

LA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN, FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA¹

Begoña García Pastor

Resumen

El presente artículo esboza una trayectoria intelectual que parte desde los antropólogos considerados pioneros en el estudio del fenómeno educativo, hasta llegar a la actual Etnografía de la Educación. A su vez, está centrado en algunos modelos de análisis y perspectivas que, a juicio de la autora, siguen constituyendo referentes teóricos y metodológicos de una tremenda validez en el estudio antropológico del fenómeno educativo. Por último, concluye considerando que la lectura etnográfica elaborada desde la Antropología, por su doble naturaleza, autoreflexiva e interdisciplinar, puede significar una importante aportación para todas aquellas personas interesadas en el tema de la Educación.

Palabras clave: Etnografía, Educación, Escuela, minoría gitana.

THE ETHNOGRAPHY OF THE EDUCATION, INSIDE AND OUTSIDE OF THE SCHOOL

Abstract

The present article outlines an intellectual path that begins with the anthropologists regarded as pioneers in the study of education, and continues up to today's ethnography of education. It focuses on certain models of analysis and perspectives that, in my opinion, are still extremely valid theoretical and methodological references in the anthropological study of education. Finally, it concludes by considering that the ethnographic reading formulated from anthropology, because of its dual nature (auto-reflexive and interdisciplinary), may represent a major contribution for anyone interested in the issue of education.

Key words Ethnography, education, school, Roma minority.

La noción de educación parte de la capacidad humana de crear cultura y de transmitirla a las generaciones más jóvenes como una

¹ Artículo basado en la investigación etnográfica de la autora, titulada «*La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*». Tesis dirigida por la Dra. Ana Giménez Adelantado y defendida en la Universitat Jaume I de Castelló el día 4 de noviembre de 2005.

herencia colectiva que, al margen de mecanismos biológicos o genéticos, puede conservarse o continuarse, ampliarse y modificarse en función de las necesidades y/o deseos. Francesca Gobbo, desde la Antropología Cultural, puntualiza que:

Educación y la transmisión cultural o enculturación se pueden considerar un mismo proceso a través del cual cada nuevo miembro de la humanidad, gracias a su potencialidad de aprendizaje y a causa, también, de su condición de prolongada dependencia de los otros, es preparado para ser adulto (2000, p.XII).

Tanto el fenómeno de la enculturación, entendida como la transmisión cultural en el contexto sociofamiliar, como los procesos de aculturación entre los llamados pueblos «primitivos» despertaron ya el interés de las y los antropólogos evolucionistas, difusionistas y funcionalistas de principios del siglo pasado. Parece que, entonces, frente a la avasalladora política colonizadora de sus países de origen, una gran parte de aquellos pioneros y pioneras de la investigación educativa, interesada por la continuidad cultural y la supervivencia de los pueblos indígenas, se preocupó más por el peligro que suponía la difusión de la educación occidental que por profundizar específicamente en el estudio antropológico de la escolarización. Este enfoque llegará más tarde cuando, desde la Psicología, las y los investigadores comienzan a indagar en los procesos de desarrollo infantil teniendo en cuenta cómo se produce no sólo la transmisión, sino también la apropiación e interiorización de la cultura en las diferentes sociedades.

Hubo que esperar hasta los años cincuenta del pasado siglo para que las y los antropólogos contemplaran las escuelas como «ambientes naturales» donde poder llevar a cabo sus investigaciones etnográficas y, de una manera más sistemática, analizaran la introducción y el impacto de la educación escolar en las más diversas realidades culturales y sociales. Estas primeras demandas de hacer Etnografía de/en la escuela pronto evidenciaron la importancia de la interdisciplinariedad en la investigación educativa: revelaron claramente la necesidad de colaboración que existía entre la Antropología y la Pedagogía², así como

² Recuérdese el convenio que, en los años cincuenta, patrocinó la American Anthropological Association junto a la School of Education y el departamento de Antropología de Stanford. De este convenio entre antropólogos/as y pedagogos/as surgió la publicación del primer libro de texto *Education and Anthropology* (SPINDLER, 1955).

de incluir en los debates científicos trabajos de otros investigadores e investigadoras que, aún sin ser antropólogos de formación, abordaban el estudio de la educación desde una perspectiva etnográfica, es decir, relacionando los fenómenos educativos y escolares con el resto de fenómenos e instituciones de las sociedades envolventes.

