
La antropología y el estudio de la variabilidad de las culturas humanas

PID_00269759

Eva Bretones Peregrina

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 2 horas



Eva Bretones Peregrina

Educadora social, pedagoga y máster de Investigación Básica y Aplicada en Antropología. Es doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona y se ha especializado en temas de participación escolar, diversidad cultural y minorías étnicas. En su trayectoria profesional ha combinado el acompañamiento educativo a adolescentes y jóvenes con dificultades de participación socio-comunitaria con la docencia en la universidad. Fue profesora asociada en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB hasta el año 2009. Actualmente es profesora en los Estudios de Psicología y CCEE de la Universitat Oberta de Catalunya. Es miembro del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (GRAFO) de la UAB desde el año 2008, del grupo de investigación Laboratorio de Educación Social (LES) de la UOC desde el año 2010 y del grupo de Antropología y Educación del Instituto Catalán de Antropología (ICA) desde el año 2018. Codirige la serie editorial «Educación social» de la Editorial UOC. Algunas de sus publicaciones se pueden consultar en: www.researchgate.net/profile/Eva_Bretones

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

Primera edición: febrero 2020
© Eva Bretones Peregrina
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, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Índice

Introducción.....	5
1. Cultura, culturas y antropología.....	7
1.1. El concepto de cultura para la antropología	8
2. Seres culturales, agentes de cultura y culturalmente diversos.....	11
2.1. Sistemas educativos humanos	13
3. Etnografía, investigación etnográfica y educación social.....	16
3.1. Un viaje de ida y vuelta	16
3.2. Reflexividad sociocultural	18
Bibliografía.....	21

Introducción

Todo profesional necesita una formación específica para ejercer como tal. En el caso de los educadores sociales, esta formación alude al corpus teórico que fundamenta su función educativa, la **pedagogía social, pero también a la cultura** por transmitir (Moyano, 2013; Núñez, 2002). Es por tanto la especialización pedagógica de las tareas a realizar como educadoras y educadores sociales (Sáez y García Molina, 2006) lo que nos diferencia de maestros, psicólogos, trabajadores sociales, antropólogos, politólogos, sociólogos, economistas o historiadores, con los que compartimos ámbitos de actuación y equipos de trabajo. Las dificultades son comunes e interpelan a la reflexión compartida. Pero las funciones del educador social no son las de un antropólogo, aunque puedan compartir un mismo ámbito de trabajo y den respuesta a ocupaciones y preocupaciones compartidas.

Para ello, el reto en la formación de educadores sociales es proporcionar modelos interpretativos que permitan problematizar las realidades profesionales desde la complementariedad de saberes, con objeto de construir colectivamente conocimientos orientados a desarrollar acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los sujetos y orientando la acción socioeducativa hacia la comprensión de las circunstancias que limitan y posibilitan la plena participación ciudadana. Y debe hacerlo aclarando desde qué posicionamientos pedagógicos, filosóficos, políticos, sociológicos y antropológicos lo hace y advirtiendo de la existencia de otros, también válidos y no siempre complementarios. Este es el reto que me propongo dilucidar a lo largo de estas páginas.

Este material no pretende ser una introducción a la antropología social y cultural, si bien propondrá temas y sugerirá lecturas claves en la disciplina antropológica. No busca tampoco instruir a las educadoras y educadores sociales como si fueran antropólogos. Ahora bien, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas la actividad interdisciplinar es una práctica fundamental que permite enriquecer la interpretación de los fenómenos humanos. Desde esta perspectiva, la antropología aporta a las prácticas sociales y educativas un elemento, a nuestro entender, imprescindible: **reflexividad sociocultural**. Esto es, la posibilidad de aprehender la vida social de una misma, de sus prácticas, por medio de la aprehensión de la vida social de las otras. Y quizás, desde ahí, repensar/cuestionar/analizar criterios y posiciones pedagógicas.

1. Cultura, culturas y antropología

Las ciencias sociales y humanas, en general, se ocupan del estudio de los seres humanos, y cada una de ellas se interesa por esferas de complejidad diferentes.

En el caso de la antropología social y cultural, su especificidad recae en el estudio de la variabilidad de las **culturas** humanas.

Una singularidad que ancla sus raíces en «una larga tradición en el estudio de la diversidad **cultural**, en la investigación desde una perspectiva **transcultural** y en el interés por las relaciones **interculturales**». Para tal fin, la antropología se caracteriza por el «uso de la etnografía basada en la observación participante, como forma específica de investigación sobre el terreno» (portal estatal de antropología, fecha de consulta: septiembre de 2019).

En la definición, el concepto de cultura se revela central: culturas humanas, diversidad cultural, perspectiva transcultural y relaciones interculturales.

