

El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este trabajo intenta dar una visión panorámica de los aspectos en que la Antropología de la Educación puede verse enriquecida con aportaciones de otras ramas del saber antropológico, como son la Antropología Social, la Antropología Cultural, la Filosofía de la Cultura y las ciencias sociales en general. La vertiente más positiva de la Antropología de la Educación —la Etnografía Escolar— ha de tener en cuenta los modelos y metodología propios de la investigación etnográfica, en cuyo ámbito se han suscitado discusiones de gran relieve antropológico-educativo, como son el debate sobre el relativismo cultural y el multiculturalismo.

Palabras significativas: Antropología de la Educación, Etnografía Escolar, ciencias sociales y educación, cultura, educación multicultural.

SUMMARY

This article offers a panoramic view of the aspects in which the Anthropology of Education can receive aportations of others anthropological sciences, such as Social Anthropology, Cultural Anthropology and Philosophy of Culture. *Schoolar Ethnography* is the most empirical part of Educational Anthropology. This science must include the models and methodology of the ethnographical research, a field in which very relevant debates for the Educational Anthropology have appeared, such as cultural relativism and multiculturalism.

Key Words: Anthropology of Education, Schoolar Ethnography, Social Sciences and Education, Culture, Multicultural Education.

INTRODUCCIÓN

Antropología general y antropologías regionales. Diversos enfoques del problema del hombre

Mientras no pueda darse por satisfecha la exigencia de integrar todos los saberes acerca de la realidad humana en una Antropología General, caerá sobre la Antropología filosófica el peso de unificar los aportes de las diversas antropologías regionales en una teoría unitaria del ser humano. Dicha teoría ha de integrar el pensamiento filosófico —con el nivel de radicalidad propio de su metodología— con todos los elementos y materiales empíricos que han venido proporcionando hasta ahora la antropología social, la antropología cultural, la sociología general, la sociología del conocimiento y las teorías generales de la cultura, de las costumbres, de la producción, del derecho, del lenguaje, etc.

Este saber general sobre el hombre habrá de ser una teoría de la condición humana y, desde ella, de todas las formas de actividad que son propias del hombre. Abarcaría, por tanto, el espacio ocupado tanto por la «Psicología racional» clásica como el estudio positivo de las formas de vivir y de pensar humanos que se han desarrollado a lo largo de la historia, es decir, el espacio que en el esquema kantiano quedaría reservado a lo que en su terminología se designa con el nombre de «Metafísica de las costumbres» (*Metaphysik der Sitten*) y «Antropología en sentido pragmático» (*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*).

Según el planteamiento propio de la ciencia positiva, la Antropología estudia al hombre como una entidad biológica y como una unidad de comportamiento, como miembro del reino animal (antropología física y morfológica) y como miembro de una sociedad de personas (antropología social y cultural). La antropología física se divide en dos capítulos: la antropogonía (estudio de la descendencia) y la antropotaxis (estudio de las razas); ambas subalternan otras disciplinas científicas como la crancología, la antropometría, la serología, la genética y la fisiología. La antropología cultural, por su parte, atiende al tiempo —datación y duración de las culturas— y al estadio evolutivo de cada una de ellas. El capítulo de la antropología cultural que se dedica a investigar las culturas antiguas ágrafas ya inexistentes se denomina paletnología; si trabaja sobre documentos escritos, es propiamente un tratado dentro de la Historia general. Si estudia culturas primitivas supervivientes recibe el nombre de etnología, y si se trata de culturas rurales aisladas con tradiciones propias, folklore. Los items específicos que, acerca de cada una de las culturas, la antropología cultural trata de satisfacer se refieren a la tecnología, la economía, la organización social, el lenguaje, el arte, la ciencia y la religión.

¿QUÉ APORTA LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL?

Fueron fray Bernardino de Sahagún y fray Diego de Durán (siglo XVI) quienes por primera vez se preocuparon de hacer descripciones detalladas sobre los modos de organización social de las culturas indígenas mexicanas del tiempo del descubrimiento español. Ya en sus escritos se halla una cierta metodología elaborada, basada en la observación directa y personal, en el trabajo de campo, en el control de la información por parte de informantes nativos y en un mínimo conocimiento de la lengua indígena. Pero es en el siglo XIX cuando esta antropología regional alcanza un estatuto propio, fundamentalmente gracias a los trabajos de L. H. MORGAN (1818-1881), basados en el estudio de campo y en la clasificación y descripción etnográfica. Gracias a su privilegiada posición colonialista, Inglaterra estuvo en las mejores condiciones de aportar a esta ciencia la mayor parte de su material empírico. Han tenido gran influencia en su posterior desarrollo las investigaciones de A. R. RADCLIFFE-BROWN, la especulación organicista de Spencer y el naturalismo estructural de DURKHEIM, ya en nuestro siglo. Hay que mencionar, además, como los principales cultivadores de esta rama científica, a A. L. KROEBER, R. H. LOWIE, R. REDFIELD, F. BOAS, R. BENEDICT, M. MEAD, G. P. MURDOCK, E. E. EVANS-PRITCHARD y, fundamentalmente, B. MALINOWSKI, representante más destacado de la corriente funcionalista, y C. LÉVI-STRAUS, principal mentor del estructuralismo.

La antropología social pretende ser un puente entre el cuantitativismo de la teoría sociológica —centrado en las culturas urbanas— y el cualitativismo de la antropología cultural, que se ha dedicado más a las culturas ágrafas arcaicas. De todas maneras, muestra un sesgo primitivista y ruralista, incluso cuando estudia las sociedades urbanas, en busca de sus caracteres más tradicionales. La razón de ello, según apunta WOLCOTT, es la necesidad que tiene el investigador de convertir en extraño lo familiar para poderlo tematizar y hacerlo objeto de su curiosidad¹. Sólo así se pueden realizar preguntas interesantes y agudas, pues el extrañamiento hace posible la objetivación y permite disponer de referencias comparativas, lo cual facilita, a su vez, un sano relativismo que amplía el horizonte de lo cuestionable. La problematización de lo *consabido* y el acostumbamiento a lo *anormal* pasan entonces a ser un principio hermenéutico y metodológico, con lo que la investigación adquiere tintes de cierto exotismo. Por ello, como también señala WILCOX, no existe mejor recurso para la investigación

¹ Vid. WOLCOTT, H. F. (1985). On Ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly*, XXI, 3, 187-203. L. L. BERGER afirma lo mismo refiriéndose, en general, a un postulado metodológico básico en la investigación social. Vid. su artículo (1993) «Sociología: ¿Se anula la invitación?» *Facetas*, 4, 102, p. 41.

antropológica que comenzar teniendo experiencia de otros lugares, de otras culturas y grupos humanos². En lo posible, el antropólogo debe buscar comunidades «dramáticamente distantes» a la suya (WOLCOTT). Así, en relatos culturales muy distantes podremos encontrar una solidaridad con el nuestro y comprendernos mejor a nosotros mismos, tratando de comprender lo remoto. Tal es el legado fundamental de los fundadores de la Antropología positiva (BOAS, MALINOWSKI, MEAD).

Esto tiene una gran importancia de cara a la investigación propia de la Antropología positiva de la Educación y a la Etnografía Escolar. En efecto, los investigadores tienen el peligro de concentrar su atención sólo en las «quebras de la normalidad» en la comunidad escolar (fracaso, absentismo, faltas de disciplina, violencia, vandalismo, etc.) y, así, sin quererlo quizás, ofrecer en sus investigaciones e informes una visión deformada —no por falsa sino por incompleta— de la realidad escolar en sus propias culturas y comunidades de origen. Por eso M. MEAD decía que las observaciones en Samoa podían ayudar a comprender y orientar a los jóvenes escolares estadounidenses de los años treinta, y por eso WOLCOTT invitaba a sus estudiantes a realizar sus prácticas en contextos culturales —o, al menos, microculturales— diversos al propio de origen (trabajadores emigrantes, gitanos, minorías étnicas, sectas religiosas, etc.) antes de abordar el contexto de la propia escuela o aula. El objeto de estudio, para la Etnografía Escolar, no son propiamente —o al menos en primera instancia— los «problemas», sino la comunidad escolar misma, su contexto social e institucional.

LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA Y LA DISCUSIÓN SOBRE EL RELATIVISMO CULTURAL

La antropología social se beneficia del lenguaje y de la metodología de la antropología cultural y de la etnografía. Trata de elaborar sus informes bajo el supuesto de que las conductas económicas, políticas, religiosas, etc., forman parte, en cada comunidad, de un comportamiento global coherente, a lo que se suele denominar, en general, cultura. Los items más característicos que se pretende satisfacer son la organización social y los sistemas de parentesco, familia y matrimonio vigentes en cada cultura.