Aunque, para la Antropología, el terreno de la educación no sólo se circunscribe a la institución escolar como el único lugar donde se transmite y se adquiere la cultura, es cierto que gran parte de quienes investigamos sobre el fenómeno educativo nos ocupamos de forma prioritaria de estudiar las distancias, las dificultades y, en definitiva, el desencuentro que suele surgir entre dicha institución y el alumnado perteneciente a minorías étnicas y de origen inmigrante. Posiblemente, esto sea debido al notable incremento de la diversidad cultural en la población escolar actual (especialmente, en los países más afectados por el fenómeno de la inmigración). Sin embargo, precisamente esa mayor presencia de dicho alumnado en la escuela, junto a la desigualdad que reflejan con respecto al aprendizaje escolar los diferentes resultados académicos entre los distintos grupos y culturas en contacto hacen que, para entender qué sucede, sea necesario conocer no sólo lo que pasa dentro del contexto escolar, sino también cómo las y los niños, vengan de donde vengan, se educan y adquieren la cultura en el ámbito familiar, es decir, cómo se desarrollan los procesos de enculturación en sus diferentes contextos socioculturales de origen. En este sentido, desde la Etnografía, consideramos que el análisis de los múltiples entornos de aprendizaje, el conocimiento del significado que los individuos y los grupos dan a lo que aprenden a medida que van construyendo su identidad personal y social, y al mismo tiempo, la comprensión de cómo es utilizada la cultura en la interacción cotidiana con los «otros» a través de observación (dentro y fuera de la escuela) permiten, por una parte, examinar y entender con más precisión de qué manera y en qué medida las diferencias culturales y sociales con respecto a la cultura dominante influyen en los procesos educativos escolares. Y, por otra, determinar para cada uno de los grupos de población estudiados qué otros factores (históricos, políticos, económicos, simbólicos, emocionales, etc.) operan a su vez como condicionantes del proceso de aculturación que acarrea la interacción social y el contacto cultural en la escuela.

Es importante recordar que el término aculturación aparece en el seno de la Antropología Cultural estadounidense en los años treinta. A grandes rasgos, reseña el conjunto de fenómenos que resultan del contacto directo y continuo entre grupos de individuos de culturas diferentes y, más concretamente, a los cambios que sobrevienen en los

patrones culturales originales de los grupos implicados. A tenor de esta definición, que ya figura en 1936 en el Memorando del *Social Science Research Council*, surge un interesante debate: la aculturación debe ser distinguida tanto del cambio cultural, entendiéndola únicamente como uno de sus aspectos, como de la asimilación, con respecto a la cual sólo sería una de sus fases. Asimismo, también se plantea que debe diferenciarse de la difusión, puesto que, si bien ésta se produce en todos los casos de aculturación, no siempre es necesario el contacto entre los grupos y, por tanto, la difusión no sería más que otro de los aspectos del proceso de aculturación. Con todo, si se hace hincapié en esa idea de paso dentro de un determinado proceso de contacto intercultural, la utilización del término aculturación expresaría más exactamente la voluntad de estudiar dicho proceso como un fenómeno dinámico en su realidad temporal (ABDALLAH-PRECEILLE, 1986). A juicio de Camilleri, en las sociedades actuales afectadas por rápidas transformaciones de todo tipo (tecnológicas, económicas, políticas, demográficas, etc.), se trata de un fenómeno que no se puede separar radicalmente del proceso de socialización-enculturación, ya que tanto la aculturación como la enculturación se producen normalmente de manera simultánea y los agentes socializadores implicados en tales procesos operan a partir de modelos socioculturales que cambian mientras se están desarrollando (CAMILLERI, 1996). En esta línea de reflexión, frente a la imprecisión que parece arrastrar el significado del término aculturación, Miguel Bartolomé y Alicia Barabas, ambos latinoamericanos, proponen en su lugar el concepto de «transfiguración cultural» para designar de manera más precisa el proceso de cambio que observan en las sociedades nativas, las cuales, frecuentemente, modifican las configuraciones culturales que constituyen sus referentes identitarios para poder seguir siendo ellas mismas (BARTOLOMÉ Y BARABAS, 1996). Desde su óptica:

Este proceso (la transfiguración cultural) demuestra la irrelevancia del paradigma de la aculturación, considerado como una necesaria absorción de dichas sociedades en el marco de las formaciones estatales-nacionales hegemónicas. Como lo han hecho siempre las culturas cambian, pero las identidades que generan también cambian aunque manteniendo la alteridad étnica de sus portadores (BARTOLOMÉ, 2003, p.200).

En la práctica, en vista de la creciente expansión de las sociedades industriales y de las consecuentes transformaciones entre los

pueblos tradicionalmente estudiados por las y los antropólogos, las investigaciones sobre los procesos de enculturación y aculturación o, si se prefiere, de transfiguración cultural se decantan progresivamente por el estudio comparativo de las diferentes experiencias educativas y de escolarización que se viven en situaciones cada vez más cotidianas de contacto y mezcla cultural. De este modo, el ya extenso campo de estudio antropológico se continúa ampliando, según Silvia Carrasco, por la necesidad de comprender las tensiones socioculturales, latentes o tangibles, que se sufren en la escuela; las desigualdades; las dificultades y los problemas educativos que surgen en las llamadas sociedades complejas entre las diferentes culturas y grupos en contacto; así como la particular experiencia socioeducativa que vive en ellas la población de los núcleos urbanos multiculturales, más dependiente del sistema público de enseñanza y con más riesgo de exclusión social (CARRASCO, 2003).