Si se revisa la sección de cultura de cualquier medio de información (prensa o televisión), aparecen estrenos de cine, exposiciones, espectáculos, novedades literarias, etc. Es decir, aquellas **producciones que nuestra sociedad occidental valora como buena cultura**. También es así en nuestro cotidiano personal y profesional. A menudo decimos que una persona tiene cultura para referirnos a una persona culta y bien instruida. ¿Cuántas veces, en los informes que se redactan, aparece la expresión «poco nivel cultural» para designar la poca formación escolar o la ausencia de ella?

Colere, cultum, culto

La palabra cultura deriva del verbo latín *colere*, que significa «cultivar». Una forma del verbo es *cultum*, que en latín significa «agricultura». El adjetivo latín *cultus* se refiere a la propiedad que tiene un campo de ser cultivado. Pero también significa «adoración a la divinidad». De ahí que la palabra cultura signifique agricultura, culto y cultivado.

Tres significados que, como veíamos, también aplicamos al ser humano, nombrando así:

«(...) un estado de naturaleza que ha dejado de ser, en sentido estricto, natural; un estado de naturaleza conformado, reformado o transformado por la acción de alguna sociedad humana».

Díaz de Rada (2010)

La palabra cultura, sin embargo, no agota aquí su uso. Bien podría trabajar como funcionaria del Ministerio de Cultura y promocionar determinadas políticas culturales; o como animadora sociocultural, con una determinada cultura

política, que tiene el encargo de garantizar el acceso a la cultura de las y los jóvenes de su localidad, por medio de un proyecto de gestión de la diversidad cultural.

Johann Gottfried Herder y la modernidad

El filósofo alemán Herder y las instituciones de la modernidad incorporarán, a partir del siglo XVIII, cambios significativos en los significantes del concepto de cultura (y sociedad).

En una época en la que el uso del concepto de cultura estaba vinculado al mundo civilizado y la sofisticación intelectual, Herder irrumpirá con la idea de que los gustos estéticos son creaciones históricas de las sociedades y por tanto diversos en función de la historia social de cada pueblo. «¿Qué pueblo hay en la tierra que no tenga cultura propia?» (Herder, 1982, 2002).

El tratamiento de la palabra cultura se irá cargando además, desde las instituciones de la modernidad, de connotaciones políticas, y con ellas se irá filtrando en los discursos institucionales y administrativos de todos los estados.

Como señalaba al inicio, las ciencias sociales se ocupan del estudio de los seres humanos y se interesan por esferas de complejidad singulares. Una singularidad que se articula, y perdonad la simplificación, a partir de algunos conceptos que son clave. Es el caso del concepto de cultura en la disciplina antropológica. Ahora bien, como bien sabemos en la profesión, no hace falta estudiar antropología para utilizar la palabra cultura. El problema es que el uso cotidiano de esta palabra, la acaba transformando en un conjunto vago, superficial y contradictorio de significados (Díaz de Rada, 2010).

Si las y los profesionales de la educación social queremos **hacer uso del concepto de cultura de forma especializada y rigurosa**, deberemos aproximarnos a los significantes que la disciplina antropológica ha ido acordando para tal concepto. Y quizás así poder incorporar en nuestras reflexiones **los elementos básicos que explican en qué consiste la vida social humana**.

1.1. El concepto de cultura para la antropología

Para la antropología, todos los seres humanos, todos, son seres culturales, agentes de cultura y culturalmente diversos.

La cultura, para la antropología, no se posee ni es un concepto abstracto, porque pertenece al dominio de la acción y, en consecuencia, **todas las acciones** humanas son profundamente culturales, desde la producción de un tenedor, pasando por su venta o su utilización en la creación de obras de arte.

Lecturas recomendadas

J. G. Herder (1982). *Obra selecta*. Madrid: Alfaguara.

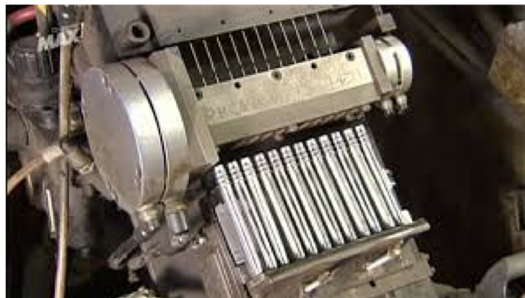
J. G. Herder (2002). *Antropología e Historia*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Figura 1. Pulsera



Fuente: internet

Figura 2. Fabricación de cubiertos



Fuente: internet

Figura 3. Escultura



Fuente: Eva Bretones

Figura 4. Tienda



Fuente: internet

El debate teórico en torno al concepto de cultura

No es objeto de este escrito abordar cómo la antropología ha abordado y aborda el debate teórico en torno al concepto de cultura. Pero sí llamar la atención sobre su importancia. Para una aproximación inicial al debate sugiero la discusión que plantea Robert Kessing en «Teorías de la cultura». Una propuesta traducida al castellano y disponible en *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (2010).