² Vid. WILCOX, K. (1982). «Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review». En SPINDLER, G. D. (ed.), *Doing the Ethnography of schooling. Educational Anthropology in action* (456-488), Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, recientemente traducido al castellano por M. L. Soto: «La Etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión», en el volumen de VELASCO MAILLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J., y DÍAZ DE RADA, A. (eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 95-126.

La metodología está caracterizada por el trabajo de campo, enfocado a la elaboración de informes etnográficos, que deben ir acompañados de la interpretación de su significado y del análisis de la estructura social y de los roles en cada comunidad estudiada. Un aspecto metodológicamente relevante es la connaturalización y familiarización del investigador con la cultura que trata de analizar; se valora el tiempo de convivencia, el grado de intercambio, la observación de las actitudes, valores y sentimientos presentes en cada comunidad, controlada y contrastada con informantes nativos cualificados. Posteriormente, el investigador ha de trasladar la información resultante de todas estas observaciones al lenguaje de la comunidad científica, clasificando sus resultados en ítems etnográficos como la organización familiar, la estructura social, religiosa, económica, las creencias y valores y los sistemas de reproducción cultural a través de la educación. EVANS-PRITCHARD añade que en todos esos ítems el antropólogo debe considerar y replantearse, a través del trabajo de campo, los problemas teóricos de la Sociología General. La antropología social ha de verificar hipótesis sociológicas aplicándoles la metodología de los modelos etnográficos. La finalidad última de la antropología social sería, entonces, la elaboración de una teoría particular de cada cultura que sea susceptible de ser extrapolada, por comparación, a toda la sociedad humana, puesto que las instituciones y formas de cada cultura, por serlo de una cultura humana, deben ser susceptibles de una caracterización universal. En este sentido, la antropología social ha contribuido a señalar la pluralidad de manifestaciones de que es susceptible la naturaleza humana. Existen, en efecto, formas de vida que son exclusivas de una determinada sociedad o cultura, otras son comunes a varias, y otras son generales de nuestra especie. La antropología social debe discriminarlas bien con los métodos propios del análisis empírico cualitativo.

B. MALINOWSKI ha sido sin duda quien ha determinado con mayor precisión el procedimiento metodológico a seguir en esta especialidad científica de la antropología positiva: el análisis empírico cualitativo a través del estudio de campo y de lo que él denomina «observación participante». El lugar más adecuado para encontrar expuestos sistemáticamente sus puntos de vista sobre el asunto es la famosa Introducción a su trabajo *Los argonautas del Pacífico occidental*³. Ahí se hace una verdadera apología de la interacción entre la observación empírica y el esfuerzo constructivo de especulación, pero subrayando la componente observacional. Para ello destaca MALINOWSKI la conveniencia de convivir durante un tiempo prolongado con los nativos a los que se pretende estudiar, de aprender su lengua y

³ Vid. MALINOWSKI, B. (1961). Introduction to the *Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Dutton. Traducción castellana (1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Edicions 62, reproducida en el volumen de VELASCO MAILLO et al., cit., 21-42.

costumbres, de vivirlas y tratar de entenderlas directamente, no sólo a través de informantes⁴. Desde su propia experiencia como observador participante en las islas Trobriand y con los nativos de Samoa, afirma que hay fenómenos que sólo pueden ser observados «en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios»⁵. No obstante, WOLCOTT subraya que la intención principal del análisis etnográfico no es la observación sino la interpretación cultural. La cultura no se observa directamente —señala este autor— sólo se infiere. Y, concretamente de cara al estudio de la realidad educativa y de la escuela, lo importante no es disponer de una técnica milimetrada, de muchos y exhaustivos estudios de campo a través de una observación «pura» y «completa»⁶; la contribución más importante de la etnografía a los estudios sobre educación es «ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia»⁷.

La expresión «sano relativismo» —que usé antes para referirme a la necesidad que tiene el etnógrafo de familiarizarse con lo extraño y «extrañarse» de lo familiar— precisa de una cierta aclaración, pues es, cuando menos, confusa, a no ser que se la entienda exclusivamente como la provisionalidad inherente a todo logro de la ciencia humana, la actitud de fina suspicacia que todo científico honesto ha de mantener ante cualquier afirmación que no ha sido suficientemente comprobada. En nuestro contexto, desde luego, se refiere a un principio hermenéutico y metodológico universalmente considerado como necesario en la investigación etnográfica

⁴ En el fondo, como ha hecho notar Evans-Pritchard, el problema de la Etnografía es el de hacer una buena traducción de una cultura ajena a la propia. Para eso no valdría simplemente con traducir un cuestionario; para poder llegar a hacer preguntas realmente significativas es menester sumergirse en la nueva cultura *ad quem*, prescindiendo de las precomprensiones —también lingüísticas— de la cultura *a quo*. Mas ello no puede hacerse sin conocer la lengua nativa.

⁵ *Ibid.*, p. 36. Sobre los procedimientos de trabajo empírico en etnografía, *vid.* también STOCKING, G. W., Jr. (1983). The Ethnographer's magic: fieldwork in british anthropology from Tylor to Malinowski. En Stocking (ed.), *Observers observed. Essays on ethnographic fieldwork* (70-120), Madison: The University of Wisconsin Press.

⁶ Cfr. WOLCOTT, *op. cit.* Traducido en el volumen Velasco *et al.*, cit., p. 138. P. Willis insinúa que hay algo «sucio» en el procedimiento etnográfico; se trabaja en un campo sin desbrozar, que son los objetos materiales de la cultura, que «son parcialmente comprensibles sólo a la luz oscilante de las normas, valores y esquemas cognitivos, a su vez parcialmente compartidos y contradictorios» [cfr. WILLIS, P. (1981). «Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction». *Interchange*, 12, 2-3, p. 64].

⁷ Cfr. WOLCOTT, *op. cit.*, p. 144. Antes ha señalado que los educadores no suelen hacer etnografía porque no buscan interpretar sino cambiar, pero la Etnografía no debe aspirar a grandes cambios sino sólo a mejoras modestas. Para el etnógrafo lo importante no es el método como tal. Lo importante es hacerlo bien con etnógrafo: determinar con precisión las dimensiones culturales en cada contexto escolar particular (estudiantes, profesores, directivos) (*vid.* pp. 141-143).

si se quiere que ésta sea llevada a cabo con rigor y sin prejuicios; principio también necesario para conjurar el peligro del etnocentrismo. Así lo han entendido los principales pontífices de la antropología positiva. El mayor expositor y defensor de este principio es M. J. HERSKOVITS en su obra *Man and his work*⁸. Como indica C. GALLI⁹, Herskovits propuso que fuesen incluidos en la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas los siguientes tres principios: 1) El individuo realiza su propia personalidad a través de la propia cultura; en consecuencia, el respeto hacia las diferencias individuales implica ese mismo respeto hacia las diferencias culturales; 2) El respeto hacia esas diferencias culturales tiene su base en que la ciencia no ha descubierto ninguna técnica para valorar cualitativamente las culturas; 3) Las costumbres y los valores son relativos a la cultura de la que se derivan.

Entiendo deben evitarse aquí dos extremos igualmente perniciosos: ir al estudio de campo con prejuicios antropológico-filosóficos, lo cual obtura la correcta comprensión de la cultura analizada y dificulta hacer extrapolaciones teóricamente correctas (es clásico el caso de los prejuicios freudianos de algunos estudios de campo realizados por MALINOWSKI, MEAD o BENEDICT), o bien elaborar una antropología social completamente desligada de la antropología filosófica, lo cual conduce inevitablemente al relativismo cultural, no ya como principio hermenéutico-metodológico, sino como tesis antropológica final. Pero, ¿acaso no constituye el relativismo cultural la metodología propia del estudio antropológico-positivo? Así, al menos, se asume en el ámbito de la investigación anglosajona, evidentemente la más destacada en este terreno. ¿Qué diferencia habría, de no ser así, entre la antropología social y la filosofía social? Ciertamente la filosofía social es básicamente prescriptiva: es el diseño de la sociedad humana ideal, mientras que la antropología social tiende más a describir que a legalizar, por ser una ciencia positiva, y, al describir, ha de comenzar por la *epoché*, por la abstracción metodológica de cualquier juicio previo de valor sobre la comunidad analizada¹⁰, para luego poder hacer bien la extrapolación. Es obvio que el primer prejuicio que hay que poner entre paréntesis es el etnocéntrico. Pero también hay que prescindir del relativismo, pues es igualmente un prejuicio el pensar que estamos llenos de prejuicios, o que todo posible juicio sobre una cultura que vaya más allá de la mera constatación empírica de los *facta* culturales es un prejuicio. Bien es verdad que el trabajo de campo conlleva una promiscuidad con el objeto de estudio —y más en este caso, pues dicha promiscuidad es una exigencia metodológica— que a veces no facilita la

⁸ Nueva York: Knopf, 1948, traducido al castellano en 1952 por el Fondo de Cultura Económica.

