
La etnografía aplicada a la educación social

PID_00269757

Beatriz García García

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 2 horas



Beatriz García García

Educadora social, máster de Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica Avanzada y Relaciones Interculturales y doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Está especializada en el análisis de procesos de transmisión cultural en contextos de diversidad social y cultural. En su trayectoria profesional ha combinado el trabajo como educadora social con colectivos en situación de exclusión y marginación social y cultural con la investigación y reflexión antropológica. Considera imprescindible incorporar la dimensión cultural en los acompañamientos educativos y en todo tipo de proyectos, también en los de cooperación y del mal llamado «desarrollo» aplicados en zonas geográficas y culturalmente distantes. Desarrolló su tesis doctoral en Mozambique y actualmente realiza una investigación etnográfica en Senegal para la UAB. Desde hace varios años es profesora colaboradora en la Universitat Oberta de Catalunya, donde imparte las asignaturas Educació intercultural y Etnografía aplicada a l'educació social. Es miembro del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (GRAFO) de la UAB desde el año 2009, del Equip de Recerca en Antropologia Aplicada a la Salut (ERAAS) dependiente del primero, y del grupo Antropologia i Educació del Institut Català d'Antropologia (ICA).

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Eva Bretones Peregrina (2020)

Primera edición: febrero 2020
© Beatriz García García
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2020
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.

Índice

Introducción.....	5
1. Sujetos culturales en permanente actividad.....	7
2. Los procesos de transmisión y aprendizaje cultural: las diferentes dimensiones.....	10
2.1. Procesos de transmisión con intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras ..	11
2.2. Procesos de transmisión sin intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras ..	15
2.3. Procesos de transmisión con y sin intencionalidad educativa que generan adquisiciones culturales en la persona receptora ...	18
3. Los resultados de la etnografía para el acompañamiento educativo.....	24
Bibliografía.....	27

Introducción

La etnografía es una práctica de investigación propia de la ciencia antropológica que se interesa por el conocimiento de las formas de pensar, sentir y actuar de personas y grupos y por los procesos a partir de los cuales estas nociones culturales se construyen. El conocimiento de estas formas, que aportan sentido a los diferentes mundos socioculturales en cada contexto, debe servir, a su vez, como base para el planteamiento de acciones socioeducativas de intervención, transformación y cambio sociocultural.

Nuestra propuesta es acercar algunos elementos de la disciplina etnográfica a la educación social para proporcionar un bagaje a educadores y educadoras que les permita analizar y reflexionar los mecanismos educativos implicados en los fenómenos socioculturales con los que se encontrarán en su praxis profesional. El entendimiento de la educación como proceso cultural y la importancia de lo educativo en la vida deben formar parte de cualquier tipo de análisis que llevemos a cabo sobre la realidad que nos rodea.

La etnografía, a partir de la práctica de la observación, la descripción y el análisis de acciones y narrativas humanas situadas en contextos determinados, nos permite desentrañar los marcos de sentido sociocultural que las fundamentan. Estos marcos están compuestos por diferentes nociones que son captadas a partir de nuestra participación en procesos educativos de transmisión y aprendizaje de nociones culturales que tienen lugar en nuestro entorno de manera continua. Participando en estos procesos de captación de nociones, a la vez, se activan nuevos procesos educativos que nutren a las personas con quienes los compartimos, como veremos más adelante.

La etnografía, además de una práctica, constituye una mirada específica sobre el mundo que nos rodea, que permite comprender cómo y qué aprendemos de nuestros contextos y por medio de qué procesos. Esto nos permite acercarnos a la realidad de personas y grupos, conocer mejor los diferentes contextos en los que estamos inmersos y, en último término, conocernos mejor a nosotros mismos.

Generalmente, los estudios sobre los procesos educativos que tienen lugar en los grupos humanos han sido llevados a cabo por los antropólogos y antropólogas de la educación y, tradicionalmente, se han desarrollado en espacios situados en coordenadas geográficas y socioculturales lejanas a las nuestras. Paulatinamente nuestras propias sociedades han pasado a ser objeto de estudio etnográfico y estas investigaciones, situadas en contextos afectados por

diferentes variables, han aportado conocimiento muy valioso sobre los grupos humanos y sus problemas, lo que es muy útil para nuestra tarea como educadores y educadoras sociales.

Por este motivo, desde un planteamiento antropológico y etnográfico comenzaremos conociendo los procesos mediante los que se transmiten, aprenden y adquieren las nociones culturales de nuestro contexto, es decir, cómo se lleva a cabo la tarea de la educación para los grupos humanos.

1. Sujetos culturales en permanente actividad

Para adentrarnos en el análisis etnográfico del proceso progresivo de captación de formas de pensar, sentir y actuar en cada contexto, que es profundamente rico y complejo, cabe tener claros algunos conceptos clave. Somos sujetos culturales en permanente interacción con nuestro contexto y todos y todas poseemos referentes étnicos que adquirimos a través de procesos educativos.

Como **sujetos culturales**, participamos en procesos de socialización y enculturación que nos permiten conocer pautas de vida viables para habitar nuestros contextos.

Cada contexto transmite las pautas culturales a sus miembros de forma diferente y son estas formas de transmisión diversa como el contenido diferencial de las mismas lo que provoca la asombrosa **diversidad** existente, aspecto que debe ser considerado en cualquier investigación socioeducativa.

El **referente étnico** (San Román, 1996, p. 108) que adquirimos fruto de la participación en estos procesos, como se ha explicado previamente, es dinámico, es inacabado, particular y único para cada ser humano, está en constante transformación y esto es así porque lo conformamos mediante nuestra interacción constante con nuestro alrededor. De esta forma, con nuestra inmersión en el mundo que habitamos, transmitimos cultura y aprendemos pautas culturales a lo largo de toda nuestra vida.

De esta forma la consideración de nuestra naturaleza humana en clave de **sujetos culturales** y la existencia de **procesos educativos** que tienen lugar en los grupos socioculturales a los que pertenecemos son dos conceptos esenciales en cualquier investigación socioeducativa.

Nuestro papel como investigadores e investigadoras en/de contextos en los que estamos insertos o insertas

Nuestra condición de sujetos culturales en permanente aprendizaje que investigan a otros sujetos culturales en contextos conocidos nos obliga a mantener una postura de vigilancia ética atenta en los procesos educativos que investigamos. Cabe evitar deslizar prejuicios sociales y culturales en el análisis de situaciones que nos puedan ser familiares.