Coged un boli o teclad en el ordenador la palabra T-E-N-E-D-O-R. Si yo fuera francesa, hubiera dicho F-O-U-R-C-H-E-T-T-E. Primera constatación, todos vosotros habéis aprendido a escribir (¡felicidades!), no nacisteis sabiendo cómo hacerlo (ni escribir, ni usar el bolígrafo o el ordenador). Ni nosotros ni los franceses. Segunda, para escribir hemos usado, nosotros y los franceses, algunas normas. Felicidades de nuevo, sois capaces de usar reglas gramaticales, por citar solo un ejemplo. Pero fijaos que la palabra se escribe diferente en función de la lengua que utilizemos, porque seguimos reglas gramaticales diferentes, aunque ambas coincidimos, en este caso, en hacerlo de izquierda a derecha.

No forma parte del ADN de ninguna persona, aunque disponga de la competencia biológica para ello, saber, cuando nació, cómo cogería un tenedor y, menos aún, para qué, con quién y en qué circunstancias debería utilizarlo. Los seres humanos aprenden a utilizar los cubiertos en **contextos de aprendizaje social**. Un aprendizaje **condicionado** por las reglas y los gustos de cada grupo humano (¿recordáis a Herder?).

La cultura es, en consecuencia, **socialización**.

Y al hacerlo, al usar las reglas culturales (y los gustos de nuestro grupo) los seres humanos producen relaciones de parentesco, laborales, de amistad, de vecindad, etc., que en cada grupo social tomarán formas características, en función de no pocas variables, a las que cada persona con nombre y apellido, además, dará forma (a las reglas y a sus relaciones) de manera singular (Díaz de Rada, 2010).

«La conducta de los individuos está guiada, canalizada, constreñida por principios y reglas culturales acerca del juego de la vida y acerca de cómo hay que jugarlo. Pero son los individuos, al tomar decisiones, al seguir estrategias, al maximizar valores, al formar coaliciones, los que generan las pautas de la vida social (...). Las reglas del juego en sí mismas están generadas y son cambiadas por las pautas de juego de las que ellas son guías, en una dialéctica continua».

Kessinger (41)

Lo mismo ocurre cuando producimos cosas. Ya sea para utilizarlas, para apropiarnos de ellas o para descartarlas, se ponen en juego reglas culturales (tenedor).

Esta capacidad innata de todo ser humano para aprender y usar reglas culturales diferenciales en función del contexto (Díaz de Rada, 2010) es una característica **universal** en la especie humana, cuya mayor característica, atención, es generar constantemente **diferencias** entre los grupos sociales humanos.

Para la antropología, toda acción humana que se produzca como consecuencia del aprendizaje social, como acabamos de ver, es cultura. De ahí que todos los seres humanos seamos seres culturales, agentes de cultura y culturalmente diversos.

2. Seres culturales, agentes de cultura y culturalmente diversos

«Las culturas humanas son complejos procesos de **adaptación** a las distintas situaciones y circunstancias de la existencia humana de cada grupo social. Procesos de adaptación fruto de complejos procesos de **aprendizaje**».

Soto (2006)

Es reconocida la enorme **capacidad de adaptación** de los seres humanos a un sinnúmero de situaciones y circunstancias diversas, y, en numerosas ocasiones también, adversas. Una parte importante de esta capacidad de adaptación se debe a la gran **indeterminación** genética del ser humano. Esto es, nuestro cerebro no está programado para hacer las cosas de una determinada manera. No estamos programados para hablar una determinada lengua, comer determinados alimentos, usar determinados utensilios. Estos aspectos pertenecen al ámbito de la cultura. Y, las culturas, a su vez, son procesos de adaptación.

Esto es, las culturas van resolviendo necesidades fundamentales relacionadas con la producción y la reproducción de la vida humana, con la satisfacción de determinadas necesidades básicas para sobrevivir y para ello construyen una visión a partir de la cual experimentar el mundo en función de sus contextos. Procesos que a su vez incluyen en las adaptaciones.

Este juego dialéctico permite visibilizar la adaptabilidad biológica de los grupos sociales por medio de sus culturas, tanto en sus continuidades como en sus cambios.