⁹ Cfr. GALLI, C. (1975). *Antropologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 109.

¹⁰ George D. SPINDLER discute sobre la posibilidad de hacer juicios de valor en antropología. Vid. (1955) «Should the anthropologist make value judgments?» En *Education and Anthropology* (185-187), Stanford: Stanford University Press.

necesaria distancia, pero ello no hace enteramente imposible el equilibrio entre análisis positivo y comprensión hermenéutica.

La antropología ha hecho un esfuerzo importante por liquidar el etnocentrismo —eurocentrismo, en la mayoría de los casos—, pero no tanto para evitar el relativismo cultural. Ahora bien, como señala H. E. GOMBRICH, «el relativismo cultural ha llevado a prescindir de la herencia más valiosa en cualquier actividad científica, del empeño por buscar la verdad»¹¹.

EL ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DEL HOMBRE DESDE LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Se trata ésta de una disciplina análoga a la Etología humana, pero con una índole especial debido al elemento psicológico, que en el hombre impregna de una manera muy particular todo el ámbito de su conducta¹². Dicho elemento psicológico tiene especial significación a la hora de dar cuenta cabal del comportamiento humano, debido a tres notas características de éste: la organización interna de los estímulos, la autodeterminación libre de la conducta y la fuerza de los valores y de los símbolos.

El concepto de cultura en la Antropología positiva

Por cultura se suele entender, en este ámbito, el universo de los símbolos, las actitudes y los valores que implican un modo particular de conducta y que suponen una forma de adaptación al medio natural y social en que se desenvuelve la vida humana. La Antropología sería la ciencia de tal sistema de símbolos, valores y creencias y del comportamiento específicamente humano a través de estos elementos o dimensiones.

He aquí otra descripción del concepto de cultura que me parece satisfactoria: «Lo que los hombres hacen de sí mismos y de su mundo, y lo que ellos piensan y hablan a este respecto»¹³. Los elementos más destacados que cabe señalar en toda cultura son: el carácter conceptual de los bienes que la integran, su índole social —es poseída más por grupos y colectividades que por individuos—, y su naturaleza dinámica. La cultura no es algo fijo sino histórico, cambiante, pero a la vez perdurable y continuo. En ella hay una tradición supraindividual conservadora de sus rasgos peculiares y,

¹¹ GOMBRICH, H. E. (1990). Sobre el relativismo cultural en las ciencias del espíritu. *Atlántida*, 1, 3, julio-septiembre, p. 6.

¹² De hecho, los estudios etnográficos más tempranos en antropología cultural se remontan a los llevados a cabo por los *Volkerpsychologen* alemanes.

¹³ MAURER, R. (1977). «Cultura». En KRINGS, H.; BAUMGARTNER, H. M., y WILD, C., *Conceptos fundamentales de filosofía* (475-476), Barcelona: Herder, tomo I.

al mismo tiempo, abierta, receptiva y difusiva, es decir, fecundable con otras culturas distintas. Toda cultura posee unos valores propios, pero no en todas se dan jerarquizados de la misma manera.

La cultura es un fenómeno específicamente humano y social. Puede haber sociedades —animales— sin cultura, pero no puede haber cultura sin que se dé ésta en sociedades humanas. En el análisis comparativo de las diversas culturas que la Antropología cultural lleva a cabo se manifiestan elementos constantes y variables. Los primeros expresan condiciones naturales de las sociedades humanas y los segundos expresan las diversas concreciones o aplicaciones históricas y geográficas de aquellos elementos constantes o «naturales»: unos concretos conceptos y valores que se expresan mediante símbolos en un lenguaje determinado, y que se conservan y transmiten de unas generaciones a otras. La recepción de ese legado (*traditio*) por parte de las generaciones jóvenes —o bien su transmisión por parte de las adultas— es lo que se conoce como «enculturación». En nuestros días es G. D. SPINDLER quien se ha detenido a estudiarlo con mayor penetración¹⁴. Aspectos constantes en todas las culturas pueden ser: un sistema de cohesión social basado en normas; un sistema de mitos y creencias; sistemas de integración social y de reproducción cultural, entre los que destaca el sistema educativo; un conjunto de técnicas y utensilios para aderezar el medio físico adecuándolo a las necesidades de la vida humana. En relación a los aspectos variables de cada cultura, cabría mencionar, por ejemplo, los modos de satisfacer las necesidades primarias de alimentación, vestido, vivienda, etc.

Principales escuelas en la antropología cultural

Como ciencia independiente, el nacimiento de la Antropología cultural se puede datar en la segunda mitad del siglo XIX. Sus principales estudiosos, hasta nuestros días, han sido: L. H. MORGAN, E. TYLOR, J. FRAZER, L. LÉVY-BRUHL, E. DURKHEIM, F. BOAS, A. KROEBER, B. MALINOWSKI, A. R. RADCLIFFE-BROWN, R. BENEDICT, M. MEAD, C. LÉVI-STRAUSS y SAPIR. Como se ve, casi todos los autores que se han dedicado al cultivo de la Antropología social, tienen trabajos relevantes sobre Antropología cultural, dada la gran concomitancia de temas y problemas entre estas dos antropologías regionales¹⁵. A. JIMÉNEZ constata la existencia de cuatro corrientes clásicas en esta joven disciplina científica:

¹⁴ Vid. especialmente, SPINDLER, G. D. (1987). «The transmission of culture». En SPINDLER, G. D. (ed.) (2.ª ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (303-334), Prospect Heights-Illinois: Waveland Press.

¹⁵ A. JIMÉNEZ ha propuesto la mutua convertibilidad de ambas disciplinas. Vid. su (1979) *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 73-74.

a) Evolucionismo cultural (MORGAN, TYLOR, FRAZER, BACHOFEN). Todavía no ha entrado en juego el estudio empírico de campo y se desarrolla una investigación fundamentalmente «de gabinete». Siguiendo a HEGEL, la noción central de la ideografía evolucionista, en este contexto, es la de progreso o evolución unilineal de la humanidad a través de los tres estadios: el salvajismo, la barbarie y la civilización.

b) Particularismo histórico. Su principal representante es F. BOAS, que se rebela contra el evolucionismo cultural y comienza a interesarse por el estudio particular de las culturas. En el desarrollo de cada una de ellas, más que las condiciones geográficas, influirían las circunstancias históricas.

c) Difusionismo. Se interesa por el problema de la transculturación y los contactos entre las diversas culturas. Los principales centros de influencia de esta escuela se encuentran en Manchester (E. SMITH y W. J. PERRY) y en Viena, con la figura de W. SCHMIDT.

d) Estructural-funcionalismo. Continúa la línea de DURKHEIM, siendo sus máximos representantes MALINOWSKI y RADCLIFFE-BROWN. Exagera la analogía del sistema sociocultural con los organismos vivos o las máquinas, partiendo de la idea básica de que la cultura y la sociedad son sistemas o conjuntos de partes relacionadas y mutuamente interdependientes, de manera que si una de ellas se altera por cualquier causa, también lo harán las demás. Como en el caso de los organismos, la cultura y sus diversos elementos estarían en función de la satisfacción de las necesidades vitales humanas.

En cuanto al panorama más reciente de la investigación en esta materia cabría destacar, en medio de una creciente dispersión de personajes e intereses, las siguientes líneas:

- El neoevolucionismo representado por L. WHITE, opuesto al particularismo histórico de BOAS. Propugna una ley básica de la evolución que no estibaría en el curso de los acontecimientos históricos sino en la capacidad de adaptación al medio natural de las sucesivas generaciones («ecología cultural»). La cultura evolucionaría en relación directa con el desarrollo tecnológico y, en particular, con la disponibilidad energética. En esta línea, J. H. STEWARD realizó estudios comparativos entre civilizaciones de Europa y América. A diferencia del evolucionismo clásico unilineal de MORGAN y TYLOR, éste sería más bien multilineal, en la medida en que atiende más a las diferencias —evidenciadas por el estudio comparativo— que a las homogeneidades.
- El enfoque psicologista del movimiento «Cultura y Personalidad» (R. BENEDICT, M. MEAD, A. KARDINER, R. LINTON) viene a subrayar la importancia del comportamiento individual, y concretamente la influencia en la vida adulta y en la sociedad en general que tienen los primeros años de conformación de la personalidad. A su vez, la

cultura moldea la personalidad de cada individuo y de la colectividad. Indudablemente se trata de la corriente que está más abierta al planteamiento de los problemas socioculturales imbricados en el fenómeno educativo, considerado como proceso individual y social.