Siguiendo al nigeriano John U. Ogbu, los factores que ya en los años sesenta favorecieron el estudio antropológico de los problemas escolares, promoviendo el desarrollo de la Antropología de la Educación como un subsector académico de la Antropología, fueron principalmente tres. En primer lugar, la contribución que se pidió a las y los antropólogos en Estados Unidos para solucionar los problemas educativos de la nación y, en particular, aquéllos que afectaban a los pobres y a las minorías culturales. Unido al anterior, la necesidad de dar respuesta a la visión restrictiva que la mayoría de las y los pedagogos parecía compartir sobre la cultura:

«Definiéndola en términos materiales y sociales, en sus investigaciones los pedagogos tendían a comparar un listado de rasgos considerados constitutivos de la cultura de la clase media blanca, con listados de otros rasgos relativos a grupos diferentes» (OGBU, 2000, p.4).

En su opinión, la expansión de esta tendencia entre la población más favorecida contribuyó a que las minorías y las personas de clase baja, que no tenían los rasgos típicos de la clase media blanca, fueran consideradas como carentes de cultura y, en consecuencia, su falta de éxito escolar era atribuido a su «déficit cultural». Ogbu hace hincapié en que, en tal clima social de descontento y frente a tal consideración, surgieron las voces de quienes reclamaban el reconocimiento, la valoración y el uso de su diferente patrimonio cultural en las escuelas y, en esta línea de reflexión, argumentando que un listado de rasgos no podía constituir una cultura, desde la Antropología se propusieron «las

discontinuidades culturales entre las familias y la escuela» como una explicación alternativa del fracaso escolar que sufrían las minorías. Por último, como tercer factor promotor de los estudios de Antropología de la Educación, el profesor destaca los esfuerzos que comenzaron a hacerse en los años cincuenta por parte de instituciones como la American Anthropological Association o, posteriormente, el Education Development Center en la Universidad de Harvard. Su finalidad consistía en elaborar y difundir materiales curriculares apropiados para la transmisión del mensaje antropológico entre las y los estudiantes de los diferentes niveles del sistema público de enseñanza (OGBU, 2000).

En sintonía con lo anterior, y tras el positivo impacto que tuvo la introducción de la perspectiva antropológica en el currículo educativo de los Estados Unidos, muchos antropólogos y antropólogas ven en la creación del Council on Anthropology and Education (1970), dentro del seno de la American Anthropological Association, la culminación de la implicación de la Antropología en los problemas educativos y escolares, e interpretan su constitución como el principio de la consolidación de la educación como uno de sus terrenos de estudio (SERRA, 2002)³.

Sabemos que, en los Estados Unidos, la preocupación por la educación y los procesos de transmisión cultural arraigó con fuerza dentro de la corriente de «Cultura y Personalidad». La orientación psicológica de sus representantes, aumentando el interés que ya existía entre algunos de sus predecesores por los modos de crianza infantil y educación familiar en las diferentes sociedades, favoreció la exploración de los efectos de las culturas sobre sus miembros a lo largo de los procesos de construcción de la personalidad. Margaret Mead (influida por los estudios de Franz Boas y Ruth Benedict sobre los patrones culturales y los modelos de personalidad de base), en sus estudios etnográficos sobre las prácticas educativas en diferentes poblaciones de las islas del Pacífico, relacionó las pautas socioculturales del ciclo vital con la configuración de la personalidad adulta, subrayando así la plasticidad de la personalidad humana (SERRA, 2002). Desde entonces, gracias a los estudios comparativos transculturales y a las investigaciones interdisciplinarias (llevadas a cabo por antropólogas y antropólogos, muchos de ellos herederos de la corriente de Cultura y

³ Téngase en cuenta que, desde entonces hasta nuestros días, el *Council on Anthropology and Education Newsletter* se continúa editando y sigue siendo una de las más importantes revistas de Antropología dedicada a la educación (actualmente se publica con el nombre de *Anthropology and Education Quarterly*).

Personalidad: Whiting, Gearing, Henry, Herzog o Spindler, entre otros), la cuestión de la educación entendida de manera amplia como transmisión y adquisición cultural se ha ido trasformando poco a poco en un subsector de la Antropología y, como tal, ha podido abordarse sistemáticamente del mismo modo que se ha hecho con la parentela, la religión o la economía.

Atendiendo a esta interesante trayectoria, vuelvo a citar a Ogbu con el fin de resaltar especialmente la trascendencia de la comparación intercultural para establecer algunas generalizaciones sobre el fenómeno educativo:

El acercamiento comparativo puso a aquellos antropólogos en grado de descubrir cómo los valores normativos y las expectativas con respecto a los comportamientos en varias culturas influenciaban los modos en que los miembros de las mismas organizaban la educación, incluida aquella familiar infantil de sus hijos (OGBU, 2000, p. 7).

En este sentido, la adopción de la perspectiva intercultural fue lo que permitió que, con respecto al más amplio fenómeno educativo de transmisión y adquisición cultural que se da en todas las sociedades, la escolarización representase sólo una forma particular de educación, la cual, por su poderoso impacto, debía ser analizada dentro de los diferentes contextos sociales y culturales donde la institución escolar estuviera ya implantada o se estuviese implantando.