Dominios intradisciplinarios de la antropología social y cultural

Estos procesos han sido ampliamente estudiados en la antropología social y cultural, configurándose como desarrollos específicos de la antropología del **parentesco**, la antropología **económica**, la antropología **simbólica** y la antropología **política**.

Para una aproximación a los mismos se recomiendan algunas lecturas:

A. González Echevarría (1994). *Teorías del Parentesco. Nuevas aproximaciones*. Barcelona: Eudema.

C. Geertz (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

C. Lévi-Strauss (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.

E. Wolf (1982). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.

J. R. Llovera (Comp.) (1979). *Antropología política*. Barcelona: Anagrama.

Adaptarse es por tanto el resultado de complejos procesos históricos, políticos, económicos y sociales que a su vez han incidido en las adaptaciones socioculturales que han realizado todos los grupos humanos. Hablamos de procesos

concretos que han sido percibidos y vividos por cada sujeto cultural y **aprendidos** por todos los miembros del grupo, y así los contenidos culturales concretos han pasado a ser contenidos educativos de esos sistemas culturales y a la inversa (Soto, 2006). Es lo que en antropología se denomina **procesos de enculturación**.

Los **procesos de enculturación** son, por tanto, procesos largos, necesariamente compartidos y altamente contextualizados. Mediante ellos, cada grupo social y cada **sujeto cultural** aprenderá, hará suyos e interiorizará saberes, valores, formas de organización, de relación, que incluirán actitudes, maneras de pensar (sobre las personas, sobre el propio grupo, sobre los otros...), que irán transformándose a lo largo del tiempo.

Ejemplo: ¿qué es para ti una comida decente?

Todos los seres humanos tenemos que comer, pero comemos solo algunos de los alimentos comestibles disponibles en nuestro contexto. Las **actitudes** que tenemos todos frente a la alimentación, respecto a ciertos alimentos, respecto a qué alimentos son pertinentes o no, saludables o no, son **culturales** y personales. No podemos comer sin estas actitudes, incluso a sabiendas de que son perjudiciales. ¿Qué era para nuestros abuelos una comida decente?

Los procesos de enculturación permean aquello que somos, las ideas que utilizamos para pensar, para actuar, para generar nuevas ideas, nuevas acciones, nuevas relaciones. Son las gafas con las cuales leemos nuestros mundos.

«Existe un referente étnico o cultural (...) en todos y cada uno de nosotros, que adquirimos por medio del proceso de enculturación y socialización, ya que configura estructuras mentales, potencia unas capacidades sobre otras, crea hábitos duraderos, interioriza modelos de relación entre las personas y valores culturales. Ese referente cultural es el que dota de sentido a la vida de cada uno, a los hechos vitales, a los datos de la experiencia personal y colectiva. Ese referente cultural es el que nos permite hablar y decir con sentido, relacionarnos, el que nos permite vivir. Pero no es determinado, ni completo, ni totalmente coherente ni estático. No es siempre consciente».

San Román (1996, p. 107)

Un velo, sin embargo, que dificulta el reconocimiento de la diversidad humana y social. Como señala San Román, este velo (incompleto, indeterminado, incoherente y dinámico) no implica necesariamente actuar con superioridad y mucho menos determina la violencia contra aquellos que considera diferentes. Ahora bien, «está ahí y, por lo tanto, más vale verlo, asumirlo, conocerlo, criticarlo, conducirlo (...)», de lo contrario podremos pensar y actuar **etnocéntricamente**. Esto es, proyectar nuestras propias estrategias de enculturación como modelos universales y juzgar a los demás en función de estas.

Estamos condicionadas, por tanto, por nuestras pertenencias a colectivos que tienen hábitos y juicios elaborados. Pero el contacto con las otras matiza nuestra forma de ver el mundo y contribuye a la reconstrucción de nuestra identidad, lo que nos permite posicionarnos y decidir (por estrechos que sean los márgenes).

«Las culturas humanas no son ni necesariamente coherentes ni siempre homogéneas. Más a menudo de lo que nosotros creemos, nuestras vidas cotidianas están cruzadas por zonas limítrofes, bolsas y erupciones de todo tipo. Las zonas fronterizas frecuentemente se convierten en sobresalientes alrededor de frentes como la orientación sexual, el género, la clase, la raza, la etnicidad, la nacionalidad, la edad, la política, el vestido, la alimentación o el gusto. Junto con “nuestros” yos supuestamente transparentes desde la perspectiva cultural, tales zonas limítrofes deben ser consideradas no como zonas transicionales analíticamente vacías, sino como espacios de producción cultural creativa que requieren investigación (...) habitamos un mundo interdependiente (...) marcado por los préstamos y las circulaciones entre porosas fronteras culturales y nacionales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación».