Además, el enfoque etnográfico implica cuestionar el propio concepto de educación que manejamos por uno más amplio, que desafía algunas de las concepciones que frecuentemente se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- En primer lugar, para pensar en los procesos educativos, cabe superar la idea de que los contenidos de aprendizaje son trasladados eminentemente de las personas adultas a las de menor edad. Los procesos de captación de nociones culturales se dan a partir de interacciones y relaciones, también

con bebés, niños o niñas, y todas las personas participantes son afectadas. Así también, si la crianza supone un intenso proceso de aprendizaje y adquisición cultural para bebés, niños y niñas, también ellos educan y convierten a las personas de mayor edad en aprendices a través de las interacciones compartidas.

- En segundo lugar, cabe despersonalizar y deslocalizar el acto educativo; los estudios etnográficos nos indican que el binomio entre emisor-ente y receptor de nociones culturales no siempre está encarnado en personas:
 - Los focos de emisión de contenidos educativos pueden ser personas, instituciones y también escenarios y sus objetos.
 - Quienes reciben nociones culturales pueden ser grupos de personas que pueden aprender e interpretar diferentes nociones participando del mismo proceso educativo.

Ejemplos

Una sesión de formación para un grupo de trabajadores puede ser aprendida e interpretada de manera muy diferente por cada una de las personas que lo forman, y generar con ello dinámicas de trabajo posterior distintas.

Una persona puede aprender de la sola contemplación de un espacio físico, por ejemplo, de una sala de espera de un servicio, sin la necesidad de que otra persona le verbalice ningún contenido.

- Además, cabe reconocer la agencia, la creatividad y la estrategia de las personas, que no absorben de manera acrítica las nociones culturales. En particular, en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, sucede que en muchas ocasiones se niega su capacidad para cuestionar y resignificar las ideas captadas y las aprendidas y, en demasiadas ocasiones, se les considera meros imitadores de su entorno. La etnografía refuta también esta idea, y existen estudios etnográficos como el del antropólogo David Poveda (2011) en el que muestra cómo un grupo de niños y niñas construyen una representación propia del mundo –conflictivo– en que habitan de manera creativa y semiautónoma del mundo adulto.
- Por otra parte, la mirada etnográfica sobre la educación también nos reclama dejar de pensar en lo educativo únicamente en lo que sucede en escuelas o en situaciones de enseñanza-aprendizaje formales, y reclama considerar la idea de que todos los contextos pueden ser experiencia y/o materia de aprendizaje. En consecuencia, cabe superar definitivamente los esquemas que compartimentan la educación en terrenos formal, no formal e informal, los que circunscriben lo educativo a espacios y contenidos.

Ejemplos

Durante el paseo por un bosque escarpado, podemos consolidar el conocimiento de una fórmula física.

En una clase de física, podemos aprender a identificar una emoción asociada a la pasión o al amor.

Lectura recomendada

D. Poveda (2011). La reproducción interpretativa del conflicto interétnico en un grupo de iguales gitano. En: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 221-245). Madrid: Los libros de la Catarata.

En una merienda compartida con más personas, podemos entender el sentido de una regla escolar.

A continuación, profundizaremos sobre la naturaleza de los procesos a partir de los que transmitimos y aprendemos nociones de nuestro entorno cultural.

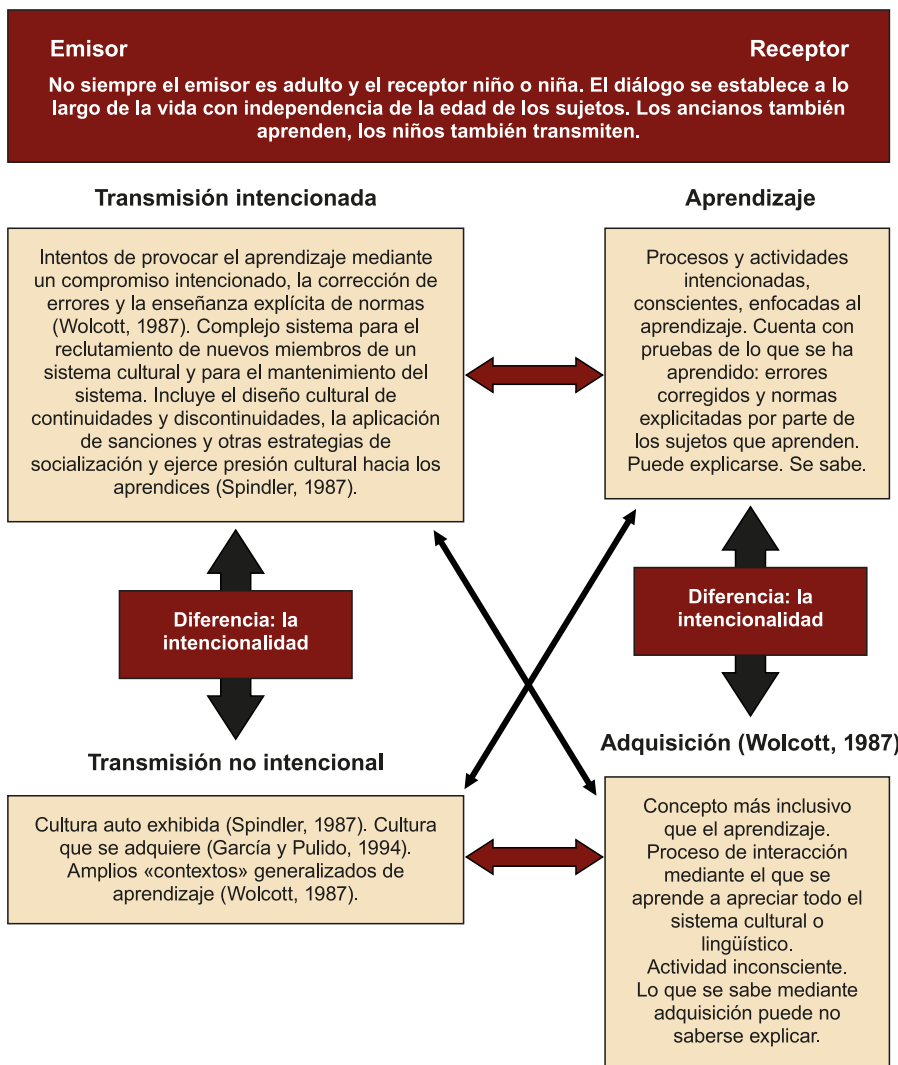
2. Los procesos de transmisión y aprendizaje cultural: las diferentes dimensiones

La complejidad de lo educativo debe ser captada cuando hacemos trabajos de tipo etnográfico y este ejercicio no es sencillo, puesto que los procesos de transmisión y aprendizaje cultural que llevamos a cabo a lo largo de nuestra vida son múltiples, tienen carácter «fluido», híbrido y están solapados entre ellos.