De un modo paulatino, el hecho de que la mayoría de las familias, en las sociedades industriales actuales, ceda su protagonismo a la institución escolar en la preparación de la infancia para el mundo del trabajo y de la responsabilidad social parece que, en la práctica, empuja a las y los antropólogos a estudiar la escuela por sí misma y por sus relaciones con el resto de instituciones sociales, es decir, como una institución más que desempeña un papel socioeducativo fundamental (de transmisión de un saber previamente seleccionado y legitimado, y de mantenimiento y reclutamiento social) formando parte de entramados políticos, sociales y culturales más amplios y cada día más complejos. Progresivamente, es así como, tanto en Estados Unidos como en Europa, la Antropología de la Educación se ha podido configurar como un campo de investigación sumamente amplio e interdisciplinar, marcado en gran medida por:

la productiva convergencia entre la Antropología Cultural y la reflexión y la práctica educativa, (promovida) por el efecto de los cambios rápidos y radicales sufridos en el campo económico y laboral en las naciones industriales occidentales, de las recomposiciones demográficas y de las transformaciones sociales y culturales consecuentes a los persistentes flujos migratorios» (GOBBO, 2000, p. IX).

Lo cierto es que, hoy por hoy, el antiguo y fructífero debate entre antropólogos/as y educadores/as continúa echando luz sobre los procesos formales e informales de aprendizaje social y cultural, el significado de la diferencia cultural, la construcción de la identidad social y personal en contextos de pluralismo y contacto cultural, las desigualdades educativas y los procesos de estratificación social, etc. Se trata de cuestiones importantes que, a mi juicio, no han dejado de ser centrales, ya que en el caso de España, por ejemplo, un país que actualmente puede ser percibido como representante de la democracia, a pesar de los esfuerzos encaminados a paliar desequilibrios y a conseguir la igualdad de oportunidades, continúan afectando de modo diferencial y decisivo a los distintos grupos socioculturales que conforman su ciudadanía y cuyos miembros resultan implicados obligatoriamente hasta los dieciséis años en la acción socioeducativa institucional que se lleva a cabo a través de la escuela. En consecuencia, desde la Antropología de la Educación, es importante subrayar que determinados fenómenos que pueden estar vinculados de una u otra manera con la desigualdad social, como el fracaso en la escolarización de determinadas minorías, o los significados sociales del absentismo y el abandono escolar, cobran nuevos sentidos cuando se analizan y se afrontan posteriormente como procesos dinámicos que se construyen no sólo en función de las interrelaciones personales, sino también de las interacciones múltiples entre las condiciones educativas, culturales y sociales que envuelven a los sujetos y grupos implicados.

Interpretando las formas sociales y de personalidad adulta que la institución escolar fomenta entre sus usuarios, la Antropología recoge la idea funcionalista de que escuela trasmite la cultura de la sociedad donde está inmersa y, por tanto, es un importante instrumento de socialización. Utilizando su tradicional modo de investigación etnográfica (basado en la observación *in situ* y participante, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad), las y los antropólogos entran en el terreno de la educación escolar con el objetivo de comprender cuales son los intereses, los objetivos y las creencias que la orientan cotidianamente. Girando alrededor del enfoque estructural-funcionalista,

los científicos sociales que investigan en este terreno reaccionan planteándose la necesidad de explicar detalladamente los entramados políticos, sociales y culturales que subyacen al fenómeno educativo, así como de desvelar sus lógicas y entender las complejas dinámicas de la interacción social y las relaciones humanas que lo sustentan.

A la luz de esta particular trayectoria que ha seguido la Antropología y sin dejar de tener en cuenta, pues, que el desarrollo actual de la Etnografía de la Educación exige una comprensión amplia e interdisciplinar no sólo de consecuencias de la diversidad cultural, sino también de la multiplicidad de contextos, procesos y situaciones socioeducativas que la acompañan, me parece oportuno dedicar la última parte de este artículo a exponer de una manera reflexiva algunos modelos de análisis que, a mi juicio, siguen constituyendo referentes teóricos y metodológicos de una tremenda validez en el estudio antropológico del fenómeno educativo.

Algunas propuestas para el estudio antropológico del fenómeno educativo

Habiendo sido considerado uno de los etnógrafos pioneros en el estudio de la educación, G. D. Spindler (1976) con su modelo de análisis «instrumental» contribuyó notablemente a la comprensión de la participación de los individuos y de la escuela en los procesos de cambio cultural. A partir del presupuesto de que «los sistemas culturales operan hasta que los comportamientos bien aceptados producen habitualmente resultados previsibles y deseables, mientras que comportamientos no bien aceptados producen resultados previsibles y no deseables»⁴, intentó explicar cómo cambian las culturas y cómo los individuos, en un periodo de cambio social, eligen entre opciones alternativas. Desde esta perspectiva, entre los comportamientos y los objetivos perseguidos, se establecen vínculos instrumentales organizados en base a unos valores y creencias culturales que los hacen creíbles, y que se transmiten a través de la socialización y de la instrucción escolar. En este sentido, el modelo teórico de Spindler invita a analizar cómo la familia, la iglesia, las ceremonias de iniciación, la escuela y los grupos de iguales enseñan a los miembros más jóvenes de la sociedad no sólo los valores específicos, actitudes y creencias, sino también las habilidades y las competencias que la hacen funcionar (OGBU, 2000). Para Ogbu, aplicando esta