Rosaldo (1991, p. 39)

Aprender a formar parte de nuestras culturas es, por tanto, un proceso de adquisición, de creación y de invención cultural, que nace, crece y, a veces, muere entre personas concretas que se comunican en tiempos y espacios singulares.

2.1. Sistemas educativos humanos

Para la lectura de este apartado se sugiere el visionado del documental *Bébés*. Este documental narra el primer año de vida de cuatro criaturas en contextos, familias y lugares del mundo diferentes. Es una joya, repleta de maravillosos ejemplos, que permite empezar a intuir una respuesta a la ya clásica pregunta que planteaba Spindler a propósito de los procesos de enculturación:

«(...) como los recién nacidos llegan a convertirse en seres humanos que hablan, piensan, sienten, poseen una moral, creen y valoran; como se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales. (...) como los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven».

Spindler (1993, p. 205)

Durante el visionado del documental se sugiere prestar atención a tres elementos:

- A los **vínculos sociales** que se establecen entre los agentes.
- A los **aprendizajes mutuos** que realizan los sujetos a la hora de incorporar las reglas culturales.
- Al **carácter intencional** (o no), **consciente** (o no), de las acciones educativas que se desarrollan a lo largo de las historias que se narran.

Las experiencias de Bayarjargal, Ponijao, Hattie y Mari, los cuatro niños protagonistas del documental, visibilizan algunos mecanismos comunes en sus diferentes sistemas educativos.

En los cuatro casos, los grupos cuentan con una **red de relaciones organizada** para llevar a cabo los procesos educativos. Esta red de relaciones, como se observa, está especialmente organizada en este primer año de vida y en momentos muy puntuales. Todas las relaciones se dan en entornos cotidianos, donde aparecen objetivos muy concretos y comportamientos muy pautados que permiten la observación, la imitación y la experimentación.

Documental recomendado

Thomas Balmès. *Bébés*.

Lectura recomendada

Spindler ofrece un repertorio amplio de ejemplos etnográficos que complementan el visionado del documental:

G. Spindler (1993). La transmisión de la cultura. En: H. Velasco, F. J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Esta red de interacciones humanas recurrentes precisa, como se observa en todas las historias, de **agentes socializadores**. Son agentes socializadores el padre o la madre, el abuelo o la abuela, el tío o la tía, etc. Pero también hermanos y hermanas, el grupo de iguales, etc.

Estas interacciones que tienen lugar entre sujetos socializadores (de la misma edad o de grupos de edad diferentes), ponen en juego un importante número de **estrategias socializadoras**, verbales (narraciones, cuentos, leyendas, refranes, canciones... pero también avisos, comentarios, explicaciones, etc.) y no verbales (posturas y expresiones faciales, sanciones, enunciados simbólicos, etc.).

Dichas estrategias socializadoras se desarrollan en diferentes ámbitos, **públicos y privados**, de acceso individual o colectivo, y varían en función de la **edad**, el **género** y el **estatus**.

Dichas estrategias no son específicas de los primeros años de vida, se suceden a lo largo del **ciclo vital**, marcando etapas (nacimiento, infancia, juventud...), ritualizando tránsitos y cambios de estatus.

Las crianzas de Bayarjargal, Ponijao, Hattie y Mari son un pequeño ejemplo de la **diversidad** humana, pero también de la **variabilidad** existente entre todos los grupos sociales humanos. Una variabilidad que se va traduciendo, en cada caso, en expresiones concretas. Estas expresiones concretas son, a su vez, como se señalaba al inicio, respuestas a todo aquello no previsto por nuestra capacidad biológica.

Diversidad cultural, etnocentrismo y relativismo cultural

Decía Geertz (1987) que la humanidad es variada en su esencia y en las expresiones que utiliza, y que para aproximarnos al ser humano era necesario navegar entre una y otra. De lo contrario, esta diversidad y variabilidad cultural puede desencadenar, como ya hemos señalado, en una visión etnocentrista del mundo.

La antropología contribuye a la destrucción de las visiones etnocéntricas gracias al relativismo cultural. Como señala Díaz de Rada (2010), el relativismo cultural es una actitud de reconocimiento empírico de esa diversidad de diversidades. Un relativismo que nada tiene que ver con el relativismo moral.

Las historias de Bayarjargal, Ponijao, Hattie y Mari no son, sin embargo, generalizables a todas las familias de Mongolia, Namibia, Estados Unidos o Japón.

