



Revista de Antropología Social

ISSN: 1131-558X

ras@cps.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid
España

FRANZÉ, Adela
Antropología, educación y escuela. Presentación
Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 7-20
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585001>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Antropología, educación y escuela. Presentación¹

Anthropology, education and school. Presentation

Adela FRANZÉ

Departamento de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid
adelafranze@cps.ucm.es

SUMARIO: 1. Transmisión/adquisición de la cultura como objeto. 2. Re-conceptualizaciones y persistencias. 3. Contribuciones. 4. Referencias bibliográficas.

1. Transmisión/adquisición de la cultura como objeto

La temática de este monográfico, aunque parezca novedosa, designa un campo de trabajo transitado desde los inicios mismos de la disciplina. Sea tangencial o sistemáticamente, y desde luego con desiguales énfasis, la preocupación por la relación entre el individuo y el medio sociocultural al que pertenece, o *ha de pertenecer* y en el que se constituye, o *ha de constituirse*, como tal- atrajo el interés de los antropólogos confrontados con las diversidad transcultural. Los trabajos de Mead (1967) documentaban monográficamente este interés crucial, bajo la tesis de que *patrones culturales* diferentes, a través de modos de crianza peculiares, conforman adolescencias rotundamente dispares. Las revisiones tempranas de la literatura antropológica sobre el tema constatan la producción en la materia: promediando los pasados años 40 varias monografías se dedicaron a este campo (Henry, 1960). A mediados de los 50 tuvo lugar en Standford, bajo la dirección de Spindler, el Congreso de Antropología y Educación, frecuentemente evocado como momento *fundacional* de este subcampo.

Desde entonces ha corrido mucha agua bajo el puente. Mas no se trata aquí de recorrer exhaustivamente los controvertidos caminos de la antropología de la educación, en cuyas diversas apuestas analíticas, prioridades, focos de atención y, sin duda, sus polémicas a lo largo del tiempo pueden reconocerse los

¹ Agradezco a Maribel Jociles y Marie José Devillard su revisión y comentarios al texto.

del conjunto de la “tradición” antropológica, así como las discusiones que han nutrido el pensamiento social contemporáneo. Pretendo, simplemente, esbozar unos breves apuntes para situar a las autoras y autores reunidos en este monográfico retomando contribuciones anteriores en el marco de *algunos* de los problemas que han trazado las demarcaciones dentro de las cuales y contra las cuales la subdisciplina ha construido sus saberes.

Aun cuando *en cierto modo* volveré sobre esta salvedad la perspectiva pueda considerarse suficientemente discutida, conviene retornar sobre las contribuciones nucleares de aquellos trabajos de los *fundadores*. Spindler por citar un clásico entre los clásicos- ponía en evidencia en su texto “La transmisión de la cultura” (1993) la potencialidad crítica de la perspectiva antropológica clásica cuando, en su labor de escudriñar “otros” mundos, desplegó la amplitud y complejidad de los procesos educativos: los diferentes medios de los que se vale, las variadas situaciones, dominios en los que se realiza, los diversos agentes sociales que intervienen, las múltiples interacciones en las que tiene lugar y la naturaleza variopinta de lo que circula, proponiendo, a un tiempo, la interrogación de lo obvio arraigado en “nosotros”. La experiencia con la “alteridad” comportó, por lo demás, una vía de acceso a la reflexión sobre el carácter *peculiar* de la acción educativa *escolar*; deliberadamente abstraída de la “rutina cotidiana de la vida”: “Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos” (Spindler, 1993: 236). En consecuencia planteó, de una parte, la distinción entre los procesos socioculturales generales y los que acontecen en la escuela: “... un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado” un lugar de “cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días y regulados por un rígido programa de actividades ‘aprendizaje’ ...” (Spindler, 1993: 238). Y, de otra, cimentó el camino de la preocupación por las continuidades y discontinuidades entre ambos