⁴ Cit. en Ogbu, J. U. (2000): «Antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici» en Gobbo, F. (Ed.) (2000): *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizione Unicopli, pág. 13.

elaboración teórica a situaciones concretas de cambio social, como el propio Spindler hizo en el estudio etnográfico de una pequeña población alemana que vivía un rápido proceso de industrialización, resulta bastante probable que pueda explicarse la puesta en cuestión de la validez y, con frecuencia, el declive de los tradicionales vínculos instrumentales a favor de otras opciones que resultan más atractivas. Sobre todo, cuando las múltiples informaciones, los nuevos modelos de comportamiento y las nuevas creencias, que van penetrando paulatinamente a través de la escuela y del resto de instituciones participantes en el proceso de cambio social, hacen que estas otras opciones se comiencen a percibir como elecciones posibles (OGBU, 2000). Otros investigadores señalan además que, mostrando la influencia de los aprendizajes escolares en las percepciones y respuestas de los individuos, Spindler logró redondear sus análisis sobre los procesos de adaptación psicocultural, especialmente, en lo que concierne a los modos en que las personas consiguen mantener su sentido de identidad y, de esa forma, asegurar un control cognitivo (SERRA, 2002; GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO, 1994).

Por su parte, para analizar cómo se produce la transmisión cultural, F. O. Gearing (1976) elaboró un modelo teórico «transaccional», considerando que el sistema cultural de cada sociedad o grupo consiste en un conjunto de equivalencias de significado diferentes, pero interconectadas, que son previamente negociadas en el curso de repetidos encuentros o interacciones entre sus miembros (OGBU, 2000). La elaboración de Gearing toma los principios de base del interaccionismo simbólico⁵. Según Ogbu, atiende al hecho de que, a no ser que existan obstáculos o barreras sociales (como podrían ser los prejuicios negativos, los estereotipos denigrantes, etc.), la transmisión del saber entre individuos y, en particular, desde los adultos hacia los niños, se realiza cotidianamente mediante encuentros cara a cara que alcanzan a poner en juego las identidades y mapas cognitivos o cosmovisiones, es decir, las categorías de situación, la visión que se tiene del mundo, el sentido de pertenencia e identidad social, las expectativas de futuro, así como el programa de acción implícito que

⁵ A través del interaccionismo simbólico, las actividades cotidianas son vistas como aquello sobre lo que la sociedad en su conjunto se construye; se toma en cuenta la libertad de acción (en lo que se hace) sin negar las coacciones e influencias del contexto en las conductas de las personas; las interacciones sociales implican una interpretación constante del comportamiento propio y de los otros; se atiende a la constante negociación, a través de la interacción, de los significados de las acciones propias y ajenas... (LAPASSADE, 1996).

determina el comportamiento de cada cual (OGBU, 2000). Desde esta perspectiva, el éxito de la transmisión cultural se produce cuando las partes se ponen de acuerdo en la negociación de la equivalencia de significados, o cuando la transmisión de información (o, si se quiere, de saber) produce cambios y redefiniciones en los mapas cognitivos de los individuos implicados. Para Gearing, la cultura se trasmite y se replica mediante este tipo de transacciones. Por otro lado, con respecto a lo que sucede en la escuela, considera que tanto el poder que los adultos en general (docentes y familiares) ejercen sobre los jóvenes, como el efecto que produce el «currículo oculto», es decir, lo que se trasmite de manera implícita a los educandos, contribuyen previsiblemente a replicar o reproducir las formas estructurales y la organización jerárquica de la sociedad envolvente donde se encuentran (OGBU, 2000). Aunque, sin duda, las aportaciones de Gearing fueron muy interesantes, ello no impidió que su modelo «transaccional» fuera sometido a duras críticas y que, en cierto modo, pasara a la posteridad como una propuesta demasiado restringida, debido a que planteaba el análisis de la transmisión cultural, básicamente, desde la perspectiva de la interacción personal (SERRA, 2002).

En este marco de reflexión, Dobbert (1975) fue uno de los investigadores que consideró necesario introducir en sus análisis más descripciones de las prácticas educativas, así como nuevos elementos de comprensión extraídos de los contextos donde los niños aprenden determinadas formas culturales (entornos, instituciones, actividades, clima socioafectivo, etc.). Aunque el esfuerzo de Dobbert de haber querido superar el modelo de análisis «transaccional» ha sido ampliamente reconocido, su teoría también ha recibido críticas por centrarse demasiado en las formas de transmisión y enseñanza de la cultura y aportar poco, o no lo suficiente, al estudio sobre los procesos de aprendizaje (SERRA, 2002). En la práctica, para cumplir con este objetivo, las y los etnógrafos que investigan sobre el fenómeno educativo tendrán que recurrir necesariamente a una colaboración más estrecha entre el conjunto de disciplinas vecinas que se configura alrededor de la Antropología, como la sociolingüística, la psicología cultural, etc. De este modo, al comprender desde un punto de vista interdisciplinario e interpretar los hechos y las realidades estudiadas de manera más amplia, gran parte de ellas/os introducirán en sus análisis etnográficos cuestiones relativas a la adquisición del lenguaje, la comunicación y los procesos cognitivos.