«Y no lo son porque no existe ningún contenido cultural, ninguno, que sea absolutamente universal ni más importante que las personas que le dan forma. Son las personas quienes crean cultura y la ponen en práctica de forma diferente cada vez que se enfrentan a las otras personas. Poder describir las prácticas en ningún caso las esencializa, son cambiantes. Su inalcanzable diversidad tampoco las convierte en insignificantes o anecdóticas. Todo lo contrario, son importantes en la medida en que las personas se reconocen en ellas. Eso sí, no agotan todas sus posibilidades. Y no las agotan porque, si bien ninguna persona es indiferente a sus prácticas cotidianas, todas son agentes activas de las mismas y en consecuencia de los cambios que decidan hacer con ellas».

Bretones, Casado, Sanjuán (2018)

Lecturas recomendadas

A. Ariño (1997). Ideologías, discursos y dominación. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 79, 197-220.

G. Malgesini, y C. Giménez (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Cabe, por tanto, estar atentos a la escena.

«La cultura concierne a la escena, a la situación de la escena y al conjunto de personajes; el sistema normativo consiste en las direcciones de escena para los actores y en cómo los actores interpretan sus papeles en la escena en la que están».

Schneider (en Keesing, 2010, p. 62)

Y si nos fijamos en la escena, veremos que los procesos de construcción de las personas (es decir, de los seres socializados) son inseparables de los procesos de construcción de las relaciones prácticas y simbólicas **entre** las personas. El documental muestra cómo aquello que aprendemos no puede ser separado de sus **condiciones** sociales de producción ni del **agente** específico que lo produce. Las escenas (del documental) permiten ver cómo las culturas no son estructuras ordenadas, encarnadas en agentes especializados, y listas para ser inculcadas en un batallón de aprendices. Los procesos de construcción precisan ejercicios de comunicación bi-tri-n-laterales, ejercicios continuados de acciones significativas en los que los agentes son **mutuamente** imprescindibles (Díaz de Rada, 2010).

«Si se mira cómo la gente opera con sus reglas culturales por medio del chismorreo se puede ver cuán insensata es nuestra creencia de que la cultura proporciona conjuntos de reglas ideales que se aplican a configuraciones particulares de gente, lugares, cosas y acontecimientos. Las contingencias de la vida misma reestructuran las reglas, e incluso las cambian en el tiempo. (...) En el chismorreo (...) toda comprensión que alguien tiene del código cultural depende de la situación particular, de la configuración de la experiencia y el conocimiento pasados, que de repente es relevante para la aplicación de reglas y normas al hecho en cuestión».

John Haviland (pp. 279-280, 23)

Una última consideración. No todas las acciones de nuestros personajes del documental estaban fuertemente estructuradas por **intenciones educativas explícitas**. La mayoría de las acciones actuaban de forma silenciosa, sin intencionalidad programada, y fuera de la consciencia. Edward T. Hall (2003), en su obra *La dimensión oculta*, muestra cómo todos los seres humanos aprendemos a qué distancia es conveniente colocarnos respecto a los demás cuando nos relacionamos con ellos, sin ser conscientes de que lo sabemos. Así, cuando interpretamos que las distancias no son correctas nos sentimos incómodos o a la inversa. ¿Podéis verlo en el documental?

Lectura recomendada

La intencionalidad de las acciones educativas es un tema ampliamente desarrollado en:

B. García (2020). *Etnografía aplicada a la educación social*. Barcelona: UOC.

3. Etnografía, investigación etnográfica y educación social

La educación, para la antropología, es el **proceso que describimos o analizamos** al enfocar la cultura desde la perspectiva de su construcción social (Díaz de Rada, 2010).

Para poder hacer esta descripción y análisis, la antropología nos propone un viaje de ida y vuelta (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Un viaje de ida que permita describir cómo viven los otros (próximos o lejanos), participando de sus prácticas y de su intersubjetividad, para luego volver y poder transcribirlo y comunicarlo. Esto es, conociendo y produciendo conocimiento científico al mismo tiempo.

No es objeto de este apartado adentrarnos en las complejidades de la investigación etnográfica, pero sí aproximarnos a aquellos elementos clave de este viaje que nos propone la etnografía como ejercicio **comprensivo**. Esto es, como un ejercicio que produce datos de carácter empírico y experiencial y que **produce conocimiento a partir de la mirada de los otros**.

3.1. Un viaje de ida y vuelta

Señalábamos al inicio que la especificidad de la antropología recae en el estudio de la variabilidad de las culturas humanas y que para tal fin se caracteriza por el «uso de la etnografía basada en la observación participante, como forma específica de investigación sobre el terreno» (portal estatal de antropología, fecha de consulta: septiembre de 2019).

