa en el seno de la antropología (Brameld y Sullivan, 1961; Grearing y Tindall 1973; Shunk y Goldstein, 1964; Sindell, 1969; Wolcott, 1967a). Algunos investigadores continuaron la tradición de Mead, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en la sociedades tradicionales (Deng, 1972; Erchak, 1977; Freed y Freed, 1981; Guindal, 1972; Honigmann y Honigmann, 1965; Howard, 1970; Jocano, 1969; Kawharu, 1975; Kaye, 1962; Landy, 1959; Leis, 1972; Moore, 1973; Peshkin, 1972; Read, 1959; Williams, 1969).

En la línea de trabajos anteriores, estos estudios enfocaban el proceso de enculturación a lo largo de todo el ciclo vital, del nacimiento a la muerte, en el marco cultural de la organización social y los sistemas de creencias, sin embargo, los procesos de occidentalización y urbanización exigían el examen no sólo de la enculturación, sino también del proceso de aculturación. En caso necesario, los etnógrafos se introducían en las escuelas y documentaban la diversidad, la convergencia y el conflicto entre la educación formal de las escuelas, la educación informal de los parientes y las redes comunitarias y la educación no formal de los grupos del poblado y de los organismos gubernamentales (La Belle, 1975).

Otros antropólogos se dedicaron a examinar la enculturación y la socialización en las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización, contribuyendo a esclarecer la distinción entre enseñanza institucional y educación (p.ej., Brameld, 1968; Dore, 1965; Peshkin, 1978; Spindler, 1973; Warren, 1967). Estos estudios se centraban en las fuerzas promotoras del cambio y de la continuidad y la urbanización en los valores de ideologías de las comunidades.



El análisis comparativo de seis culturas (pueblos en Nueva Inglaterra, Kenia, Okinawa, la India, Filipinas y México) realizado por Whiting (1963) y Whiting y Whiting (1975) exigió una compleja elaboración de la tradición fundamental mediana en cuanto a enfoque, diseño de la investigación y síntesis de constructos antropológicos y psicológicos, en un intento por aclarar las pautas del comportamiento y las creencias del ser humano.

Basándose en la tradición de los estudios de comunidades, el análisis etnográfico de la educación en enclaves subculturales y étnicos de las sociedades industrializadas experimentó en estos años un gran impulso. Gran parte de dichos análisis se llevaron a cabo en Estados Unidos; entre ellos cabe citar los trabajos de George y Louise Spindler con los menominee (1971); los estudios de Murria y Rosalie Wax sobre los sioux (Wax, Wax y Dumont, 1964) y los cherokees (Wax, 1971; la investigación de Collier entre los esquimales de Alaska (1973); el estudio de Parmee sobre los apaches (1968); el seguimiento de Hendricks de los emigrantes de un pueblo de la República Dominicana a la ciudad de Nueva York (1974); la evaluación de Gallimore, Bogas y Jordan de la enseñanza institucional en una comunidad hawaianaamericana (1974); y los estudios sobre los negros norteamericanos de un vecindario urbano (Ogbu, 1974) y una colonia rural (Ward, 1972). Otras investigaciones sobre educación en comunidades minoritarias son los estudios sobre nativos canadienses (King, 1967; Lewis, 1979; Wolcott, 1967), el análisis realizado por Mediano de la aculturación entre los nativos de Chiapas en México (1973), y el trabajo de campo de Shimahara entre los burakumin japoneses (1971).

Desde los años 70, la antropología educativa se ha diversificado en sus contenidos métodos, y la etnografía y otros diseños cualitativos se aplican cada vez más al estudio de la educación. Se ha producido un aumento de los estudios antropológicos en educación (Barnhardt, Chilcott y Wolcott, 1979; Burnett, 1974; Calhoun e Ianni, 1976; Gruber, 1961, Ianni y Storey, 1973; Kneller, 1965; Middleton, 1970; Roberts y Akinsanya, 1976; Rosenstiel, 1977; Shimahara y Scrupski, 1975; Wax, Diamond y Gearing, 1971). El concepto de cultura sigue siendo un constructo unificador de esta tradición.

Los antropólogos estudian el lenguaje y otros sistemas simbólicos formales mediante los que la cultura es transmitida, mantenida y transformada (Cazden, John y Hymes, 1972; Green y Wallat, 1981; Wilkinson, 1982). Estudian la estratificación cultural en las sociedades industriales, tal como se expresa en la enseñanza institucional (Hakken 1980; Leacock, 1969), los grupos religiosos (Shoem, 1982), los grupos de edad (Goodman, 1970; Sieber y Gordon, 1981) y las identidades raciales y étnicas (Ogbu, 1978; Rist, 1973; Rosenfeld, 1971). Documentan los efectos de los cambios en la estratificación y la diversidad cultural provocados por la política de la administración en la educación, las escuelas y los alumnos. Entre otros ejemplos, pueden citarse los estudios sobre la integración racial en Estados Unidos (Fuchs, 1966; Rist, 1978, 1979; Rowly, 1983; Wax, 1979).



Los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales patentes. También estudian los sistemas conceptuales tácitos (como el currículo oculto en las escuelas) subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones (Philips, 1983). Analizan las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación, a través de las que se crean y se expresan los procesos culturales en los escenarios educativos (Borman, 1982; Ericsson y Shultz, 1982).

Con los instrumentos del relativismo y la diversidad cultural, han elaborado críticas muy duras de la enseñanza institucional y la política educativa (Hedí, 1967). Para la etnografía educativa ha sido fundamental que los antropólogos hayan comenzado a investigar los fenómenos de la enseñanza de masas en el contexto de las sociedades urbanas, seleccionando sus grupos de estudio más arbitrariamente o, si se quiere, de forma menos natural de lo que era usual en la tradición de los estudios de comunidades. La investigación sobre la educación en la sociedad industrial se circunscribe a unidades menores que una comunidad completa con todos sus sistemas educativos (lo que sería inviable con los recursos de que disponen la mayoría de los investigadores).

Dependiendo de las unidades seleccionadas, se distinguen cinco clases de estudios:

1. Historias bibliográficas y profesionales o análisis de roles de individuos (Wolcott, 1973).
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas (Au, 1980; Leemos, 1972; Gearing y Epstein, 1982).
3. Estudios de clases escolares, abstraídas como si fueran pequeñas sociedades (Cox, 1980; Shultz y Florio, 1979; Spindler y Spindler, 1982).
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades (Johnson, 1980; Singleton, 1967).
5. Compaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas por los estudios de los tipos 1, 2, 3 y 4; pueden referirse a individuos (Hedí, 1969; Fuchs, 1969; Lancy, 1980) o a grupos (Kapferer, 1981; Moore, 1967; Schwartz, 1981).

Estos cinco diseños han sido frecuentemente objeto de controversias. Como los investigadores que los emplean ni prestan a veces demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, algunos antropólogos se niegan a denominar los diseños etnográficos. Para esta opinión se aducen también otras razones, concretamente su estilo muy a menudo interdisciplinar, en esquelas perspectivas antropológicas se completan con otros constructos obtenidos de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.