Para el análisis de los procesos de transmisión y aprendizaje, emplearemos los ejes «intencionalidad de la transmisión» y «consciencia de la persona receptora», en línea con el trabajo de la antropóloga Pepi Soto (2011). Estos ejes cruzados producen cuatro dimensiones diferentes, que suponen un entramado útil para el análisis en investigaciones educativas:

Lectura recomendada

P. Soto (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. En: J. Grau, D. Rodríguez, y H. Valenzuela. (Eds.), *Parentescos: Modelos Culturales de Reproducción* (pp. 87-110). Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).



Este esquema de ejes cruzados genera cuatro dimensiones de transmisión y aprendizaje cultural:

- Procesos de transmisión con intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en la persona receptora.
- Procesos de transmisión sin intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en la persona receptora.
- Procesos de transmisión con y sin intencionalidad educativa que generan adquisiciones culturales en la persona receptora.

2.1. Procesos de transmisión con intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras

Comenzaremos caracterizando la primera dimensión que abarca los procesos de transmisión con intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras. Aprendemos parte del funcionamiento de nuestro mundo cultural a partir de transmisiones educativas intencionales donde se nos explicitan los conocimientos, los comportamientos y las capacidades reconocidas por nuestro grupo sociocultural, así como sus reglas, creencias, valores, etc.

En esta dimensión se ubican todos los mecanismos intencionales de transmisión de nociones culturales que nos convierten –y reconvierten constantemente– en integrantes de la comunidad cultural en la que vivimos.

En esta dimensión se incluyen los procesos de transmisión de nociones que llevan a cabo los **agentes educativos** con esta misión, como la familia, maestros y maestras, educadores y educadoras, profesorado y otras personas adultas en el ejercicio de su rol. También las **instituciones** con tareas educativas como la familia, las escuelas, otros centros sociales y educativos e incluyen las **técnicas y estrategias** orientadas a generar este aprendizaje, como la memorización, la imitación, el dispensar premios y castigos, etc. Estas transmisiones de contenidos tienen lugar en situaciones y momentos específicamente dedicados a esta transmisión, que pueden ser formales y solemnes o más cotidianos.

Algunas situaciones de transmisión de contenidos

Una ponencia en un aula magna universitaria, un aula escolar donde se enseñan contenidos de instrucción, una charla moral por parte de la familia, una regañina o castigo en casa, una sanción explícita en un centro de jóvenes, un reconocimiento público o privado, un comentario sobre una norma a seguir en un centro de trabajo, etc.

Existen estudios etnográficos sobre esta dimensión, como los de la antropóloga Margaret Mead (1935 / 2006) o los de George D. Spindler (1993 / 1987). Este último llevó a cabo sus investigaciones en múltiples contextos, y mediante el trabajo etnográfico en entornos domésticos y comunitarios fue capaz de identificar las distintas nociones culturales en las que eran intencionalmente educadas las nuevas generaciones según cada contexto sociocultural, y relacionaba estas nociones con las particularidades y características del mundo que les tocaba habitar.

En esta dimensión, además, se sitúan los procesos de transmisión y aprendizaje de nociones más específicas dentro de cada grupo, relacionadas con la expectativa social asociada a nuestra posición sociocultural en el mismo. Esta posición se define en función de los aspectos que nos caracterizan, que pueden ser biológicos y/o adquiridos, como el sexo, género, edad, aspecto físico, orientación sexual, nacionalidad, fenotipo –racializado o no–, clase social, nivel adquisitivo y de consumo, diversidad funcional, adscripción étnica, religiosa, etc. Los procesos de transmisión de nociones a los sujetos en función de sus características diferenciales generan gran parte de las diferencias denominadas *intraculturales*.

De esta manera, comentarios e instrucciones como «así no te vistas», «con esa cara preciosa llegarás a cualquier lado», «con esa actitud crítica no llegarás a nada», «intenta ser más delicada», «no llores, que eres ya un hombrecito», «dónde va esa así vestida», «habla más bajo», «disimula», «siéntate mejor en ese lugar», «eso no te pega», «no hables esa lengua», «¿no te da vergüenza?», «ni lo pienses», «tú aquí no puedes entrar», dirigidos a personas específicas y en situaciones concretas deben ser entendidos y «leídos» como instrucciones que forman parte de las transmisiones educativas destinadas a informarnos de cómo debemos pensar, sentir y comportarnos según el significado social atribuido diferencialmente a nuestras particularidades.

De este modo, perteneciendo a un mismo grupo sociocultural, la experiencia vital y las formas de pensar, sentir y actuar de una mujer lesbiana y con diversidad funcional pueden ser muy diferentes a las de un hombre heterosexual con fenotipo caucásico, y a las de un adolescente gitano con un fenotipo racializado. La sociedad, mediante procesos educativos con intencionalidad educativa, informará a cada uno de su lugar en ella, y ellos, con su capacidad de agencia, lo captarán, reaccionarán a ello y lo reproducirán de manera diferencial.

Así, parte de nuestro orden sociocultural es transmitido de forma intencional por personas, grupos e instituciones y son canalizados y replicados mediante canales de comunicación diversos que debemos saber identificar.

Lecturas recomendadas

M. Mead (1935 / 2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

G. Spindler (1993 / 1987). La transmisión de la cultura. En: H. M. Velasco Mailló, J. García Castaño, y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-242). Madrid: Trotta.

Lo común a todas estas situaciones de transmisión intencional es que los aprendices pueden aprender contenidos que los agentes e instituciones pretenden enseñar, por medio de estrategias y técnicas diversas, y pueden identificar tanto el momento de la transmisión como el contenido aprendido (o no aprendido, u olvidado) de manera consciente.

A esta dimensión, por extensión, pertenecen las **narrativas** de personas sobre las características de la sociedad, cultura o mundo en el que viven, captadas de forma consciente, que son replicadas o reinterpretadas, pero que, en todo caso, dotan de sentido el mundo que habitan. Su importancia radica precisamente en que son narrativas, relatos, discursos aprendidos mediante los procesos de enculturación en contextos concretos y que nos informan de los mismos. En conversaciones informales o en entrevistas sobre la vida cotidiana, estas nociones centrales siempre aparecen cristalizadas y deben ser captadas, valoradas y redimensionadas para contextualizarlas de manera más amplia y aportar conocimiento sobre el contexto en que vive una persona o un grupo.