No obstante los interrogantes abiertos y las rupturas que facilita, como señala Jociles en su contribución, la estrecha conceptualización de la educación como *transmisión/adquisición* –de cultura–, la función de *reclutamiento* y *mantenimiento cultural* que le fue atribuida, los supuestos del *consenso* cultural y de *consonancia* entre *transmisión* y *adquisición* el *ajuste* de los sujetos a las normas sociales suponen la puesta en juego de un entramado de categorías de apreciación y recorte de lo real que, a la larga, conforman auténticos obstáculos al operar variadas reducciones sociológicas. La concepción misma de “transmisión *de* cultura”, apunta Jociles, contribuye a fijarse en los “conteni-

dos” de la educación, (pre)constituyéndolos como foco privilegiado de atención. Ello, en último término, conlleva a menudo una reducción de lo cultural a una *versión repertorial* acotada, al fin y al cabo, a la forma en que la escuela entre otras instituciones- define “la” cultura (Díaz de Rada, 2007). Así pues, el riesgo derivado consiste en sustituir los *procesos* culturales por “objetivaciones” metafóricas y en ocultar(se), en suma, como subraya Rockwell en su contribución, la naturaleza inherentemente práctica de esos procesos.

Es sabido que el pensamiento antropológico no resulta ajeno a la difusión y *legitimación* científica de la noción de totalidad sociocultural “comunidad”, “grupo” y sus equivalentes, entendida como unidad demarcada e integrada (Keesing, 1994). Desde el punto de vista educativo, el énfasis puesto en la *enculturación*, en tanto acondicionamiento de los sujetos a los patrones sancionados por una comunidad dada, cierra el círculo de un proceder sociológico sustentado en la “ilusión” de la unicidad del actor y de la cultura, que consagra una identidad casi indistinguible entre sujeto y unidad social (Franzé, 2005), y cuyas amplias consecuencias teóricas han sido analizadas por Lahire (2004). La perspectiva fuertemente normativista que subyace a estas perspectivas sobre la educación está en el origen, entre otros factores, de la desatención a las propiedades sociales de las situaciones concretas y a los efectos de la observación sobre ellas; consecuentemente en la génesis de la doble distracción de la necesidad de objetivar la relación de las conductas con los contextos particulares y de la relación misma de investigación. Así, el investigador se ve inclinado a inscribir esas propiedades sociales *en* los sujetos, *en* los grupos, en calidad de propiedades cuasi sustanciales: “la cultura popular”, “la cultura de las bandas”, “la cultura infantil”; y, según sugieren algunos autores reunidos en este monográfico, “la cultura escolar” (Rockwell), “la cultura juvenil” (Lahire), “las culturas de las minorías” (Jociles, 2003) o “las culturas originarias” (Batallán y Campanini).

He tomado los párrafos de Spindler como punto de arranque para perfilar algunos obstáculos en los cuales *nos* vemos insistentemente atrapados quienes pretendemos hacer antropología/etnografía de la educación, agudamente planteados ya, entre otros, por Wolcott (1993b), Woods (1987), Bertely (2000a), Lahire (2005) y Díaz de Rada (2007). En este sentido, podría pensarse que aquella conceptualización transmisión/ adquisición de cultura resulta, en buena medida, de una transferencia “ilícita”: esto es, de una proyección del modo de producción escolar, sobre el modelo teórico forjado para dar cuenta de los procesos educativos. Se trata de una proyección de su cara *pública, para el exterior* (Díaz de Rada, 2007), aquella que no sólo no nos deja “ver” sino, y he aquí

la cuestión crucial, que configura nuestra *mirada*, orientando la obtención e interpretación del dato.

2. Re-conceptualizaciones y persistencias

Una honda revisión de las categorías analíticas, los postulados indiscutidos y los límites teórico-metodológicos de la perspectiva clásica deriva de cuarenta años de controversias intelectuales e intercambios disciplinarios. Este vasto itinerario crítico donde intervinieron distintas disciplinas, en especial la sociología, y circunstancias socio-históricas es tan difícil de reseñar en este breve espacio como los autores que lo protagonizaron (García Castaño y Pulido, 1994; Levinson y Holland, 1996).