La investigación etnográfica es, por tanto, el sustento que nutre la mirada antropológica. Una mirada que busca **comprender** cómo viven, piensan y sienten las personas, mujeres y hombres. Una mirada que quiere explicar cómo este dar sentido a la experiencia está ligado a las prácticas sociales y culturales que son compartidas, colectivas y que las personas hacen propias o modifican a través de procesos multidimensionales de aprendizaje y comunicación. Una mirada en la que confluyen, como veremos, la teoría y la reflexión epistemológica.

Para tal fin, la etnografía adopta como punto de partida la distancia y la proximidad hacia la sociedad o colectivo que quiere estudiar. La distancia, como disciplina científica. Y la proximidad porque quien investiga se sumerge en el campo e incorpora activamente a aquellos a quienes estudia en la investigación.

Para realizar este ejercicio **epistemológico**, la etnografía propone adoptar una actitud de **extrañamiento**. Esto es, será necesario **desnaturalizar** las instituciones y acciones humanas, y observar a los otros como si fueran extraños. Este mecanismo metodológico y epistemológico (Guber, 2001) es especialmente válido cuando los grupos que se etnografía son los mismos a los que se pertenece, pero también cuando no es así, como bien ilustra Laura Bohannan en su conocido artículo *Shakespeare en la selva*.

Este ejercicio está profundamente vinculado con el tipo de preguntas que hace la antropología y que, como señalábamos al inicio, están dirigidas a comprender los procesos sociales y culturales de los otros, eso sí, desde un diálogo permanente entre el universo social y cultural de quien investiga y el de quien es investigado. Desde este posicionamiento epistemológico se adopta el **trabajo de campo** empírico como trayecto para la construcción de los datos científicos.

Desde que Malinowski hizo su trabajo de campo y lo explicó en *Los argonautas del pacífico occidental* en los años veinte del siglo pasado, los antropólogos han considerado el trabajo de campo como su propio ritual de iniciación (Velasco y Rada, 1997). De hecho, no se puede entender la práctica antropológica sin la vinculación a esta técnica de campo genérica.

«...estar allí constituye una posición estratégica cuando es la cultura lo que se pretende investigar. La inmersión personal del investigador en el contexto de la vida cotidiana de los actores es la única fuente de producción de una específica cualidad de los datos: su más densa contextualización».

Sanmartín (2003, p. 55)

Este viaje y este **encuentro** (James Clifford, 1997) que nos propone la etnografía es físico: quien investiga se desplaza al lugar del trabajo de campo. Pero es también un viaje metafísico, de las concepciones propias de la cultura a las de los otros. Un viaje que también es social. Quien investiga tendrá que establecer relaciones y convivir con los otros. Pero también tendrá que relacionarse como etnógrafo, como ser social, con la etnografía, otro ser social, de manera presencial.

Lectura recomendada

L. Bohannan (1966). *Shakespeare en la selva*. Disponible en castellano en: H. M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*.

Lectura recomendada

Para una aproximación a la temática se recomienda la lectura de:

N. Alberich (2020). *Cómo abordar una investigación educativa etnográfica*. Barcelona: UOC.

Lectura recomendada

Para profundizar en este aspecto se recomienda la lectura de: G. Stocking (1993). *La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski*. En: H. Velasco, J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada. *Lectura de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Ahora bien, «los antropólogos no estudian aldeas, estudian en aldeas» (Geertz, 1987, p. 22). Como señala Geertz, los etnógrafos no estudian lugares, pueblos, colectivos sino que estudian objetos que ellos mismos construyen (relaciones de género, relaciones de parentesco, etc.). Así pues, el objeto etnográfico se construye. Y de la misma manera se construye el campo en el que se estudiarán estas relaciones empíricamente, es decir, el trabajo de campo. Para poder estudiar un fenómeno, una relación, etc. es necesario, por tanto, delimitar teóricamente cuales son los factores que se tendrán en cuenta, cómo se estudiarán empíricamente y qué personas participaran en el estudio.

Decíamos al inicio, que este viaje culminaba en la escritura. Por un lado, en la escritura como proceso de transcripción de todo aquello que los otros observan y relatan, y esto es especialmente relevante, sin traducirlo o reducirlo a términos y conceptos propios. Tenemos un ejemplo maravilloso en *Los argonautas del pacífico occidental*, donde Malinowski describe los sistemas de intercambio en las Islas Trobriand. Y, por el otro, en la escritura como proceso de comunicación que permita, no solo que otros investigadores conozcan, interpelen y enriquezcan los procesos relatados, sino también como mecanismo a partir del cual poder optimizar nuevos métodos de investigación. Es el caso, por ejemplo, de Marcel Mauss, que utilizará las definiciones realizadas por los trobriandeses (recogidas por Malinowski), para teorizar sobre el duelo.