A partir de los años setenta, el papel de los aprendices en la adquisición de la cultura se convierte en una variable cuya implicación

en los procesos educativos y de socialización, dependiendo de relaciones y de factores que van más allá de la familia y de la escuela, recibe recurrentemente la atención de las y los investigadores. En cualquiera de estos dos ámbitos de aprendizaje e interacción sociocultural, la experiencia subjetiva de los individuos de los diferentes grupos de población ilustra de manera significativa la dimensión plural de la cultura. Definitivamente, se da la razón a quienes, reivindicando la existencia de múltiples culturas, la consideran no como algo estático que, al margen de las circunstancias ecológicas, se hereda del pasado imprimiendo una identidad fija entre quienes la reciben, sino como un proceso dinámico de construcción social de significados que, necesariamente, requiere la participación e interacción social de los sujetos implicados, tanto a escala individual como colectiva. En este sentido, si la cultura existe por las significaciones que construyen los individuos, su dimensión plural se encuentra una vez más reafirmada (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990). De hecho, progresivamente, desde la Antropología, se presta una mayor atención al modo en que cada grupo social en interacción con los otros afronta la construcción de la cultura y, al mismo tiempo, la versión personal que cada individuo elabora a partir de su propia experiencia en una sola cultura, o en varias que reconoce como distintas, despierta un gran interés entre las y los etnógrafos de la educación.

En consonancia con la gran importancia que se le da en el terreno educativo a la experiencia personal de los sujetos, aparece la noción de cultura subjetiva. Este cambio de perspectiva comporta que, en las investigaciones, se tengan en cuenta los procesos psicosociológicos que subyacen al fenómeno cognitivo y, especialmente, las representaciones sociales construidas por los sujetos como una forma de conocimiento. En palabras de Jodelet:

Se reconoce generalmente que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de representación, rigen nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. Asimismo, intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales (1997, p. 53).

Así, la representación social es un concepto complejo que, al igual que los fenómenos que se pretenden abordar a través de ella,

podría situarse en la frontera entre lo psicológico y lo sociológico. En esta línea de análisis, Jodelet considera que las representaciones sociales deben integrarse en el estudio de la cognición, el lenguaje y la comunicación, ya que pueden clarificar la articulación entre los elementos afectivos, mentales y sociales que subyacen tanto a las relaciones sociales como a las representaciones y a la realidad material, social e ideal sobre la cual intervienen (JODELET, 1997)

Otros investigadores consideran que «el interés esencial de la noción de representación social para la comprensión de los hechos de educación reside en que orienta la atención sobre el rol de los conjuntos organizados de significados sociales en el proceso educativo» (GILLY, 1997, p. 384). De este modo, tanto para las y los antropólogos y sociólogos de la educación, como para las y los psicólogos sociales que investigan en este mismo terreno, la representación social abre nuevos caminos para la explicación de los mecanismos a través de los cuales factores propiamente sociales operan sobre los procesos educativos influyendo sobre sus resultados. Partiendo de estas reflexiones, algunos autores explican el fracaso escolar del alumnado más desfavorecido y/o perteneciente a minorías culturales estigmatizadas poniéndolo en relación con los efectos de las representaciones sociales del alumno-modelo y de otros modelos de alumnos. Sin embargo, esta nueva vía de explicación, que se utiliza desde diferentes disciplinas, no se basa únicamente en el análisis y la comprensión por parte de las y los investigadores de los llamados fenómenos «macroscópicos»: las relaciones entre la pertenencia a un grupo social determinado y las actitudes y comportamientos frente a la escuela, la manera en que los docentes conciben su papel, etc. Además, atiende a niveles de análisis más precisos relativos a la comunicación pedagógica en el seno de la clase y a la construcción de los saberes (GILLY, 1997).

En vista de la importancia que la mayor parte de la población concede en la actualidad a las expectativas sociales sobre la escuela y su sistema educativo, el campo de la educación escolar aparece como un terreno privilegiado para ver, desde una perspectiva psicosocial, cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en el seno de los diferentes grupos implicados y, al mismo tiempo, para informarnos sobre el papel que desempeñan dichas construcciones en las relaciones de estos mismos grupos con el objeto de sus representaciones. Por ejemplo, la falta de éxito escolar que se percibe en un porcentaje creciente del alumnado y las desigualdades socioeducativas se consideran entre los mejores reveladores de los aspectos centrales de los discursos que, generalmente, surgen sobre la

institución escolar. Resulta muy significativo ver cómo los diferentes grupos sociales elaboran distintas representaciones según las posiciones que ocupan con respecto a la escuela, cómo tratan diversamente ciertas contradicciones que afectan al sistema escolar y, por último, cómo sus representaciones sociales han operado y operan como una especie de compromisos de adaptación bajo la doble presión de las ideologías, por una parte, y de las coacciones vinculadas a las finalidades y a las condiciones efectivas del funcionamiento del sistema escolar, por otra (JODELET, 1997).