- Muy relacionado con el anterior punto de vista aparece el estructuralismo de C. LÉVI-STRAUSS, cuyas principales aportaciones se recogen en su *Antropología estructural*. El foco central de su atención es el nivel inconsciente de la cultura, el análisis de los símbolos, los mitos y el lenguaje, a la búsqueda de las estructuras mentales que subyacen en el comportamiento humano. Según este autor, toda sociedad encuentra en su cultura un medio para categorizar el mundo y su ubicación en él. La nueva etnografía —«etnosemántica»— que propugna intenta descubrir esas categorías y trata de conocer la cultura desde dentro, a través de sus portadores.

El panorama actual de las investigaciones en Antropología Cultural da cuenta de una clara tendencia hacia posiciones eclécticas, caracterizadas más por simultanear diversos enfoques que por buscar mediaciones entre posturas antagónicas. La interdisciplinariedad es otra característica creciente de los estudios en esta materia.

Reelaboración teórica de la noción de cultura

Afirma LÉVI-STRAUSS que la Antropología cultural tiene los pies plantados en las ciencias naturales, su espalda apoyada en las humanidades y su mirada tendida hacia las ciencias sociales. Desde el Paleolítico hasta la moderna revolución industrial, la Antropología cultural ha tratado de descifrar las claves de la evolución material y moral de la humanidad, primero sujeta a la urgencia por subvenir las necesidades primarias de la subsistencia del hombre en el entorno en que desarrolla su vida biológica y, sólo después de ello, liberada ya de la exhaustiva tarea del alimento, dedicada al desarrollo y cultivo de las dimensiones más específicamente humanas como lo social, lo político, lo filosófico, lo religioso, lo artístico, etc.¹⁶. Pero esa evolución no ha sido lineal ni homogénea en todas las áreas geográficas del planeta; el progreso humano no es efecto del mero transcurrir temporal,

¹⁶ Ortega cifra esa autodisponibilidad que el hombre alcanza en el esfuerzo que le ahorra la técnica: «He aquí por qué el hombre empieza cuando empieza la técnica. La holgura, menor o mayor, que ésta le abre en la naturaleza es el alvéolo donde puede arrojar su excéntrico ser. Por eso insistí en que el sentido y la causa de la técnica están fuera de ella, a saber: en el empleo que da el hombre a sus energías vacantes, liberadas por aquélla. La misión inicial de la técnica es ésta: dar franquía al hombre para poder vacar a ser sí mismo» [cfr. ORTEGA Y GASSET, J. (1965). *Meditación de la técnica*. Madrid: Espasa Calpe, p. 47].

sino del esfuerzo y de la lucha del hombre contra los obstáculos que le plantea el medio físico, e incluso contra sí mismo. Esta es la doble dimensión de la cultura como «cultivo»: cultivo del medio físico —extraer de él todas las posibilidades que encierra respecto al hombre— y cultivo de las posibilidades naturales que el propio hombre encierra, en particular su inteligencia teórica, práctica y técnica.

El medio físico es inicialmente hostil e inhóspito para el hombre —un ser biológicamente «prematureo», como decía A. PORTMANN, e inadaptado, como subraya A. GEHLEN— y por eso el hombre necesita habérselas con él en situación de enfrentamiento, de violencia. Sólo así podrá acabar dominándolo (civilización)¹⁷. Pero esa misma situación describe bien la relación que el hombre ha de mantener consigo mismo para crecer: todo crecimiento implica crisis, corrupción de lo anterior. Esta «dialéctica» es la que puede producir el progreso y la aparición histórica de las manifestaciones más genuinas y de las conquistas más acabadas de la humanidad. El progreso de la cultura humana, por tanto, no es, sin más, lineal o por acumulación, sino muchas veces a base de crisis, de enfrentamientos —con las consiguientes derrotas— y de mutua simbiosis de unas comunidades humanas con otras. También en ocasiones la historia ha demostrado que tales simbiosis pueden ser inicialmente traumáticas. Este elemento, llamémosle «violento», del progreso de la cultura humana ha sido destacado muy vivamente por HEGEL. En nuestro contexto lo han visto con agudeza GARCÍA MORENTE y FULLAT¹⁸, entre otros.

¹⁷ Es corriente designar con el término «civilización» al resultado de esa lucha del hombre con el medio físico, mientras que «cultura» expresaría más bien la lucha del hombre consigo mismo para crecer. El progreso material estaría reflejado por el primero de estos términos, en tanto que el progreso espiritual quedaría bajo el segundo. Aunque útil, esta distinción no deja de ser, según me parece, meramente conceptual, pues en la lucha con el medio también el hombre crece y se supera a sí mismo, de manera que no puede haber, para el hombre, una civilización sin cultura, ni tampoco una cultura sin civilización, de la misma forma que no hay pura *práxis* ni pura *poiesis* —insisto, para el hombre— sino acciones que tienen dimensiones *principalmente* prácticas o técnicas. (La educación es un ejemplo claro de esto.) Bien que quepa destacar en cada caso un elemento u otro, ambos son, de suyo, inseparables, debido a la estructura híbrida —psicosomática— del animal humano. Este sólo crece —por usar el lenguaje de Fichte— cuando se enfrenta al no-yo (naturaleza) o cuando se enfrenta a sí mismo, al yo, pero objetivándolo, es decir, enajenándose de alguna manera de él. Esto se puede percibir especialmente en el arte, pero también en el lenguaje y en muchas expresiones culturales y civilizatorias que, ante todo, lo son del mismo espíritu humano y de su realidad dinámica. Quizá por ello entendió Malinowski que para conocer bien la propia cultura es preciso alejarse mucho de ella.

¹⁸ En particular O. FULLAT se ha interesado por el carácter esencialmente violento de la educación. Con cierto sentido del humor, afirma que «el proceso educacional enfrenta el “principio del placer” —educando— y el “principio de realidad” —educador—» [cfr. (1985). La educación es violencia. *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXI, 122, abril-junio, p. 142]. Vid. también su trabajo (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Bellaterra: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por otro lado, la necesidad que el hombre tiene de enfrentar las tesituras en que la naturaleza le va poniendo está también teorizada por Kant, en su concepción dialéctica del par naturaleza-libertad¹⁹. En nuestros días, Lassahn ha señalado la necesidad de que el hombre emplee una cierta dosis de violencia para superarse a sí mismo y humanizarse, en un sentido principalmente educativo y moral²⁰. Por fin, la idea de que el hombre ha de hacerse su propia «vida biográfica», en liza contra el medio, ha sido profundamente desarrollada por ORTEGA Y GASSET²¹.

Bregar con el medio, bregar consigo mismo. Nuevamente es Ortega quien acierta a expresarlo con nitidez:

«Este fenómeno radical, tal vez el más radical de todos —a saber, que nuestro existir consiste tanto en estar rodeados de facilidades como de dificultades—, da su especial carácter ontológico a la realidad que llamamos vida humana, al ser del hombre (...). Al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir, pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistarla él, minuto tras minuto: el hombre, no sólo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida. Y todo esto ¿por qué? Evidentemente —no es sino decir lo mismo con otras palabras—, porque el ser del hombre y el ser de la naturaleza no coinciden plenamente. Por lo visto, el ser del hombre tiene la extraña condición de que en parte resulta afín con la naturaleza, pero en otra parte no, que es a un tiempo natural y extranatural —una especie de centauro ontológico—, que media porción de él está inmersa, desde luego, en la naturaleza, pero la otra parte trasciende de ella»²².

Tal parece ser el sentido antropológicamente originario de la cultura, palabra que procede del verbo latino *colo*, que significa cultivar.

¹⁹ Aunque desde un punto de vista muy diferente, L. POLO ha reparado en esta característica del hombre, al que describe como «solucionador de problemas» [vid. su ensayo (1991). *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp, p. 20].

²⁰ «El hombre debe superar su primera naturaleza a fuerza de trabajo; tiene que convertirse a sí mismo en un hombre ético; y, en cuanto ser ético, él es obra de sí mismo» [cfr. LASSAHN, R. (1991). Sobre la olvidada naturaleza del hombre. *Educación* (Tübingen), 43 p. 11].

²¹ Con singular penetración describe J. ORTEGA Y GASSET esta característica antropológica radical en su *Meditación de la técnica*: «He aquí la tremenda y sin par condición del ser humano, lo que hace de él algo único en el universo. Advértase lo extraño y desazonador del caso. Un ente cuyo ser consiste, no en lo que ya es, sino en lo que aún no es, un ser que consiste en aún no ser» (cfr. *op. cit.*, p. 42). «A diferencia, pues, de todo lo demás, el hombre, al existir, tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer» (p. 45). También García Carrasco ha señalado que «la historia humana es el proceso y el relato de la transformación de la naturaleza en cultura» [cfr. GARCÍA CARRASCO, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), V, p. 14].