Para terminar de caracterizar esta dimensión, ejemplificaremos a partir de algunos resultados de los trabajos de estudiantes de la UOC, que llevaron a cabo **observaciones sobre procesos educativos** en parques públicos de todo el territorio nacional, atendiendo, en particular, a pautas de crianza y transmisión de nociones de género en la vida cotidiana¹.

Para identificar los procesos educativos que tenían lugar en el espacio público objeto de su investigación, se les pidió hacer ejercicios de **descripción detallada de situaciones y prácticas observadas**, entendidas como *concatenación de acciones con aparente significado para quien las lleva a cabo*, como por ejemplo «llegar al parque, tomar asiento y comenzar la actividad», «participación en un juego», «conversación entre personas», «reacción de una persona por el comportamiento de un niño u otra persona», «mediación en un conflicto», etc. Estos recogieron multitud de prácticas, las describieron cuidadosamente y las complementaron con los relatos literales de los participantes, lo que las convertía en valiosos datos que informaban sobre las transmisiones educativas que tienen lugar en la cotidianidad.

Referidas a la primera dimensión, en los parques se observaron multitud de situaciones en clave de procesos de transmisión con intencionalidad educativa, en la que **agentes educativos**, encarnados, generalmente, en madres y otras personas adultas, transmitían nociones sobre formas de pensar, sentir y actuar en el contexto dado, a partir de **diferentes técnicas** educativas.

Algunos de los mensajes recogidos por los estudiantes fueron: «no salgas solo del recinto», «dame la mano», «no subas al tobogán solo», «no pegues a ese niño», «no te comas la merienda de esa niña», «qué bruto es mi niño, ja, ja, ja», «abre la boca y traga», «no te voy a llevar todo yo», «saluda a esa señora», «recoge tus juguetes», «no salgas de ahí». También, relacionados con la dimensión de género, se captaron que en estos mensajes explícitos se nombra

⁽¹⁾ Los ejemplos que se emplearán responden al grueso mayoritario de observaciones, que fueron realizadas en parques con actividad infantil situados en barrios urbanos residenciales. Lo entrecomillado responde a estas experiencias y es una compilación de trabajos de los cinco últimos cursos de docencia de la autora (2014-2019).

a las niñas como «princesas», «guapas», «bonitas» y a los niños «jefes», «campeones», «machos», lo que tiene una importante carga informativa sobre cómo son percibidos niños y niñas y cuál es la expectativa sobre ellos.

En los parques se observaron y describieron detalladamente multitud de **castigos**, principalmente llevados a cabo de forma verbal, levantando la voz y con un componente no verbal, gestual, de desagrado. Generalmente, ante el conflicto las madres demandan a los niños y niñas «pensar, reflexionar» y no se identificaron muchos castigos físicos; casi todos se basaron en la privación de objetos o comidas como chocolate o golosinas. También observaron y describieron mensajes, en particular, durante fiestas de cumpleaños, que hacían referencia a la **discontinuidad educativa** que suponía la entrada a la adolescencia como: «a partir de ahora, ya no toca estar aquí en el parque jugando» o «mira, te han hecho regalos de mayor».

Además, se identificaron procesos de **aprendizaje consciente**, en niños y niñas y personas adultas. Se observaron y describieron procesos donde se muestra como niños y niñas **incorporaban y replicaban** los mensajes para los que habían sido intencionalmente educados, ralentizando la marcha que llevaban, dejando de hacer una actividad, como subir escaleras o un tobogán, o, directamente, cambiando de actitud de cara a los mensajes de los agentes educadores. También se observaron **pautas de imitación** entre niños y niñas en los que se copiaban estrategias y replicaban mensajes de los otros niños y niñas para jugar, insultar o alabar y también para contestar y desobedecer a las personas adultas. Además, se identificaron en el campo situaciones en las que se **interpretó creativamente** una solución a un conflicto aportada por una adulta: ante un conflicto por el uso de una muñeca, una madre pide a su hija compartirla por tiempos con su compañera. La niña, en cambio, observa a su alrededor y decide desmembrar a la muñeca en dos y ofrecerle una mitad a la compañera.

También se han recogido relatos verbales literales provenientes de **conversaciones informales y entrevistas** en que **las personas adultas son aprendices de otros padres, madres, de hijos e hijas y de otros niños y niñas**. Estos aprendizajes han afectado a su comportamiento y, por ejemplo, reconocían que acudían al parque con determinados juguetes y no otros, ofrecían la merienda de una forma y no otra, o no intervenían en interacciones pacíficas de niños de la misma edad, fruto del aprendizaje en el parque. Las madres reconocían haber aprendido de sus hijos e hijas, de otros padres, por internet, o con talleres de la escuela para padres, fuentes de aprendizaje de tipo consciente muy valorados. En casi todos los relatos las madres, reconocidas como agentes educadoras, han reconocido haber participado en periodos de **fuerte aprendizaje** compartido con sus hijos e hijas durante la etapa de embarazo y crianza posterior.

Estos ejemplos muestran la existencia de estos procesos de transmisión intencional y aprendizaje consciente a partir de mensajes de personas, grupos o instituciones y estrategias y técnicas que lo favorecen. Esta dimensión tiene mucha relevancia en nuestro proceso de enculturación, pero, como veremos a continuación, no representa todo el peso de lo educativo ni todo lo educativo se reduce a esto.

2.2. Procesos de transmisión sin intencionalidad educativa que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras

La segunda dimensión hace referencia a los procesos de transmisión sin intencionalidad educativa, que provocan aprendizajes conscientes en la persona receptora. Aquí se sitúan los procesos mediante los cuales, la persona receptora en situaciones educativas adquiere conocimientos de manera complementaria o independiente de la intencionalidad educativa de la persona o canal emisor de información cultural.

Esta dimensión, estudiada por el antropólogo Harry F. Wolcott (1987, p. 2011), se refiere a la capacidad de la persona receptora de captar contenidos culturales que son explicitados a partir de elementos como la organización y el aspecto del lugar, la disposición de los elementos en el espacio, la ubicación, la distribución de las personas, la lengua usada, el estilo comunicativo y otras, experiencias concretas a nuestro alrededor, que vehiculan estas nociones.

Lectura recomendada

H. F. Wolcott (2008 /1987). *The anthropology of learning*. En: G. Spindler. (Ed.), *Education and cultural process* (pp. 26-52). Prospect Heights: Waveland. Traducción de 2008 de Esther Prats Ollero (pp. 1-30).