A modo de conclusión

Teniendo en cuenta esta evolución intelectual que he intentado esbozar en el presente artículo, me gustaría concluirlo reflexionando desde mi propia experiencia investigadora sobre el fenómeno educativo entre la minoría gitana.

El análisis de los discursos que el sistema educativo construye sobre sí mismo, a través de docentes y usuarios/as, en un intento de legitimar su funcionamiento cotidiano y, en cierto modo, de adaptarse al desajuste que existe entre la teoría y la práctica de la institución escolar, fue para mí una de las vías de aproximación y entendimiento de la realidad socioeducativa que, si bien desde diferentes posiciones estructurales, vivimos en la actualidad la mayoría de las y los españoles, gitanos y no gitanos.

Al igual que sucede en otros países vecinos con políticas educativas similares, interesadas en una u otra medida por la atención a la diversidad del alumnado, concretamente en el contexto sociocultural que yo investigué con objeto de mi tesis doctoral⁶, las representaciones construidas alrededor de la reforma educativa recogida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990, de 3 de Octubre), parecían estar marcadas por una profunda contradicción.

⁶ Un barrio obrero periférico y culturalmente plural catalogado por la mayoría de la gente como «un barrio muy normal». Su población estaba compuesta por una mayoría de «payos» (no-gitanos) y un porcentaje no elevado de gitanos, un poco menos del 5%. En cuanto a la población inmigrante, según el Padrón Municipal, a 1 de enero de 2001 (momento en que realicé mi trabajo de campo), de sus 6.341 habitantes, 139 eran extranjeros (15 de la Unión Europea, 13 del resto de Europa, 45 de África, 57 de América y 9 de Asia, Oceanía y apartidas). A día de hoy, a tenor del incremento generalizado de la inmigración extranjera en España, estas cifras habrán aumentado considerablemente.

Por un lado, existía un discurso ideológico igualitario que se posicionaba a favor del derecho de escolarización gratuita para todo el mundo en las mismas condiciones, alimentado por el principio y/o también la expectativa de que sólo así es posible compensar en cierta medida la desigualdad social que, de hecho, hay entre unas personas y otras, y caminar hacia la democracia. Por otro lado, a pesar de todos los esfuerzos invertidos (becas de material escolar, de comedor, adaptaciones curriculares, clases de refuerzo escolar, profesor de pedagogía terapéutica y otras medidas incluidas en los proyectos denominados de «educación compensatoria»), no se podía afirmar sin riesgo a equivocarse que el funcionamiento del sistema educativo fuera en ese mismo sentido. De hecho, en la práctica cotidiana, las diferencias de éxito o fracaso escolar entre los distintos grupos de población continuaban vinculadas en gran medida a las desigualdades sociales y culturales que por principio la escuela democrática se propone eliminar o, por lo menos, paliar.

Desde «dentro» del mundo de la escuela, la práctica etnografía permite comprender holísticamente y explicar de un modo intersubjetivo cómo este desajuste entre su dimensión teórica e ideológica, por una parte, y su dimensión práctica y cotidiana, por otra, al ser percibido por el conjunto de la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado), contribuye a crear un clima social de desilusión, de frustración e inseguridad. Y, paralelamente, con respecto a los grupos de población escolar más desfavorecidos y menos integrados en el sistema educativo, se ve cómo genera también una sensación de despilfarro que se evidencia de manera bastante reveladora en aquellas ocasiones que podríamos denominar «claves». Me refiero, precisamente, a cuando se ponen en práctica medidas de lo que se llama «educación compensatoria» y surgen con frecuencia malentendidos y desacuerdos entre la escuela y las familias, tensiones sociales y competencias entre los diferentes grupos culturales presentes en los colegios, problemas en el funcionamiento escolar cotidiano relacionados con el orden, la autoridad, la disciplina, la coordinación entre profesionales, la distribución y uso del material e infraestructura escolar, etc.

En el momento y lugar concreto en que realicé mi investigación sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia, una gran parte de las y los profesionales implicados, sin definirse u optar claramente por alguna de ellas, oscilaba entre dos posiciones enfrentadas. Una que parecía aceptar con normalidad que, frente a la existencia de las desigualdades sociales, la escuela no podía cambiar las cosas ni luchar contra los procesos de estratificación social que, al

presentarse como una especie de «selección natural», ajena a los intereses privados dominantes, se perciben como algo inevitable o como el único modo de ordenamiento posible. Y, en el otro extremo, la posición que entendía la escuela como un instrumento de transformación social que debe y puede contribuir en mayor medida a que desaparezcan o, por lo menos, se minimicen las desigualdades sociales. En esta última, se situaban principalmente quienes reclamaban una mayor implicación y colaboración del resto de las instituciones sociales para poner en práctica, día a día, los principios de igualdad de derechos y oportunidades que sustentan la democracia.