²² *Op. cit.*, pp. 40-41.

«Es necesario “trabajar” duramente —recuerda Lassahn, parafraseando a Hegel—; el espíritu tiene que “desplazar la primera naturaleza a fuerza de trabajo” y así superarla, lo cual se da a través de que él “se conforma dentro de ella” y a la vez se “alicna” de ella al hacerse general en lo objetivo; por medio del duro trabajo, el espíritu subjetivo se libera de su naturaleza alcanzando una existencia objetiva»²³.

El hombre es el único animal que necesita cultura porque es, de suyo, un inadaptado, como resulta claro a partir de las investigaciones antropobiológicas mejor acreditadas. Pero también el dominio que puede llegar a alcanzar sobre sí propio es problemático; necesita un cuidado, un cultivo, una «cura». Las grandes conquistas de la historia humana pueden considerarse fruto, principalmente, del esfuerzo llevado a cabo por el hombre para sacarle partido a todas sus posibilidades y, en ese sentido, pueden entenderse, al modo hegeliano, como objetivaciones del espíritu. Todas las obras culturales, en efecto, llevan impresa la huella del espíritu humano, y en ellas el propio hombre queda plasmado en su concreta circunstancia histórica y social.

La Antropología cultural estudia, por tanto, las directrices generales del progreso humano, integralmente considerado, desde el punto de vista biológico, social, económico, moral, tecnológico, etc.

Por último, es asunto de esta rama del saber lo que se suele denominar «dinámica cultural»: el crecimiento y enriquecimiento de las culturas por la mutua influencia que ejercen unas sobre otras. Los cambios que se verifican en las culturas mediante el mutuo contacto entre unas y otras es el fenómeno llamado «transculturación», es decir, la difusión e interpenetración de elementos pertenecientes a diversas culturas, lo cual tiene lugar históricamente a través del transporte, el comercio, la invasión y conquista, la propagación de la fe religiosa u otros medios²⁴. La Antropología cultural debe investigar las legaliformidades que rigen estos fenómenos.

LA SOCIALIDAD HUMANA. DIVERSOS ENFOQUES EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Pese al éxito que en cierta medida han tenido en nuestro contexto cultural los puntos de vista del liberalismo individualista, poco a poco hemos ido cayendo en la cuenta de que el estado ideal del hombre no es la soledad del buen salvaje, aunque esté metido en medio de la vorágine urbana

²³ Cfr. LASSAHN, R., *op. cit.*, p. 8. Vid. también su trabajo (1988). *Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens. Pädagogische Rundschau*, 4, 47-61.

²⁴ En este sentido, por ejemplo, es de notar la elaboración que, en el seno de la especulación teológica —concretamente dentro de la teología pastoral católica— ha tenido el concepto de «inculturación» de la fe. Sobre la necesidad que tiene la fe católica de entrar en un auténtico «diálogo cultural» con todas las culturas, vid. la exhortación apostólica *Evangelii nuntiandi*, de Pablo VI (nn. 19 y 20).

o aunque forme parte de aquello que MCLUHAN llamaba «aldea global». Afirmar la individualidad del ser humano es ciertamente una exigencia de todo acercamiento correcto a su auténtica realidad, en contra de los reduccionismos colectivistas, que soslayan el rango y dignidad ontológica superiores de la persona humana. Pero ello no puede justificar —ni teórica ni prácticamente— ningún género de «actitud» individualista. Y, de hecho, la socialidad humana no puede interpretarse sólo como la necesidad que cada individuo tiene de los demás para desarrollar su propia vida, en lo material y en lo cultural; junto a ello, ha de ser leída como la necesidad que el conjunto de las personas tiene de cada uno de sus miembros y, correlativamente, como la necesidad que cada uno tiene de con-vivir. Esto es algo que se deriva directamente de su índole de persona²⁵. El hombre, en definitiva, no es un ser solitario sino solidario. Los actuales estudios acerca de la socialidad humana, más que la sociología depositaria de los esquemas fisicalistas propios de sus primeros orígenes, subrayan de manera creciente el concepto de individuo humano como nexo de interrelación social que contribuye al enriquecimiento de la colectividad con su aportación peculiar. La mejor definición de sociedad que he encontrado la señala como un «conjunto de personas cuya unidad se debe a un fin común»²⁶. Cuando se la piensa «como si fuese una persona, no se pasa de hacer una ficción, pero apoyada, no obstante, en una cierta realidad efectiva: la unidad de las voluntades de los elementos del conjunto. Por tender todos ellos a un fin común, se comportan, en cierto modo, como una sola o única persona que actuase con vistas a ese fin»²⁷, sin que ello implique que la común tendencia anule o deprima la respectiva orientación al fin propio de cada miembro. La función de la sociedad, en esta perspectiva, es la ayuda mutua (*subsídium*) que los miembros se prestan con vistas a la consecución de ese fin común, en cuya prosecución están unidos con una unidad «moral» más que física y, por tanto, compatible con la distancia.

Desde este punto de vista —que viene a resumir lo central del planteamiento aristotélico— la sociedad no es un fin, sino precisamente un medio para el logro de ese fin común. Que el hombre es «un animal social y por naturaleza conviviente»²⁸ significa, entonces, que es imposible que alcance

²⁵ Como en otros autores, aparecen estrechamente vinculadas en la antropología zubiriana, lo que el filósofo español denominaba «socialidad» con la «personeidad» [vid. ZUBIRI, X. (1987). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial]. Vid. también FERRER ARELIANO, J. (1994). Fundamento ontológico de la persona. Inmanencia y trascendencia. *Anuario Filosófico*, XXVII, 3, 893-922.

²⁶ Cfr. MILLÁN-PUELLES, A. (1984). *Léxico Filosófico*. Madrid: Rialp. p. 528.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* IX, 9, 1169 b 16. Vid. también *Política* I, 2, 1259. Fullat lo expresa a su manera: «La especie humana es una especie indiscutiblemente animal, pero rara y extravagante: es una variedad zoológica civilizada. La polis, la civitas —el contacto social— definen al grupo humano» [cfr. FULLAT, O. (1985). Educación y cultura. *Analecta Calasactiana*, XXVIII, julio-diciembre, p. 309].

su fin en solitario —ningún bien puede ser gozado en solitario, dice SÉNECA²⁹— y, al mismo tiempo, que la sociedad necesita de él. Por tanto, todas las interpretaciones de la naturaleza social humana que desprecian su complementaria naturaleza y fin individual —en definitiva, todas las visiones «colectivistas», v.gr., la platónica, la hegeliana, la positivista comteana y todas las que con éstas comparten supuestos básicos— adolecen de un defecto de planteamiento fundamental: el de subsumir —y, en último término, abolir— el ser de la persona en el ser de la sociedad como colección de personas.

Los orígenes históricos de las ciencias sociales no están exentos de este enfoque del ser social humano, como pone de manifiesto J. ORTEGA Y GASSET en su ensayo *El hombre y la gente*. Desde el organicismo positivista de COMTE —pese a todo, instalado en la imagen mecánico-newtoniana del mundo— hasta el funcionalismo de PARETO, SIMMEL, GURVITCH, PARSONS, etc., el estudio de la socialidad humana no se ha visto todavía libre de las consecuencias negativas que van aparejadas a una visión unilateral, bien sea por el lado del individualismo, bien por el del colectivismo.

Dentro de la tradición organicista encontramos también, en una primera etapa, a SPENCER, posteriormente a DURKHEIM, TÖNNIES y REDFIELD y, finalmente, a PARETO y FREUD, que siguen la línea instaurada por SCHOPENHAUER y NIETZSCHE. En el seno de esta escuela se suele incluir también del «organicismo cultural» de SPENGLER, TOYNBEE y SOROKIN.

Otra línea importante es la que representan las teorías del conflicto, sobre la base de autores como MAQUIAVELO, HOBBS, FERGUSON y TURGOT. Se formula en el siglo XIX según dos modalidades: el marxismo clásico y el llamado «darwinismo social», cuyo principal mentor es H. SPENCER³⁰. Pueden mencionarse aquí las tesis de SUMNER y las teorías racistas de OPPENHEIMER —considerado el principal ideólogo del nazismo—, BAGEHOT, GUMLOWICZ, etc.

Una línea de investigación nada despreciable —hasta el punto de que no son pocos los que consideran que constituye una disciplina científica independiente y con estatuto propio— es la que representa la llamada «Sociología del conocimiento»³¹, que trata de esclarecer la influencia social en el conocimiento, para unos simple condicionamiento, determinación radical para otros. En este contexto hay que traer a colación a diversos autores. En

²⁹ «Sin compañía no es alegre la posesión de ningún bien» (cfr. SÉNECA, *Cartas a Lucilio*, libro I, Carta VI).