El antropólogo George D. Spindler, el gran estudioso de los procesos con intencionalidad educativa en diferentes contextos, reconoce el gran impacto de los procesos sin intencionalidad y advierte:

«De hecho, es probable que la mayor parte de la cultura se transmita de esta forma [sin intencionalidad educativa] más que con una intención consciente».

George D. Spindler (1993 / 1987, p. 225)

Pongamos el ejemplo de la **escuela**, que es la institución por excelencia donde se producen transmisiones con intencionalidad educativa y procesos de aprendizaje consciente. Existen multitud de estudios etnográficos llevados a cabo dentro de ellas que han permitido identificar cómo más allá de de la transmisión de contenidos de instrucción, la escuela transmite otras nociones, como la tríada de elementos identificada y compilada por Giroux (1990): multitudes, alabanza y poder.

Lectura recomendada

H. A. Giroux (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

- El primer elemento, **multitudes**, hace referencia al aprendizaje que lleva a cabo el alumnado para habitar correctamente espacios concurridos, que les permiten aprender que los individuos son «intercambiables» para la

institución, una situación bien diferente a la que se vive en el ámbito doméstico.

- El segundo elemento, **alabanza**, hace referencia a la capacidad del alumnado para aprender las actitudes y comportamientos que obtienen el reconocimiento del profesorado y, con ello, el éxito para la permanencia en la institución.
- El tercer elemento, **poder**, remite a la comprensión por parte del alumnado de quién lo detenta en la institución y que permite aprender la estructura de poder total de la escuela para su éxito y permanencia en ella.

El alumnado puede saber expresar y replicar estas nociones de forma consciente, aunque nunca le hayan sido transmitidas de forma explícita y verbal por los agentes de la institución. Estas nociones son captadas por medio de múltiples interacciones en el contexto, muchas sin intencionalidad educativa consciente. Este «habitar el contexto» les ha permitido aprender (de forma consciente) que la obediencia a la autoridad, el individualismo y la competitividad son comportamientos y valores que, más allá de la réplica memorizada de contenidos de instrucción, favorecen la permanencia y éxito en la escuela.

En situaciones-aula, además, se pueden captar nociones relacionadas con las características de sociedad donde se inscribe: el trabajo de la antropóloga Beatriz Ballestín (2011), llevado a cabo en dos escuelas del Maresme (Barcelona), muestra cómo las ideas prejuiciosas de los docentes sobre el origen étnico del alumnado eran reproducidas en el aula de manera sutil y captadas y aprendidas por estos, lo que afectaba de diferentes maneras a su experiencia cotidiana en el aula y en sus procesos de escolarización. En el trabajo de Beatriz García (2016) en una escuela de Matola, en Mozambique, se pudo analizar cómo incorporado en la práctica docente, de forma velada y por medio de diferentes estrategias verbales y no verbales, se menospreciaban ciertas costumbres comunitarias, como los medios de vida y el uso de la lengua local, aspectos que el alumnado conocía y podía explicitar en las entrevistas. Así, las instituciones y los agentes educadores mediante su trabajo pueden transmitir nociones que son captadas y aprendidas por el alumnado de forma consciente, que les sirven para configurar su mundo y la posición –subalterna, en los ejemplos anteriores– en el mismo.

Fuera de la escuela, **otras instituciones educativas** pueden transmitir nociones sin intencionalidad educativa como parte de su funcionamiento. Esto se puede hacer permitiendo, favoreciendo, dificultando o prohibiendo, de forma más o menos sutil, la participación de personas y colectivos en dichas instituciones. Por ejemplo, el hecho de que existan espacios socioeducativos donde nunca encontremos a miembros de un colectivo concreto, suele ser leída

Lecturas recomendadas

B. Ballestín (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el 'colour blindness' y los esencialismos culturales. En: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 133-159). Madrid: Los libros de la Catarata.

B. García (2016). Los secretos de la casa: *Aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria en el contexto sociocultural de Mutu (Matola, Mozambique)* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona Cataluña.

en clave de desinterés de las propias personas sobre el recurso, pero cabe preguntarse si el recurso de forma no intencional está atrayendo o repeliendo su presencia.

Pensemos en un centro cívico donde nunca acuden miembros de un colectivo social con representación en un contexto: por ejemplo, personas con diversidad funcional, población LGTBI, de una minoría étnica o con una adscripción religiosa determinada, etc. Cabe investigar sobre el funcionamiento del recurso, si este es verdaderamente inclusivo. Imaginemos que solo atrae a población autóctona, masculina, formada, con un buen nivel adquisitivo, con coche y tiempo libre. Cuando una actividad abierta y pública solo consiente la participación de colectivos muy homogéneos y en particular cuando estos son privilegiados, podemos hablar de «clientelismo», que es el mecanismo por el cual se maneja la accesibilidad de un recurso público con criterios de acceso privados. Así, de diferentes maneras, se permite el acceso a ciertos recursos a quienes comparten mundos de sentido, tramas culturales, a quienes «hablan su propio idioma», impidiendo veladamente el acceso a quienes «hablan otros lenguajes». Estas personas excluidas, portadoras de características diferenciales, posiblemente nunca se dirigirán al recurso, porque saben, son conscientes, que ese recurso no busca su participación.

Pongamos el ejemplo de un Espacio Joven donde hay un taller de búsqueda de empleo para jóvenes desempleados. En el taller se elaboran currículums, se buscan ofertas y se les envían a diferentes empresas. Con el paso del tiempo, los jóvenes participantes del taller racializados, por fenotipo, con velo y por tener ciertos acentos, aprenden que sus perfiles son evitados por las empresas y son perfectamente capaces de explicitar este sesgo. Y esto es así, independientemente del discurso explícito de la persona educadora o de las empresas a quienes se dirigen: la experiencia en grupo informa a las personas jóvenes de que las que han sido racializadas tienen más dificultades para acceder a ciertos empleos y esto es así, por la situación contextual de «racismo institucional» existente en nuestra sociedad, que informa a estas personas jóvenes de su posición en la misma.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en un grupo de mujeres en situación de vulnerabilidad que acuden a servicios sociales para solicitar ayudas de tipo económico. Las afectadas, a partir de la experiencia en la institución (el tránsito por diferentes instancias, las entrevistas con educadores y educadoras sociales, las relaciones con otras mujeres en situaciones parecidas...), pueden aprender dónde está la clave para obtener estas ayudas y «apropiársela» para tener éxito.