Lo cierto es que, de una forma más o menos polarizada, tanto en las actitudes y actuaciones de responsables educativos y de dirigentes políticos, como en los discursos del conjunto de las y los usuarios de la escuela, esta dualidad con respecto a la función que debe cumplir la institución escolar parece que siempre ha estado presente en las sociedades democráticas donde el sistema capitalista se ha desarrollado. A partir de la constatación de esta dualidad ideológica, muchas de las investigaciones etnográficas que se han llevado a cabo hasta el momento en diferentes países y contextos sociales exploran de qué modo su influencia queda reflejada en el funcionamiento de la institución escolar, y hasta qué punto los frecuentes desajustes o contradicciones entre estas dos dimensiones ponen en tela de juicio el sistema educativo moderno, dejando aflorar el desajuste entre su supuesta validez universal y su parte de responsabilidad en la continuidad y/o la producción de las desigualdades sociales.

El papel que desempeña el análisis etnográfico en cualquier terreno de estudio es evidenciar las prácticas concretas, entrando en las significaciones que las y los actores sociales dan a sus percepciones, representaciones y actuaciones. Hacer Etnografía requiere una postura de respeto por parte de quien investiga hacia las personas y los grupos que se estudian, de apertura hacia el entendimiento de su coherencia y, en consecuencia, un posicionamiento ético en la elaboración intelectual del conocimiento adquirido. De acuerdo con esto, la Etnografía en el terreno de la Educación, fuera y dentro de la escuela, lo que persigue, además de comprender los procesos de socialización y de aprendizaje de la cultura entre individuos y grupos con distintas realidades educativas, sociales y culturales, es descifrar la complejidad que caracteriza las relaciones e interacciones entre todos los agentes y elementos que participan de una u otra manera en tales procesos. Así, considero que la lectura antropológica que elaboran las y los etnógrafos sobre el fenómeno educativo, y particularmente sobre la escuela y la experiencia de escolarización, por su

doble naturaleza, autoreflexiva e interdisciplinar, puede significar una valiosa aportación para todas aquellas personas interesadas en estos temas. En principio, porque la Antropología enseña y potencia la capacidad humana de que cada cual y cada grupo se comprenda a sí mismo en el intento de comprender a los «otros» y, por consiguiente, contribuye individual y colectivamente a que las múltiples situaciones de interacción social y de mestizaje cultural que caracterizan actualmente a nuestras sociedades no se interpreten como un problema, sino como un enriquecimiento solidario y equitativo que, en el complejo mundo de la educación, puede ser aprovechado de manera mucho más fructífera.

REFERENCIAS

ABADALLAH- PRETCEILLE, Martine. *Vers une Pédagogie interculturelle*. Publications de la Sorbone. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1990.

BARTOLOMÉ, M ; BARABAS, A. *La pluralidad en peligro: procesos de extinción y transfiguración cultural en Oaxaca*. México: Col. Regiones INAH-INI, 1996.

CAMILLERI, C; VINSONNEAU, G. *Psychologie et culture: concepts et methodes*. Paris: Armand Colin, 1996.

CARRASCO PONS, Silvia y Grupo Elima-DDIE: Antropología de la educación y antropología para la educación. En González, A y Molina J.L. (eds). *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Col.lecció d'Antropologia Cultural, nº22. Bellaterra: SP-UAB, 2003.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. Y PULIDO MOYANO, R. A. *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. Madrid. Eudema, 1994.

GARCÍA PASTOR, Begoña. *«La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela»*. Tesis Doctoral. Castellón: Universitat Jaume I, 2005. En Prensa.

GILLY, M. «Les représentations sociales dans le champ éducatif», en Jodelet, D. (Dir). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

GOBBO, Francesca (Ed). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Edizioni Unicopli, 2000.

JODELET, D. (Dir). *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

LAPASSADE, G. *Les Microsociologies*. Paris: Ed. Economica, 1996.

OGBU, J. «L'Antropologia dell'educazione: Introduzione e cenni storico-teorici», en Gobbo, F. (Ed.). *Antropología dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multicultural*. Milano: Edizioni Unicopli, 2000. p. 1-47.

SERRA I SALAMÉ, Carles. *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'ambit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, 2002.

Begoña García Pastor, Profesora Asociada de la UJI de Castellón. Área de Sociología. Departamento de Filosofía y Sociología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Antropóloga, Dra. por la Universidad Jaume I de Castellón. Miembro del equipo investigador del Proyecto Europeo *OPRE ROMA*, secretaria del Seminario de Investigación Feminista de la Universidad Jaume I, profesora-tutora de la UNED (Centro Asociado de Vila-real). Directora del Taller de Empleo «Entreculturas II» (Mediación Intercultural), Fundación Punjab-SERVEF.

e-mail: begapa@ono.com

Submetido em: julho de 2008 | Aceito em: setembro de 2008