³⁰ Buena muestra de las tesis del darwinismo social puede ser esta frase, auténtica declaración de principios de esta corriente sociológica: «El estado actual de progreso pide que toda persona incapaz de bastarse a sí misma perezca» [cfr. SPENCER, H. (1977). *El individuo contra el Estado*. Gijón: Júcar, p. 45].

³¹ Vid. sobre esto el conocido trabajo de BERGER, P. L., y LUCKMANN, Th. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Londres: Penguin.

primer término, MARX (*La ideología alemana* y *Contribución a la crítica de la economía política*) y su concepto de infraestructura, especialmente desarrollado por ENGELS en el *Anti-Dühring*. Dentro de la tradición marxista han hecho aportaciones de relieve en este campo PLÉJANOV, LUKÁCS (*Historia y conciencia de clase*) y los estructuralistas franceses —en particular HARNEKER y POULANTZAS— siguiendo las tesis de ALTHUSSER en *La revolución teórica de Marx*. En segundo término hay que mencionar las ideas que DILTHEY expone en su *Introducción a las ciencias del espíritu* sobre la relatividad de todas las perspectivas acerca del acontecer humano. En tercer término, la hermenéutica nietzscheana, calificada por el filósofo alemán como el «sutil arte de la desconfianza» y completamente refractaria a las tesis del idealismo alemán; de ella tiene especial interés para la Sociología del conocimiento el concepto de «transvaloración», los desarrollos sobre el origen histórico de los valores (*La genealogía de la moral*) y sobre el resentimiento. En cuarto lugar, y tomando origen precisamente en el concepto de resentimiento como factor de determinados pensamientos y de transmutación axiológica, las tesis de M. SCHELER en *Die Wissensformen und die Gessellschaft* (1926). En esta obra introduce SCHELER la *Wissensoziologie* dentro del ámbito de la *Kultursoziologie* y analiza los factores reales (*Realsoziologie*) condicionantes de lo ideal, pero no de su contenido, que conserva su unidad propia a través de la historia y con independencia de sus diversas ideaciones contingentes. Por último, y en una postura polarmente opuesta a la axiología scheleriana, hay que destacar las tesis deterministas de K. MANNHEIM, basadas en conceptos de la más pura raigambre marxiana. Expone este sociólogo un concepto de cultura como «solidaridad existencial» (*Seinsgebundenheit*) y una clasificación del cambio social en dos tipos: el reformismo conservador, fundado sobre el concepto de ideología, y la revolución, basada en la utopía.

Estos retazos históricos no quedarían completos sin mencionar las diversas corrientes del llamado «behaviorismo social». Dentro del «behaviorismo pluralista», centrado exclusivamente en el análisis de la conducta externa y de sus motivaciones, deben consignarse autores como TARDE, GIDDINGS, ROSS, CHAPIN; en el seno del «interaccionismo simbólico» —que pretende analizar la conducta social mediante los signos que la expresan—, W. JAMES, COOLEY, PIAGET, MILLS, BLUMER...³²; las teorías de la «acción social» elaboradas por M. WEBER y R. M. MCIVER, y sus ulteriores desarrollos en los trabajos de MARTINDALE, MANNHEIM, PARSONS, MERTON y RIESMAN.

En cuanto al progresivo afianzamiento epistemológico de las ciencias sociales, hay que señalar que, según DILTHEY, la investigación social nace

³² Sobre esta corriente, *vid.* BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

viciada por el método científico-positivo. En efecto, a la ciencia que se refiere a la vida humana —en concreto a uno de sus aspectos básicos, como es el caso de la necesidad de la convivencia: todo vivir humano es un convivir— no le cuadra bien el monopolio del método científico-natural, pues la vida humana transforma el espacio natural en espacio cultural³³. De todas formas, es comprensible que se haya echado mano del método positivo, por su facilidad para la simplificación y su operabilidad, ante una tarea tan poco fácil como la explicación de los fenómenos sociales. Como decía ORTEGA, «la incapacidad para percibir con precisión los fenómenos sociales que padecen aún las personas en apariencia más inteligentes es incalculable»³⁴.

M. WEBER propuso un método comprensivo que habría de esclarecer la significación de los actos humanos. No se trataría, según este sociólogo alemán, de establecer conexiones causales explicativas de los fenómenos sociales, sino más bien de hallar las conexiones de sentido (*Sinnesbeziehungen*); dichas conexiones se sitúan, por tanto, en un plano teleológico y no causal-mecanicista. La investigación social nace de la Historia y ha de establecer una clasificación de las civilizaciones, sociedades e instituciones que estudia atendiendo a su origen, desarrollo y transformación de manera comparativa, definiendo unos «tipos ideales» —familia, monarquía, etc.— que resuman los caracteres comunes observados. Para ello, WEBER hace uso de la tipología de TÖNNIES y de su distinción entre comunidad y sociedad. Según esto, mientras que la Historia se ocupa de lo único y discontinuo —los átomos de libertad humana distendida en el tiempo—, la Sociología trata de lo típico y sin solución de continuidad. Hay que destacar del método weberiano su profunda distancia del análisis marxista de la historia según el método del materialismo histórico³⁵.

La metodología cuantitativa es aplicada especialmente en el ámbito de la investigación anglosajona. Pero en las ciencias sociales hay que hablar más bien de *tendencias* que de leyes estrictamente necesarias, en contra de lo que propugnara Comte al entender el estudio de la socialidad humana como una parte de la Mecánica, es decir, como «física social». Las «leyes» sociológicas son más bien proposiciones generalmente válidas, que tratan de expresar una cierta necesidad, llamémosle «moral», en el sentido de que no es corriente —va contra los usos y costumbres generalmente observados—

³³ También Jaspers en su *Filosofía*, «plantea no sólo la irreductibilidad epistemológica entre *explicación* —lo propio de las ciencias naturales— y *comprensión* —lo típico de las ciencias del espíritu—, más también afirma una irreductibilidad ontológica entre naturaleza y espíritu. La explicación descansa sobre la causalidad, buscando la validez objetiva y asimismo la utilidad técnica; la *comprensión*, en cambio, se apoya en evidencias internas orientándose hacia los valores» (cfr. FULLAT, O. *Educación y cultura*, op. cit., p. 323).

³⁴ Cfr. op. cit., p. 63.

³⁵ Vid. LLANO, R. (1992), *La sociología comprensiva como teoría de la cultura*. Madrid: CSIC.

lo que contradice el comportamiento establecido por esa legalidad. Pero eso no quiere decir que dichas legaliformidades puedan pretender un rigor y necesidad apodícticos, pues en último término el comportamiento humano, tanto individual como social, es muy difícilmente nomotizable, y la estadística es un instrumento que —como, en general, el método analítico— llega un momento en que, aplicado al ámbito de lo humano, hace agua, ya que el hombre constituye una realidad muy poco previsible para la ciencia positiva. En efecto, el análisis estadístico necesita hacer abstracción metodológica de algunas vertientes de lo analizado, aunque sean aspectos reales, y considerarlos «irrelevantes» o, lo que es lo mismo, desconsiderarlos, para subrayar otros «variables o constantes» que pasan a fundar las operaciones lógico-hipotéticas en función de las cuales se establecerá posteriormente la uniformidad legal.

Tenía razón, efectivamente, DILTHEY. L. POLO también se ha dado cuenta de ello. Quizá una característica muy señalada de su ensayo *Quién es el hombre* es su proceder sistémico, en contraste con los planteamientos metodológicos clásicos en estas materias, pues, a diferencia de la máquina, sostiene POLO, el hombre no es analizable: es unitario, como todo organismo vivo. El modelo analítico disecciona y distorsiona la realidad; además, en concreto, no vale para estudiar al hombre porque en él todo es relevante³⁶. Polo propone, como alternativa para el estudio antropológico, una metodología sistémica, mediante la cual

«se logran nociones suficientemente unitarias y, a la vez, abiertas, lo que es una invitación a seguir pensando sobre ellas y con ellas. Cabe llamarlas inductivas (en el fuerte sentido aristotélico de la palabra): en ellas va adquiriendo forma un núcleo esencial flexible, capaz de integrar aspectos nuevos»³⁷.

PANORAMA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN ETNOGRAFÍA ESCOLAR

El tipo de análisis científico-positivo que más directamente afecta a la Antropología de la Educación es el constituido por la Etnografía Escolar, asunto al que se han dedicado con particular empeño los antropólogos norteamericanos. El comienzo de la Antropología empírica de la Educación y de la Etnografía Escolar podría datarse en 1954, año en que tuvo lugar la «I Conferencia de Antropólogos y Educadores», cuyos resultados fueron publicados por G. D. SPINDLER³⁸.