Pero, en lo fundamental, la comprensión de las formas de dominación y ejercicio del poder, de las estructuras no igualitarias en el seno de las cuales se produce la *incorporación* de lo social y la distribución jerarquizada de los recursos *legítimos*, que plantearan inicialmente los teóricos de la reproducción, problematizó la simplista y ascética fórmula “transmisión/adquisición” del modelo clásico. No obstante este aporte sustancial para la reconceptualización y contextualización de los fenómenos educativos, el excesivo énfasis en las estructuras institucionales en la escuela en particular y el análisis de las funciones que ellas cumplen, hermana paradójicamente al reproductivismo con las teorías funcionalistas. Funcionalismo y reproductivismo comparten la reducción de los sujetos a “objeto” y representar a las instituciones como el lado activo de los procesos (Fernández Enguita, 1988). Asimismo, al desatender las prácticas “actuales” y concretas, los sistemas vividos de valores y sentidos de los grupos sociales que participan en la escuela y en una formación social histórico concreta carecen de toda referencia a la producción cultural (Willis, 1993). A ello se suma el “engaño” estructuralista (Willis, 1986) extensible al funcionalismo consistente en presentar las estructuras económicas o sociales conformadas por “lugares vacíos”, previamente dados, “ocupados” luego por agentes equipados con la ideología o los aprendizajes adecuados.

La reconsideración de la naturaleza de los procesos comunicativos (Bernstein, 1988), el desplazamiento desde formulaciones deterministas culturalistas, estructuralistas o reproductivistas hacia los procesos de *producción* cultural (Willis, 1993), restituirá al sujeto la condición de *agente constituyente* y el interés se orientará a las prácticas socio-culturales, a las estrategias puestas en juego, a las temporalidades inscritas en la acción, a la elaboración de la experiencia (Dubet y Martuccelli, 1997). Entendida la educación como un “entra-

mado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos”, según nos recuerda Rockwell, nos situamos lejos de la representación de los sujetos como materia de modelaje social y más cerca de la comprensión de los flujos, influencias, tensiones y contradicciones entre los procesos socioculturales generales y los escolares.

De igual manera, el cuestionamiento de los esencialismos y sus siempre renovadas inercias sea en relación a “la” cultura, las identidades las posiciones estructurales o las subjetividades, así como la consideración de las constricciones múltiples y de los contextos amplios locales y globales, que afectan variablemente las trayectorias y experiencias de grupos y sujetos (Ogbu, 1993), han desafiado muchas de las prenociones subyacentes a las fórmulas clásicas de interrogación de los fenómenos educativos. Son cambios que, por ejemplo, han propiciado la transformación de las perspectivas basadas en categorías y roles “escolares” “alumno”, “docente” hacia la comprensión del modo en el cual en tanto “individuos” construyen y dan sentido a la experiencia escolar (Dubet, 2000). Abren el análisis hacia las formas de *construcción* de los *saberes* –docentes o discentes–, la apropiación de recursos educativos (Bertely, 2000b; Rockwell, 2005; Rockwell y Mercado, 1986) o su uso estratégico (Jociles, 2005). O promueven el estudio de las relaciones de los cambios educativos globales y las “micropolíticas” en realidades locales (Zanten, 2002).

Incuestionablemente la adopción de una perspectiva etnográfica ha jugado un importante papel en la complejización de la investigación educativa, aunque también ha propiciado, como insiste desde hace tiempo Rockwell (1986), una diversa trama de usos, prácticas y concepciones. Subordinada a ciertos marcos epistemológicos habitualmente de la mano de las disciplinas dominantes en el campo educativo, como la pedagogía o la psicología, ha sido sometida a las exigencias empiristas y positivistas de validez y confiabilidad aunque, al mismo tiempo, a sus renunciaciones y tentaciones, una de cuyas consecuencias es la *reducción instrumental* del hacer etnográfico (Bertely, 2000a; Jociles, 1999; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Wolcott, 1993b).

El refinamiento interdisciplinar de la perspectiva etnográfica ha permitido abordar la vida interna de las instituciones en particular de la escolar, las modalidades concretas que asumen los procesos culturales y el examen de las formas sociales en las que acontecen. En este sentido, las etnografías producidas dentro del marco conocido como “de las continuidades/discontinuidades familia-escuela” han ofrecido sugerentes análisis de las discrepan-

cias o concordancias entre los *saberes* vernáculos y los escolares, desde el punto de vista de los estilos cognitivos, los formatos de las interacciones e incluso de los “contenidos”, en el seno mismo de las interacciones concretas en las que tienen lugar (Carrasco, 2002, 2004; Jociles, 2006; Mehan, 1992; Poveda, 2001). Dichas microetnografías, derivadas de los proyectos interaccionista y etnometodológico, han contribuido a contrarrestar sólidamente las teorías del déficit: aquellas que se contentaban –¡se contentan aún!– con explicaciones que reenvían los rendimientos escolares de los grupos sociales subalternos a las *privaciones culturales* heredadas de los contextos primarios, pensados éstos en términos carenciales cognitivos, lingüísticos y culturales; en suma, como sistemas deficitarios (Bernstein, 1999). De otra parte, contribuyeron a abrir la “caja negra” en que las teorías reproductivistas habían convertido a las instituciones, cuyo enfoque exclusivamente macrosociológico se orientaba a mostrar que la relación pedagógica transmite modelos de dominación o relaciones de poder exteriores a ella (Bernstein, 1990). Dicho de otro modo, se centraron en el *qué* hace la institución, en detrimento del estudio del *modo* mediante el cual esos efectos eran creados en y por ella (Apple, 1986).