De esta forma, su experiencia en la institución les permite descifrar el concepto *mérito* que subyace a la obtención de las ayudas y que puede ir más allá de lo que explicita la institución de manera formal (criterios económicos, legales, etc.). Esto puede incluir el performatizar ser paciente, doliente, colaboradora, pasiva y sumisa, no conflictiva, no cuestionar abiertamente actitudes paternalistas o racistas. Los comportamientos y actitudes performatizados captados

y recreados son posibles de explicitar y compartir con otras mujeres como información valiosa. Estos aprendizajes sutiles llevados a cabo por las personas usuarias de servicios también nos informan de las tramas de significado y valor que las instituciones mantienen sobre las personas usuarias, en ocasiones más relacionadas con la caridad paternalista que con la justicia social.

La ejemplificación de las nociones que forman parte de esta dimensión en los trabajos de observación compleja y exige un ejercicio de «imaginación etnográfica» intentar descifrar qué capta un aprendiz de manera complementaria en las situaciones educativas en las que se encuentra. El concepto de «imaginación etnográfica» no implica tener fantasía o capacidad de inventarse situaciones, sino extraer, a través de nuestra experticia en el mundo social y cultural que habitamos, posibles relaciones e influencias. Por ejemplo, observando una situación en que una abuela castiga a su nieta por decir una palabrota, podemos inferir que la nieta, de manera complementaria al aprendizaje de la relación causa-efecto de una acción, puede aprender y descubrir el poder de enunciar, ella con su edad, palabras «especiales» en contextos determinados. Además, puede aprender nociones asociadas a la proporcionalidad de los castigos que se le aplican, así como parte de las características del rol de una persona asociada a su filiación por vía materna, y también puede aprender a diseñar o perfeccionar estrategias para no ser castigada la siguiente vez.

Para caracterizar esta dimensión es muy importante contar con la narrativa de la persona en el contexto: el relato de las personas aprendices en instituciones o situaciones educativas es lo que nos permite acceder a lo que se aprende de manera complementaria en ellas, que puede ser verbalizado, y que es materia prima para configurar los marcos de sentido sobre una realidad. Esta narrativa, que puede ser obtenida en **conversaciones informales o entrevistas**, muy frecuentemente ignorada en investigaciones educativas, da cuenta de la ubicuidad de lo educativo.

2.3. Procesos de transmisión con y sin intencionalidad educativa que generan adquisiciones culturales en la persona receptora

Una vez descritos los procesos con intencionalidad y sin intencionalidad educativa **que provocan aprendizajes conscientes en las personas receptoras-aprendices**, cabe señalar la tercera y cuarta dimensión, que se refieren a los mecanismos mediante los cuales, participando de procesos con y sin intencionalidad educativa, se producen **aprendizajes inconscientes en la persona receptora**.

Estos aprendizajes, debido a su no conciencia se denominan «adquisiciones culturales» (Wolcott, 2008 / 1987) y tienen lugar eminentemente, durante los primeros años de vida, ya que la crianza es un periodo de intensa presión cultural, en el que somos alimentados y cobijados por otros seres humanos que

nos ayudan a configurar nuestro mundo mediante relaciones e interacciones sin intencionalidad educativa que producen en nosotros adquisiciones culturales profundas y duraderas.

Los procesos de adquisición cultural, entendidos como procesos de aprendizaje inconsciente, forjan las nociones culturales que captamos, fruto de la participación en procesos que tienen lugar a nuestro alrededor tanto con intencionalidad educativa como sin intencionalidad educativa. En el primer caso, lo adquirido se revela en las situaciones en las que las personas aprendices muestran poseer conocimientos, habilidades y capacidades que no pueden identificar cómo y en qué lugar han podido ser captadas o adquiridas. En el segundo caso, las personas aprendices no son siquiera capaces de explicitar estas nociones adquiridas de manera inconsciente, y el dominio sobre ellas aparece trabado en un continuo vital e interactivo con el contexto y con los miembros del grupo cultural (Soto, 2011).

Para explicar cómo se producen las adquisiciones culturales resulta relevante el paralelismo que Wolcott hace con la adquisición de la primera lengua, la **lengua materna**, que el autor reconoce como un proceso en el que el aprendiz:

«selecciona, ordena y busca la regularidad en un bombardeo continuo, casi aleatorio, de elementos lingüísticos y culturales que lo rodean».

Wolcott (2008 / 1987, p. 11)

Es la inmersión en contexto la que produce el dominio de la lengua materna y con este proceso el autor explica la adquisición cultural por inmersión en el contexto. El autor explica que este proceso se lleva a cabo mediante el descubrimiento personal y no a través de representaciones culturales que informan explícitamente de sus contenidos. Para él este proceso de aprendizaje inconsciente no es gradual «se produce en impulsos, estallidos e instantes» (*ibíd.* 2008 [1987], p. 23) y reconoce «la increíble capacidad humana de diferenciar la estructura regular que hace posible la cultura» (*ibíd.* 2008 [1987], p. 10).

Este proceso de **adquisición** difiere largamente del que activamos en el **aprendizaje** de una segunda lengua que se sustenta sobre una base adquirida y a partir de un mundo en el que tenemos experiencia. El aprendizaje de una segunda lengua es más paulatino y consciente, es parcialmente constructivo, se elabora partiendo de estructuras más simples a otras más complejas, diferente al proceso irregular de la adquisición cultural.

Para hacer investigación educativa que permita desentrañar las nociones que pertenecen a estas dimensiones, cabe hacer trabajos de contextualización identificando las condiciones económicas, políticas, sociales, familiares, am-

bientales, culturales, históricas, etc. en las que ha tenido y tiene lugar la vida de un grupo o de una persona de donde adquieren, precisamente, sus marcos de sentido sociocultural.

La observación de las prácticas concretas nos puede dar información sobre los procesos de adquisición cultural, pero también, con particular énfasis, los discursos y narrativas, mediante las cuales las personas piensan y valoran su mundo, porque en ellas, en parte, están estas adquisiciones culturales captadas a partir del mero hecho de habitar mundos, de estar insertos en contextos culturales.

En las investigaciones con perspectiva etnográfica del alumnado de la UOC, la identificación de todo lo que podía ser adquirido (aprendido de manera inconsciente) por las personas observadas exigía la observación del espacio y la descripción de lo que sucedía en él, así como la elaboración de un contexto donde ser aportasen datos históricos, demográficos, culturales, sociales y económicos destinados a caracterizar el lugar de investigación.