³⁶ *Ibid.*, p. 47.

³⁷ *Ibid.*, pp. 17 y 18.

³⁸ *Vid.* SPINDLER, G. D. (ed.) (1955). *Education and Anthropology*, cit.

Principales líneas de investigación

A partir de la mencionada Conferencia se podrían esquematizar así las principales líneas de investigación en el campo de la Etnografía Escolar:

a) La corriente denominada «Cultura y Personalidad» —cuyos representantes han trabajado en la Universidad de Columbia, en Nueva York y proceden de una formación e intereses psicológicos— trata de estudiar, desde fuera de la escuela, los principales ecosistemas de transmisión cultural y de socialización (la familia y los grupos de pares). En especial se ha prestado atención a las denominadas prácticas de iniciación o «ritos de paso» de la niñez/adolescencia a la vida adulta.

b) El grupo más significativo de investigaciones en Antropología empírica de la Educación es el que podría clasificarse, propiamente, como etnografías escolares: estudios sobre la relación entre la escuela y el entorno social inmediato (familia, barrio, municipio), la escuela como sistema formal de inculcación de normas y valores, los enfrentamientos con otros modos tradicionales de inculcación³⁹ y el hecho multicultural en la escuela.

c) Otro grupo de etnografías serían aquellas microetnografías que focalizan los agentes y las relaciones *dentro* del marco escolar. En ellas se analizan las interacciones entre individuos y grupos como los profesores, los estudiantes, los administradores, el personal de servicio, las pandillas, etc.

d) Otro grupo menos numeroso de estudios corresponde al tratamiento de las estructuras temporales y espaciales de organización escolar, a los sistemas de comunicación en el aula, acontecimientos especiales en la escuela, organización ritualizada de actividades extraescolares y paraescolares, etc.

A diferencia de los antropólogos alemanes, habitualmente más preocupados por cuestiones de índole teórica, la Etnografía americana no se ocupa tanto de nociones antropológicas generales (persona, cultura, naturaleza, derechos humanos, sociedad, etc.), como de aspectos concretos a los que puedan ser aplicadas las metodologías de investigación empírica, ya sean de índole cuantitativa o cualitativa. Son clásicas, por ejemplo, las investigaciones de tipo epistemológico acerca de las condiciones de validez de los estudios de campo y sobre la responsabilidad social y moral de la investigación etnográfica (G. D. BERREMAN, L. BOHANAN, P. J. PELTO, L. NADER, G. W. STOCKING, J. G. JORGENSEN, K. WILCOX, D. J. JONES, P. LANGTON, F. HENRY, H. POWERMAKER, D. HYMES).

Otro gran campo de investigación etnográfica actual desde la perspectiva de la bibliografía anglosajona es el del relativismo cultural y el etnocen-

³⁹ Vid. WOLCOTT, H. F. (1974). The teacher as an enemy. En SPINDLER, G. D. (ed.), *Educational and cultural process. Toward and Anthropology of Education* (411-425). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, publicado en castellano en el volumen de VELASCO *et al.*, cit.

trismo, los símbolos culturales (dramas, mitos, religión), los valores y el razonamiento moral, etc. Se han ocupado y se ocupan de estos asuntos autores como J. COOK, C. GEERTZ, J. DONNELLY, R. BENEDICT, M. GINSBERG, D. CAMPBELL, M. DOUGLAS, L. KOHLBERG, J. LADD, R. REDFIELD, G. HARRISON, D. BIDNEY, M. HERSKOVITS, M. HARRIS, F. R. KLUCKHOHN, O. PATTERSON, K. NIELSEN, E. LERNER, J. W. NICKEL, G. P. MURDOCK, etc. En torno al tema de la transculturación, una de las figuras más relevantes, como ya se ha señalado, es G. D. SPINDLER⁴⁰.

Abundante bibliografía se encuentra también en el ámbito norteamericano sobre otros asuntos diversos como la desigualdad social, las castas, el colonialismo, pluralismo cultural y racismo, esclavitud, «apartheid», tortura, genocidio y etnocidio, identidad cultural, problemas de supervivencia y derechos humanos de los indígenas colonizados, desarrollo comparado de civilizaciones y culturas, política cultural y lingüística, derechos del niño y de la mujer, salud pública, control demográfico, etc.

El diálogo intercultural en la escuela norteamericana

En lo que atañe a la Etnografía Escolar americana de los últimos lustros, la política educativa de los Estados Unidos ha tenido, como uno de sus principales objetivos, superar la discriminación de las minorías raciales en el ámbito de la escuela. Gran parte de la bibliografía actual más seria sobre Etnografía escolar hay que encontrarla, por tanto, en fuentes anglosajonas bajo el rótulo: *Multicultural Education*. Dentro de este campo, los etnógrafos de la escuela americanos multiplican trabajos de investigación y análisis empíricos sobre cuestiones como las siguientes:

- Continuidad y cambio cultural. Concepto de transmisión cultural y reproducción. Desde el punto de vista teórico, ha sido analizado por B. BERNSTEIN, R. B. EVERHART, P. BOURDIEU, J. C. PASSERON y C. LERENA. G. D. SPINDLER y S. T. KIMBALL se han ocupado más de los aspectos empíricos de la reproducción y la transculturación.
- Relación entre cultura y procesos cognitivos. Todo proceso de comunicación, según K. WILCOX, está «saturado de cultura»⁴¹.
- Los procesos formales e informales de integración de minorías culturales en Estados Unidos (*desegregation*). Particular interés tienen, en este sentido, los trabajos de J. U. OGBU.
- El aula como escenario de conflicto cultural. Comunicación y competencias comunicativas, verbales y no verbales. En este aspecto, son

⁴⁰ Entre sus numerosos estudios empíricos de culturas bastante lejanas a la nuestra, *vid.* SPINDLER, G. D. (1987). *The transmission of culture, op. cit.*

⁴¹ Cfr. WILCOX, K., *Ethnography as a methodology...*, cit., p. 107.

reseñables las investigaciones de H. F. WOLCOTT⁴², L. Ch. WILKINSON y F. ERICKSON⁴³.

- Contenidos de un curriculum intercultural. Curriculum manifiesto y curriculum oculto (*hidden curriculum*).
- Importancia de la Etnografía escolar para el diseño de políticas de intervención eficaces en los conflictos interculturales en el seno de la escuela. «Ecología» escolar (*Ethnoecology*): el modelo de OGBU, alternativo al modelo clásico estructural-funcionalista.
- El contacto con las familias, con el personal docente y con los directivos del centro. Importancia del contexto administrativo y directivo. Examen de la idea de hombre que se tiene en el despacho del director, tal como propone WILCOX⁴⁴.
- Bilingüismo en la escuela.
- Discriminación de los negros e hispanos en Estados Unidos. Cómo evitar una escuela diseñada exclusivamente para el éxito social y laboral de los blancos. Expectativas de empleo y «techos» laborales.

Por virtud del nuevo empuje y vigor de las actuales corrientes antropológicas norteamericanas, la investigación etnográfica actual tiende cada vez más a abandonar los estereotipos y precomprensiones habituales en los estudios macrosociológicos y macroantropológicos inspirados en la tradición estructural-funcionalista, a cuestionar lo ordinario y consabido y a prestar atención a las relaciones recíprocas entre el ámbito estudiado y el contexto significativo. Así, los habituales estudios de campo en este tipo de investigación van prescindiendo poco a poco de los cuestionarios elaborados *a priori* y de las hipótesis previas al contexto y a la observación del fenómeno a analizar y, sobre todo, a comprender. Esta perspectiva hermenéutico-holística parece la más adecuada para apreciar con rigor la dialéctica cambio/continuidad cultural⁴⁵. Se procura desarrollar hipótesis específicas y categorías conceptuales *ad hoc* para dar cuenta de los fenómenos, pero sobre la base de la observación de hechos primarios.

De todas formas, no está todavía bien resuelta la combinación de las perspectivas micro y macro, la necesidad de una perspectiva holística junto a la de un análisis fragmentario. En efecto, como subraya WILCOX, muchas veces no se llega a captar en profundidad un determinado fenómeno local por no saberlo integrar convenientemente dentro de una buena descripción de procesos sociales de mayor envergadura, que sólo son accesibles desde

⁴² Vid. WOLCOTT, H. F. (1974). *The teacher as an enemy*, cit.

⁴³ Vid. ERICKSON, F. (1982). «Classroom discourse as improvisation relationship between academic task structure and social participation structure in lessons». En WILKINSON, L. Ch. (ed.), *Communicating in the classroom* (153-181). New York: Academic Press.