Pero, al privilegiar la observación de las situaciones, los encuentros cara a cara en los marcos inmediatos de la acción, como si fuesen “autosuficientes”, las perspectivas microsociológicas han pecado a menudo de un tipo de reducción inverso al de la perspectiva macrosociológica. Por efecto de una subteorización de los factores sociopolíticos y económicos que los contextualizan, tienden a escencializar los repertorios culturales y a “desocializar” a los sujetos, en tanto “abstraídos” de las constricciones más amplias en las que los encuentros y desencuentros se producen, (Bertely, 2000a; Carrasco, 2004; Jociles, 2006; Lahire, 2005; Ogbu, 1993; Wolcott, 1993a). En definitiva, parafraseando a Bertely (2000a), no basta con adoptar técnicas e instrumentos antropológicos, si se desconocen las “viejas” discusiones en torno a lo cultural y los debates epistemológicos que encierra el quehacer antropológico, puesto que aquello que define “la *intención* etnográfica... no se encuentra en cualquier intento de investigación descriptiva” (Wolcott, 1993b: 131).

Así pues, la investigación educativa se ha visto confrontada con variados obstáculos esbozados aquí genéricamente, que han dificultado la interrogación de las lógicas y modalidades concretas de los procesos educativos generales y escolares, incardinándolos a la vez en el entramado de fuerzas sociales que explican su génesis y transformación. Puede advertirse, y tal vez éste sea el

mayor de los obstáculos, que tras los planteamientos aquí reseñados se atrincheran las clásicas y ficticias oposiciones que han dominado el pensamiento social contemporáneo. Son aquellas que nos inclinan a ver el mundo social de modo dicotómico lo colectivo contra la individual, lo objetivo contra lo subjetivo, lo material contra lo “ideacional”, lo externo contra lo interno, los hechos macrosociológicos contra los microsociológicos... y a posicionarnos de uno u otro lado (Bourdieu, 1991). Con todo, la tradición transcultural, comparativa y holística de la antropología social la dota de un capital teórico-metodológico privilegiado quizás su principal virtud- que permite articular el análisis de las modalidades educativas concretas y locales, *en acto* y en su discurrir, en sus dimensiones formales e informales..., con los procesos histórico-sociales donde se inscriben. Y por tanto permite una mirada capaz de superar esos obstáculos. Los aportes críticos que refiero intentan superar esas oposiciones y las autoras y autores reunidos aquí, aun cuando responden a diversos espacios disciplinares e intereses, contribuyen a consolidar esa sagaz *mirada* antropológica sobre los procesos educativos.

Se preguntara el lector ¿para qué retornar sobre marcos de análisis y los atolladeros que de ellos derivan que han sido ampliamente contestados desde hace al menos cuatro décadas de investigación socio-antropológica? Haciendo cómplices involuntarios de mis cavilaciones a las autoras y autores aquí reunidos, me animo a decir que en sus textos el lector puede adivinar justificaciones a tal insistencia. Con todo, la obstinación resulta conveniente en tanto, al menos en España y no creo equivocarme demasiado, si generalizo, los discursos oficiales y las prácticas dominantes en relación a lo educativo siguen apresados en aquellas trampas. Constituyen unas trampas que, entiendo, derivan en buena medida de la asunción acrítica del modo propio de la institución escolar de procesamiento y definición de lo que son la cultura y la educación, que logran convertirse a menudo en el modelo implícito de categorización, demarcación y comprensión de *todo* proceso educativo. Son definiciones *pedagogizantes*, próximas a las del modelo *transmisión/ adquisición de cultura* aunque despojadas del importante matiz alusivo a la *multiplicidad* de formas que asumen, que extraen su fuerza, no lo olvidemos, de aquella fuente de poder simbólico consagrador de las credenciales y discursos educativos que es el Estado (Bourdieu, 1989). Constituyen modos de procesamiento que reaparecen sin cesar en los discursos políticos y expertos educación en valores, intercultural (Díaz de Rada; Batallán y Campanini y en el propio ámbito de la investigación educativa (Franzé, 2005).