Para llevar a cabo el trabajo de descripción y análisis de lo que se aprende y adquiere en un contexto, el alumnado fue conminado a «desnaturalizar» el entorno y mirarlo desde una actitud de «extrañamiento antropológico», preguntándose por la ubicación de los objetos, por las acciones de las personas, por las vestimentas, por los criterios de agrupación, por todo aquello que naturalizamos al pertenecer a un contexto.

El mapa o croquis del lugar que debía realizarse previamente a cada sesión de observación debía detallar distribución, elementos y los usos del espacio. La mera distribución de los elementos en el espacio debe ser entendida como susceptible de transmitir nociones culturales a las personas que interactúan en él de manera consciente e inconsciente. Algunos ejemplos de descripción espacial-análisis en los trabajos mencionados fueron:

- En el mapa de los parques, se vincularon las zonas compartimentadas a los usos: las zonas verdes estaban valladas para impedir el tránsito, lo que convertía los espacios naturales en meramente ornamentales, lo que informaba de la relación con la naturaleza en contextos urbanos. Los espacios de mascotas también estaban vallados, lo que también implicaba unas concepciones sobre el peligro, la higiene y la posibilidad de circular limitadas para los animales. También los espacios de juego de niños y niñas estaban compartimentados, vallados y, en muchas ocasiones, en ellos había toboganes, columpios de vivos colores y suelo de material blando, lo que informaba de una concepción determinada de la necesidad de estimulación visual y de la fragilidad de la etapa infantil. Los bancos del parque en muchas ocasiones estaban orientados a este espacio de juego, con el fin de permitir el contacto visual permanente con lo que sucedía dentro. Además, en estas zonas de juego infantil, estando al aire libre, no se permitía fumar, lo que funcionaba más como una «insignia» con poco valor fáctico. Todos

estos aspectos debidamente descritos, informaban en su análisis posterior sobre nociones culturales recreadas por las personas que lo frecuentaban que remitían a la idea de cómo transitar lo urbano, cómo comportarse, cómo proteger y cómo controlar la acción humana en esos lugares.

- En los alrededores de los parques también fueron objeto de descripción y análisis los comercios, que informaban de patrones y capacidad de consumo y estilos de vida de la población que allí vivía.

Respecto a la interacción humana descrita y analizada, también permitía establecer ciertas tendencias:

- En los parques se identificó la sobrerrepresentación femenina, madres y/o cuidadoras de niños y niñas: las familias identificadas eran nucleares, con uno o dos hijos como máximo. Esto informaba sobre las atribuciones de cuidado por género y la composición familiar más frecuente en un espacio urbano.
- El aspecto físico de las personas en el campo también fue descrito de forma meticulosa, identificando patrones asociados a lo femenino y a lo masculino recreado por niñas y adultas y niños y adultos. Los juguetes empleados respondían a esta diferenciación de tonos, y respondía a la oferta de los comercios anteriormente mencionada, diferenciada por colores en función del género al que iban dirigidos. Esto nos informa de una representación de género compartida.
- Los criterios de agrupación de las personas que acudían al parque fueron descritos en función del género (mujeres juntas, hombres juntos) y la coincidencia (aparentemente) de adscripción étnica (mujeres con rasgos fenotípicos y vestimentas parecidas juntas). También se elaboraron hipótesis relacionadas con sus relaciones. En el caso de las mujeres de origen migrante se atribuyeron relaciones que trascendían esos momentos y no eran puntuales, lo que informa de posibles redes ante el hecho migratorio.
- Otros aspectos puntuales descritos permitían establecer más tendencias socioculturales: las charlas captadas entre mujeres orbitaban sobre temas de cuidados, tareas, cargas domésticas; entre los hombres, sobre trabajo y deportes. Se describió cómo los padres llegaban al parque al final de la tarde, produciendo regocijo en los niños y niñas y funcionaba como una especie de marcador para irse a casa toda la familia, lo que permitía identificarla. De estos hechos, pueden extraerse algunas ideas sobre el afecto y relaciones ocupacionales, laborales y económicas diferenciales entre géneros.
- Respecto a las interacciones con los niños y niñas, las madres y/o cuidadoras establecían contacto visual constante con determinados niños y niñas (no con todos), que eran ayudados y acompañados en sus juegos. En las situaciones de conflicto entre niños y niñas solía acudir un adulto media-

dor para aplacarlo. Estos hechos también informan sobre pautas de crianza, sobre creencias sobre la infancia y su desarrollo y comportamiento óptimo, sobre su autonomía (o dependencia) del mundo adulto.

Empleando la perspectiva etnográfica en la descripción y el análisis, cabe entender estas prácticas y situaciones observadas y descritas anteriormente no como meras anécdotas, sino como aspectos que nos informan sobre nociones culturales recreadas en ese espacio. Esta descripción y observación nos permite identificar parte de un **sustrato cultural compartido** compuesto de nociones culturales (formas de pensar, de sentir y de actuar) donde bebés, niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos de toda condición son educados por el entorno.

Así, por una parte, las acciones e interacciones que cada persona recrea en el espacio replican y recrean nociones previamente aprendidas y adquiridas mediante procesos educativos y, al mismo tiempo, estas acciones se configuran como nuevos procesos de transmisión que educan de manera consciente e inconsciente a las personas con quienes interaccionan.

En este esquema analítico, no podemos olvidar la capacidad de agencia de todos los sujetos en el campo, que reproducen nociones, pero también las cuestionan y reinterpretan con sus acciones.

Como educadores y educadoras sociales que emplean técnicas etnográficas, parte de nuestro trabajo es caracterizar o esbozar el sustrato cultural que opera en un espacio. Los resultados mencionados previamente responden a trabajos de pocas horas de observación en espacios homogéneos. Las investigaciones realizadas en contextos diversos (en entornos rurales o con población de origen migrante) arrojaban otras tendencias sobre usos del espacio o pautas de crianza a niños y niñas.

Estas diferencias deben ser entendidas como parte de la diversidad sociocultural existente y deben ser valoradas por diversas. En este sentido, puede que haciendo investigación etnográfica nos encontremos con modos de pensar, sentir y actuar más o menos alejados a los nuestros. Nuestro trabajo aquí es descriptivo y valorativo, por lo que en este punto volvemos a lo mencionado al principio: en nuestra tarea como educadores que emplean técnicas etnográficas no podemos deslizar prejuicios, ni valorar lo alejado a nuestros marcos de sentido como negligente o negativo.