⁴⁴ Vid. WILCOX, *loc. cit.*, p. 113.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 98 y ss.

una perspectiva macro⁴⁶. Sólo cuando se obtiene una adecuada combinación de ambas perspectivas, la Etnografía está en condiciones de ofrecer descripciones detalladas y exactas, llegando a ser, así, un instrumento útil para la exploración minuciosa de las series complejas de fenómenos que operan en el aula. Intervenir eficazmente en los problemas de la escuela exige tener en cuenta hechos atómicos y uniformidades legales de gran calado macrosociológico, con las cuales es menester tener familiaridad.

Los antropólogos norteamericanos van cayendo en la cuenta, cada vez más, de la necesidad de esta doble perspectiva en el enfoque, concretamente, de la convivencia intercultural en la escuela. El fracaso escolar masivo de minorías étnicas en núcleos urbanos, por ejemplo, no es comprensible sin tener en cuenta la complejidad de los procesos de integración socio-cultural de carácter informal, paralelos a la integración formal que se pretende en la escuela. Es preciso atender también a los modelos cognitivos propios de cada cultura, a sus correspondientes procesos de iniciación, sus tradiciones. Si la metodología de la enseñanza escolar no es coherente con los modos de inculturación a los que los jóvenes son sometidos fuera del aula, en su propia comunidad, la integración deviene asimilación irrespetuosa con la propia identidad cultural, o bien acaba siendo meramente formal, no real. Desde esta perspectiva integral se entiende la peculiaridad metodológica del «modelo ecológico» de OGBU, que reivindica atender la conexión entre la escuela y el sistema socio-cultural general⁴⁷. Refiriéndose a los negros en las escuelas estadounidenses, denuncia este autor, por ejemplo, la mala fe de algunos intentos de integración en contextos diseñados sólo para el éxito profesional de los blancos en la vida adulta, el empleo de sutiles mecanismos para mantener a los niños negros en niveles de escolarización inferiores, impidiéndoles el acceso a un «status» socio-profesional más alto, como es el caso de la evaluación indiferenciada de su trabajo y capacidad, lo cual, aunque les facilite un título, les condena muchas veces a la discriminación laboral y al subempleo —cuando no al desempleo—⁴⁸; denuncia también la desconexión entre la enseñanza escolar y ciertas estrategias asociales de supervivencia, adquiridas en la etapa pre-escolar y que forman parte de su currículum cultural informal, creando en muchos casos dificultades de aprendizaje casi insalvables al llegar a la escuela. Para comprender el fracaso escolar de las minorías y para diseñar una política educativa eficaz con ellas, concluye OGBU, «es necesario estudiar cómo influyen en la enseñanza y en el aprendizaje esas fuerzas originadas en otros contextos»⁴⁹.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 119.

⁴⁷ Vid. OGBU, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En VELASCO *et al.* cit., p. 157.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 167 y ss.

⁴⁹ Cfr. *ibid.*, p. 170.

De acuerdo con esto, tienen gran interés los trabajos de E. SPICER en torno al concepto de identidad cultural como «persistencia», a través de generaciones, de elementos culturales que expresan un sentido, que tienen una profundidad histórica acumulativa, y que, a su vez, se expresan en determinados sentimientos y mediante la afiliación de los individuos a ciertos símbolos (y a lo en ellos simbolizado)⁵⁰.

Indudablemente, la Etnografía Escolar está llamada en nuestros días a proporcionar un soporte empírico-positivo en la búsqueda de concretas soluciones a problemáticas muy diversas planteadas en el ámbito de la escuela. Problemáticas que, cada vez más, acucian también en la Comunidad Europea, en la que más de dieciséis millones de personas viven fuera de su país de origen. La era de las comunicaciones, en efecto, ha llevado a una situación socio-cultural que facilita enormemente la movilidad profesional y geográfica, y ello ha generado nuevas complejidades en relación con los derechos humanos, el respeto a la identidad cultural y lingüística y, naturalmente, el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLETON, N. (1983). *Cultural pluralism in education*. Nueva York: Longman.
- ARTIGAS, M. (1992). *El hombre a la luz de la ciencia*. Madrid: Libros MC.
- BROWN, Ch. (1984). «National identity and world studies». *Educational Review*, 36, 2, 149-156.
- CAMILLERI, C. (1986). *Antropología cultural y educación*. Ginebra: OIE.
- CASSIRER, E. (1993) (2.^a ed.). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultural Económica.
- CECIL, A. R. (1986). «Patriotism as a unifying force». En TAITTE, W. L. (ed.), *A Melting Pot or a Nation of Minorities*. Dallas: The University of Texas.
- CRAFT, M. (ed.) (1984). *Education and cultural pluralism*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- COULON, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. París: PUF.
- DELAMONT, S.; ATKINSON, P. (1980). «The two traditions in educational ethnography, sociology and anthropology compared». *British Journal of Sociology of Education*, 1, 2, 139-152.
- DEROUET, J. L.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; SIROTA, R. (1987). «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe». *Revue Française de Pédagogie*, 78-80.

⁵⁰ Vid. SPICER, E. (1971). Persistent Cultural Systems. *Science*, 174, 4011, november, 795-796. Esto es lo que en Europa se llama «nación». Pero tal término, según el autor, es usado cada vez más por gentes que controlan el aparato del Estado o que aspiran a controlarlo. Por ello es preciso distinguir bien —propone Spicer— entre el sistema político y el sistema de identidad.

- EHLERS, H.; CRAWFORD, D. (1983). «Multicultural education and national unity». *Educational Forum*, 47, 263-277.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). «Cualquier día, a cualquier hora: Invitación a la etnografía de la escuela». *Arbor*, 477, 57-87.
- GAMBRILL, J. M. (1992). «Nationalism and civic education». *Teachers College Record*, 23, 2, 109-120.
- GEERTZ, C. (1975). «Common sense as a cultural system». *The Antioch Review*, 33, 1, 5-26.
- (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (eds.) (1982). *Children in and out of school: Ethnography and Education*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOMBRICH, H. E. (1990). «Sobre el relativismo cultural en las ciencias del espíritu». *Atlántida*, I, 3, julio-septiembre, 4-16.
- GROSSMAN, D. (1994). *Presencias ausentes*. Barcelona: Tusquets.
- HABERMAS, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- HAMMANN, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.
- HIGHAM, J. (1993). Multiculturalism and universalism: a history and critique. *American Quarterly*, 45, 2, June, 195-219.
- JANOWITZ, M. (1983). *The Reconstruction of Patriotism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1987). «Razas, etnias y pueblos: perspectivas de la educación multicultural». *Bordón*, XXXIX, 267, marzo-abril, 269-292.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LANGTON, P. (1981). «Personal reflection on fieldwork: a moral dilemma». *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 12, 1, 21-24.
- LOCH, W. (1968). «Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik». *Bildung und Erziehung*, 21, 3, 161-178.
- MALINOWSKI, B. (1948). *Una teoría científica de la cultura*. Buenos Aires.
- MACINTYRE, A. (1984). *Is Patriotism a virtue?* The Lindley Lecture: University of Kansas.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. París: PUF.
- PRATTE, R. (1983). «Multicultural education: Four normative arguments». *Educational Theory*, 33, 21-32.
- PUIG, J. M. (1993). «Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo». En ORTEGA, P.; SÁEZ, J. (eds.) *Educación y democracia* (117-134), Murcia: Cajamurcia.
- ROLANDI RICCI, M. (1989). «L'éducation interculturelle et le Conseil de l'Europe». En CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- SUAW, B. (1988). «The incoherence of multicultural education». *British Journal of Educational Studies*, XXXVI, 3, October, 250-259.
- SHIMAHARA, N. (1988). «Anthroethnography: A methodological consideration». En SHERMAN, R. R.; WEBB, R. B. (eds.) *Qualitative research in education: Focus and Methods*. Nueva York: Falmer Press.

- SINGH, B. R. (1986). «Human rights and multicultural education». *Journal of Further and Higher Education*, 10, 3, Autumn, 76-85.
- SPICER, E. H. (1971). «Persistent cultural systems». *Science*, 174, 4011, November, 795-800.
- SPINDLER, G. D.; SPINDLER, L. (eds.) (1987). *Interpretative Ethnography of Education: at home and abroad*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- WERNER, O.; SCHOEPFLE, G. M. (1987). *Systematic fieldwork*. Newbury Park: Sage.
- WOLCOTT, H. F. (1975). «Criteria for an ethnographic approach to research in schools». *Human Organization*, 34, 111-128.
- WYATT, J. D. (1979). «Native involvement in curriculum development. Native teacher as cultural broker». *Interchange*, 9, 17-28.