Si, como señala Jociles en su contribución, la antropología de la educación ha tendido a convertirse en una antropología de la escuela, al igual que la etnografía educativa acaba por ser una etnografía escolar, habrá que ver en ello un indicio de cómo la disciplina misma puede sucumbir a las seducciones de las definiciones institucionales de la realidad social, aunque también, como sugieren Lahire y Jociles en sus textos, a los tácitos consensos científicos. Todo ello invita a no olvidar la “amenaza” que supone cargar a la investigación de aquellas (pre)nociones indiscutidas y de los problemas obligados que las “persuaciones clandestinas” intelectuales e institucionales proponen: “menos fácilmente criticados como precientíficos, que las formulaciones populares de los mismos lugares comunes” (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1984: 105) Son visiones sustentadas también por *saberes expertos* que propician cierres prematuros o falsos, algunas de cuyas derivas de indudable actualidad funden escolarización y educación, inducen a producir transferencias equívocas de una lógica práctica a la otra, a conceptualizar los procesos de socialización generales –sobre todo “la cultura”– según los parámetros restringidos del procesamiento escolar, o a olvidar que las “cuatro paredes” donde “maestros y alumnos se hallan confinados” no definen un objeto, como no lo hace tampoco el “acontecimiento que tiene lugar en la casa... o en el área donde se juega” (Ogbu, 1993:151, el énfasis es mío).

3. Contribuciones

El artículo de Lahire que abre este monográfico retoma desde una perspectiva teórica bien diferente la aportación fundacional de la antropología de la educación, para afirmar la importancia de abordar la multiplicidad de marcos de socialización infantil y adolescente. Hoy, más que nunca, los individuos se ven confrontados a normas socializadoras y constricciones múltiples: con una “pluralidad de mundos” que, en combinada y contradictoria acción, ejercen su influencia sobre la configuración heterogénea de las *disposiciones*. Contra la imagen del monopolio socializador de ciertas instituciones la familia, la escuela..., de su carácter homogenizador y, contra la suposición del carácter *inalterable* de la socialización primaria, incita a no obviar la capacidad de los productos de la socialización pasada para inducir nuevas disposiciones. Invita, así, a cuestionar la linealidad de las trayectorias, la secuencialidad atribuida a los procesos de socialización, el cierre de las categorías analíticas “los” jóvenes o “la” infancia y propone la indagación de las *trayectorias*, considerando el trabajo de socialización y *re-socialización* como proceso *continuado*. Se trata de

una tarea obstaculizada, advierte, por recortes ficticios, impuestos por las miradas disciplinares excesivamente especializadas, a partir de los contornos pre-trazados de los respectivos subcampos.

Aunque desde puntos de observación diferentes, los planteamientos de Lahire y Dubet convergen en la puesta en juego analítica de la pluralidad experiencial contemporánea y sus efectos. La contribución de Dubet se centra en la institución escolar observándola, antes que como mero marco organizativo, desde su capacidad de inscribir un orden simbólico y una cultura en la *subjetividad*: “un trabajo sobre el otro”. Es una composición simbólico-práctica que promueve una *socialización* paradójica. A través de la reconstrucción de los principios que componen el *programa institucional moderno* de la educación escolar, se analiza la crisis en la que hoy aquél parece atrapado. Se trata de un declive que constituye un “proceso endógeno”, ligado a las transformaciones de la modernidad y que “afecta a la naturaleza misma del trabajo sobre el otro”: el trabajo de socialización se ha desplazado desde las instituciones a los actores, los roles se fraccionan... Son mutaciones cuyos efectos y desafíos político-institucionales se sitúan también, por el autor, bajo consideración sociológica.