En resumen, en vuestra praxis profesional empleando técnicas etnográficas debéis introducir una mirada regida por la idea de sujetos culturales en constante aprendizaje y adquisición cultural del entorno. Este aprendizaje constante se lleva a cabo a través de procesos de transmisión y aprendizaje cultural en los que todos y todas estamos inmersos. Partiendo de una concepción de

lo educativo como proceso cultural, amplio, no compartimentado, debemos emprender investigaciones con perspectiva etnográfica focalizada en la idea de proceso.

Las dimensiones previamente descritas permiten considerar la amplitud del hecho educativo: el esquema de análisis empleado da cuenta de todas estas dimensiones que deben ser consideradas, juntas o por separado, en cualquier estudio con perspectiva etnográfica.

3. Los resultados de la etnografía para el acompañamiento educativo

De esta forma, como hemos visto previamente, las prácticas y discursos socioculturales responden a procesos aprendidos y adquiridos y, a la vez, suponen procesos de transmisión educativa para otros seres humanos, que de ellos aprenden (conscientemente) y adquieren (inconscientemente).

La etnografía como técnica nos permite, mediante la **observación y descripción de la práctica situada**, recuperar el proceso educativo al que responde y que activa, y esto exige un proceso de trabajo atento, que se fundamente sobre una descripción densa, concisa, ordenada y honesta. Además, como hemos indicado antes, la etnografía nos acerca a la **escucha de la persona**, cuya narrativa debe ser recuperada y valorada como materia de análisis que nos permite desentrañar el mundo cultural que vive.

El ejercicio de **observación y escucha** de la persona y/o personas a quienes acompañamos socioeducativamente se debe realizar, también, con el fin de desentrañar los marcos de sentido desde los que entiende el mundo. Desde el entendimiento de su contexto y sus referencias es posible elaborar un proyecto de acompañamiento educativo donde sus formas de ser, pensar y actuar sean consideradas y reconocidas. Así, la comprensión de las motivaciones de la persona a partir de la escucha y de la ubicación de sus prácticas en marcos de sentido total es parte de la tarea del educador y educadora que trabaja con perspectiva etnográfica.

En el acompañamiento educativo debemos considerar la importancia del contexto que educa, que es siempre múltiple, variado, y que se nutre de diferentes referencias, pudiendo ser algunas contradictorias. Las características particulares de las que somos portadores también afectan a cómo es leída nuestra presencia en el mundo y podemos sufrir situaciones de desigualdad de acceso a recursos por ser portadores de diferencias.

Solo desde el reconocimiento de cada persona como «diversamente constituida», y no como carente o deficitaria, se pueden plantear **acciones de intervención socioeducativa** con sensibilidad cultural.

Este ejercicio debe revertir sobre nuestro posicionamiento como educadores y educadoras porque, el extrañamiento y la desnaturalización de las prácticas propias del ejercicio etnográfico, implica posicionarse de manera que se asuma la diversidad en todas sus formas y manifestaciones, más allá de lo «étnico»,

considerando el peso de lo históricamente aprendido, de lo económico, de las nociones de género y otros elementos. Todo análisis de cualquier situación de una persona o grupo debe beber de múltiples referencias para considerarse de calidad.

Además, cabe liberarse de modelos encorsetados, generalmente etnocéntricos y eurocentrados y desafiar conceptos como la «buena familia», la «mejor manera de criar», la «mejor manera de comer», «la forma económica más adecuada». Nuestra realidad está en gran parte definida a partir de construcciones culturales aprendidas y adquiridas y estas desafían los conceptos de «lo bueno, lo lógico, lo de sentido común», todas son construcciones dependientes de marcos de sentido específicas para las que las personas son educadas.

Cada contexto cultural genera formas diversas que debemos aprender y considerar como parte de nuestro capital humano. El acompañamiento socioeducativo debe conocer, reconocer y **valorar** esta diversidad en clave de oportunidad.

Cabe señalar que, en muchas ocasiones, la consciencia profunda de la existencia de esta **diversidad humana** a valorar y proteger, que es una percepción para la que frecuentemente no somos educados ni educadas, surge como una epifanía, como una manifestación repentina en el ejercicio etnográfico. Es una consciencia que nos obliga a pensar de otro modo y plantear acciones desde otro lugar.

Esto suele provocar el cuestionamiento sobre el poder que tenemos como trabajadores de instituciones normativas para otorgárselo a las personas y grupos a quienes acompañamos, para que nos iluminen sobre sus propios marcos de sentido, lo que revertirá en acciones honestamente negociadas, más pertinentes y más eficaces.

La mirada y el trabajo con perspectiva etnográfica, además de para el acompañamiento socioeducativo, deben ser aplicados en el análisis de las instituciones socioeducativas, para identificar el sustrato cultural que orienta su relato y su funcionamiento, que no siempre es explícito. Este conocimiento también permite cuestionarlas y favorecer acciones de transformación que permitan adaptar las instituciones socioeducativas a los marcos de sentido de las personas a quienes sirve facilitando la participación y diversidad y reconociéndola como algo positivo.

La etnografía, por tanto, debe formar parte de la investigación socioeducativa para la reflexión y el diseño de acciones relevantes para las personas y grupos a quienes acompañamos.

Bibliografía

Ballestín, B. (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el 'colour blindness' y los esencialismos culturales. En: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 133-159). Madrid: Los libros de la Catarata.

García, B. (2016). *Los secretos de la casa: Aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria en el contexto sociocultural de Muti (Matola, Mozambique)* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona Cataluña.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

Mead, M. (1935 / 2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Poveda, D. (2011). La reproducción interpretativa del conflicto interétnico en un grupo de iguales gitano. En: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 221-245). Madrid: Los libros de la Catarata.

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre Alterofobia y Filantropía*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Madrid: Editorial Tecnos.

Soto, P. (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. En: J. Grau, D. Rodríguez, y H. Valenzuela. (Eds.), *Parentescos: Modelos Culturales de Reproducción* (pp. 87-110). Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).

Spindler, G. (1993 / 1987). La transmisión de la cultura. En: H. M. Velasco Maillo, J. García Castaño, y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 205-242). Madrid: Trotta.

Wolcott, H. F. (1993 / 1974). El maestro como enemigo. En: H. M. Velasco Maillo, 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* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.

Wolcott, H. F. (2008 / 1987). The anthropology of learning. En: G. Spindler. (Ed.), *Education and cultural process* (pp. 26-52). Prospect Heights: Waveland. Traducción de 2008 de Esther Prats Ollero (pp. 1-30).