En su texto Jociles rehace la historia de la antropología de la educación en España mediante el examen de un amplio abanico de estudios. Su trabajo constituye un esfuerzo de identificación y localización del material existente, no realizado hasta el presente en nuestro contexto. Pero, sobre todo, conforma un instrumento que incita a la reflexión sobre las categorías analíticas puestas en juego por la tradición local, partiendo de la reconstrucción de las representaciones que se desprenden acerca de lo que la antropología de la educación *es*, a través de la *práctica* teórica e investigadora. Las concepciones programáticas compartidas por los antropólogos para definir su objeto procesos de transmisión/adquisición de cultura son el punto partida para resaltar las inercias que arrastran sus usos históricos; y, a un tiempo, para confrontarlas con el desarrollo *de facto* de la sub-disciplina, cuya focalización preferente en el estudio de las minorías etno-nacionales y en la institución escolar conduce a la autora a señalar los cierres operados por la investigación, así como a delinear los retos planteados a la antropología de la educación española actual.

Los artículos de Díaz de Rada, Batallán y Campanini, comparten la preocupación por el campo de los valores y sus *usos* –reducciones– pedagógicos. Díaz de Rada “exhuma” de la tradición socio-antropológica el tratamiento holístico dado al “valor”, en tanto *relación diferencial* entre sujetos sociales concretos y localizados. A propósito de la “educación para la ciudadanía”, contrasta aquel

tratamiento con su uso pedagógico, que opera una reducción de lo que se da en estado práctico a expresión declarativa. Al tiempo que analiza la modalidad específica del procesamiento escolar de *los valores*, pone de manifiesto cómo esta misma acción disimula la propia puesta en práctica escolar de relaciones diferenciales/asimétricas. El autor invita a tomar en consideración la indeterminación e irreductibilidad de las prácticas sociales de *valuación*, así como a contemplar la simultaneidad de las diversas dimensiones que componen los modelos de valor.

Batallán y Campanini, examinan los sentidos que emergen del uso del precepto del “respeto a la diversidad”, incorporado a los textos curriculares y normativos del sistema educativo argentino. La exploración de la amalgama de principios, de corte funcionalista, en los diseños curriculares donde aquel precepto se funde, junto al examen de las prácticas educativas documentadas por la etnografía, desvela la reducción del postulado a un plano meramente moral y normativo. Así, esta reducción consigue obturar la potencialidad crítica del *relativismo* para comprender y elaborar los conflictos inherentes a las prácticas educativas. No obstante, las autoras proponen resituar la capacidad del relativismo como herramienta anti-etnocéntrica, de modo que posibilite la discusión de tales conflictos en el ámbito escolar y la elaboración de una crítica cultural orientada a la democratización escolar.

El análisis de Rockwell, en línea con los dos anteriores, examina las *apropiaciones* de diversos recursos culturales en el marco de las prácticas escolares, abordando la relación entre la experiencia escolar y el entorno social en una región mexicana de fuerte presencia nahua. Frente al tipo de análisis habitual realizado por otras disciplinas interesadas en las interacciones, adopta una perspectiva que considera *la cultura* en su dinámica histórica, como dimensión inherente a las prácticas –antes que como atributo de contexto–, de los contenidos o de los educandos e inscrita en juegos de legitimación, resistencia y coerción. El análisis de los registros empíricos muestra la influencia de sucesivas reformas educativas y libros de texto en las aulas, al tiempo que la incorporación de recursos discursivos y saberes locales. El punto de vista histórico y comparado permite cuestionar, entre otras cosas, la existencia de “una” cultura escolar, uniforme y estable.

En su artículo Bertely expone los resultados de un proyecto intercultural bilingüe desarrollado en Chiapas, México, y fundado en el interaprendizaje y la colaboración entre educadores indígenas y especialistas no indígenas. Frente a las formulaciones abstractas y genéricas de las propuestas sobre los derechos

diferenciados de ciudadanía, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, el proyecto habla de una educación ética, bilingüe y ciudadana intercultural a partir de la producción de un “locus de enunciación nativo y localmente construido”. La autora expone el contexto donde se desarrolló el proyecto, su filosofía política y los resultados de la etapa experimental y de la dedicada a la producción de materiales educativos.

Van Zanten explora un problema de actualidad social y política: el proceso de elección de escuela por los padres. Tomando el caso de los progenitores de clase media en Francia, analiza su puesta en juego de instrumentos de “recogida de datos” y análisis, de criterios mediante los que se componen una idea de los problemas de la escuela y de sus causas, así como de argumentos científico-políticos a través de los que examinan las consecuencias de su elección. Para comprender estos procesos, la autora adopta un ángulo peculiar: explorar las bases y efectos de la *reflexividad* de los padres y su uso del conocimiento científico en la evaluación y elección de centro escolar, a fin de entender sus implicaciones científico-políticas.

Cierra el monográfico quien puede considerarse uno de los modelos de la investigación etnográfica educativa. Pero esta vez, Harry Wolcott, observa retrospectivamente el trabajo realizado a lo largo de 40 años, con el objetivo de analizar las consecuencias imprevistas, los efectos alejados de sus intenciones, los “errores” cometidos y las responsabilidades consecuentes. Sus reflexiones nos llevan más allá del mero recorrido autobiográfico, para ofrecernos un conjunto de consideraciones en relación a cómo intentar hacer etnografía *sin remordimientos*.

4. Referencias bibliográficas

APPLE, M.W.

1986 *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

BERNSTEIN B.

1988 *Clases, códigos, control*. Madrid: Akal.

1999 “Una crítica de la educación compensatoria”, en M. Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 457-467.

BERTELY, M.

2000a *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* México: Paidós.

2000b *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: ISCE de México.

BOURDIEU, P.

1989 *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.

1991 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C.; CHAMBOREDON, J-C.

1984 *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARRASCO, S.

2002 "Antropología de la Educación y Antropología para la Educación", en A. González y J. L. Molina (eds.), *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

2004 "Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu". *Ofrim/Suplementos*, 11: 38-68.

DÍAZ DE RADA, A.

2007 "School Bureaucracy, Ethnography and Culture: Conceptual Obstacles to Doing Ethnography in Schools". *Social Anthropology*, 15, 2: 1-18.

DUBET, F.

2000 "The sociology of pupils". *Journal of educational policy*, 15, 1: 93-104.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.

1997 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.

1988 "El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?". *Política y Sociedad*, 1:23-35.

FRANZÉ, A.

2005 "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'", en G. Carrera y G. Dietz (coords.), *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad*. Granada: IAPH/Junta de Andalucía, 297-315.

GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO, R.

1994 *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.

HENRY, J.

1960 "A cross-cultural Outline of Education". *Current Anthropology*, 1, 4: 267-305.

JOCILES, M. I.

1999 "Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico". *Gazeta de Antropología*, 15: s/p. <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>.

2003 "Escuela, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos", en D. Poveda (coord.), *Entre la Diferencia y el conflicto. Miradas etno-*

- gráficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 185-209.
- 2005 “Familia profesional de ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’: ¿Es la FP reglada una alternativa a la Universidad, o un camino alternativo hacia ella?”. *Revista de Educación*, 336: 267-291.
- 2006 “Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención”. *Gazeta de Antropología*, 22; s/p. <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>.
- KEESING, R.
1994 “Theories of culture revisited”, en Borofsky (ed.), *Assessing cultural anthropology*. New York: McGraw-Hill, 301-312.
- LAHIRE, B.
2004 *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
2005 “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”, en A. Franzé, M. I. Jociles, M. Martín et al. (eds.), *Actas de la Iª Reunión Científica internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania, 53-68.
- LEVINSON, B.; HOLLAND, D.
1996. “The cultural production of the educated person. An Introduction”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies on schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1-54.
- MEAD, M.
1967 [1928] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- MEHAN, H.
1992 “Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies”. *Sociology of Education*, 65, 1: 1-20.
- OGBU, J.
1993 “Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple”, en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 145-174.
- POVEDA, D.
2001 “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela”. *Gazeta de Antropología*, 17: s/p. <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>.
- ROCKWELL, E.
1986 “Etnografía y teoría en la investigación educativa”. *Enfoques*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, 29-56.

- 2005 "Indigenous accounts of dealing with writing", en T. McCarty (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 5-27.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R.

- 1986 *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.

SPINDLER, G. D.

- 1993 "La transmisión de la cultura", en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 205-241.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A.

- 1997 *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

WILLIS, P.

- 1986 "Producción cultural y teorías de la reproducción". *Educación y Sociedad*, 5: 7-34.
- 1993 "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 431-461.

WOLCOTT, H.

- 1993a "El maestro como enemigo", en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 243-258.
- 1993b "Sobre la intención etnográfica", en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 127-144.

WOODS, P.

- 1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ZANTEN, A. Van

- 2002 "Educational change and new clivages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case pupils". *Journal of educational policy*, 17, 3: 289-304.