3.2. Reflexividad sociocultural

Como nos recuerda Wolcott, la etnografía no consiste en la técnica *per se*, ni en el tiempo que se pasa en el campo, ni en la descripción pura o completa; tampoco consiste en conseguir una relación social o en desarrollar multitud de procedimientos. Consiste en llevar a cabo la **interpretación cultural**. Para ello es requisito imprescindible, como señala la antropología, salir del campo restringido de la Cultura (en singular y mayúsculas), esto es, de esa posición ilustrada que cree ostentar el privilegio del Saber (también en singular y mayúsculas). De no hacerlo, no hay posible interpretación, dado que será la Cultura en mayúscula la que identifique a las culturas y las juzgue en función de su supuesta distancia con el Saber privilegiado. Si todas las personas disponen de estrategias para participar de sus múltiples contextos educativos, ¿las conocemos las y los profesionales (las nuestras y las suyas)? ¿Las reconocemos? ¿Las hacemos conscientes en nuestras prácticas profesionales?

Para llevar a cabo la interpretación cultural, es necesario también, como nos recuerda la antropología, romper con la visión fragmentada de las Instituciones que los profesionales hemos heredado de la modernidad (Economía, Educación, Cultura, etc.), cuya especialización parte de una definición cosificada de los sujetos que rara vez se pregunta por la realidad empírica de los mismos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Si en todo contexto profesional convergen escenarios educativos múltiples, ¿cómo nos aproximamos los profesionales a los diferentes enclaves en los que toman forma las prácticas educativas de las

Lectura recomendada

Para profundizar en este ejercicio metodológico y empírico, se recomienda la lectura de: R. Guber (2000). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Madrid: Siglo XXI.

Lecturas recomendadas

B. Malinowski (1973). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Madrid: Península.

M. Mauss (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz.

que son y somos portadores? ¿Cómo damos nombre a las historias de los protagonistas de las prácticas concretas más allá de las funciones que ejercen en nuestros contextos profesionales?

¿Para qué necesitamos los educadores aprender a interpretar las culturas? Wolcott lo tenía claro: para entender mejor las «pequeñas tradiciones» de las instituciones y sus encargos «y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia» (Wolcott, 2006, p. 144) en las que se inscriben y se explican. Y poder así hacer una **reflexión consciente sobre la naturaleza de las problemáticas que abordamos** (Wolcott 2006, p. 131). Esto es, un ejercicio consciente de resistencia. De lo contrario, en este mundo global y líquido, nuestra experiencia concreta, la experiencia concreta de cada persona concreta, corre el riesgo, como en la canción, de ser un burro amarrado en la puerta del baile, y difícilmente podremos resistirnos a los automatismos de las instituciones, a la cosificación de los sujetos y a la reproducción de las desigualdades.

Realizar una reflexión consciente sobre la naturaleza de las problemáticas que se abordan en la práctica profesional permite, entre otros, visibilizar la dimensión sociocultural y socioeconómica de toda realidad. Esto es, desvelar cómo se articulan las relaciones entre saberes, disciplinas e individuos; aproximarse a lógicas de poder que subyacen a los procesos sociales en los que se está inmerso. Y desde ahí, quizás, posicionarse. Esto es, pensarnos y pensarlos desde un posicionamiento pedagógico consciente y propio.

La perspectiva etnográfica aporta así una posición ética y política en relación con los sujetos de la educación, que permite el análisis y, por qué no decirlo, también la posible generación de renovados fundamentos en el desarrollo de nuestros modelos de atención a las personas: al deconstruir la naturalización histórica que prioriza unos conocimientos por encima de otros, unas lógicas o modelos por encima de otros, se hace posible entender e incorporar los saberes expertos como parte de un abanico mucho más complejo de saberes también necesarios, viables, pertinentes y complementarios (Bretones, Casado, Sanjuán, 2018).

«No toda la gente de la educación tiene que ir tras la cultura, pero no se puede llegar a un entendimiento equilibrado o completo de lo que los educadores están haciendo o de cómo van a actuar, si las dimensiones culturales del comportamiento humano se ignoran u oscurecen por puntos de vista tradicionales dominados por la psicología».

Wolcott (2006, p. 142)

Bibliografía

Bretones, E., Casado, I., y Sanjuán, L. (2018). La construcción sociocultural de la persona: el caso de Rachida. En: A. Pié, y E. Bretones. *Cuerpos de la educación social*. Barcelona: UOC.

Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Guber, R. (2000). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Madrid: Siglo XXI.

Hall, E. (2003). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI.

Herder, J. G. (1982). *Obra selecta*. Madrid: Alfaguara.

Herder, J. G. (2002). *Antropología e Historia*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Keesing, R. (2010). Teorías de la cultura. En: H. Velasco. (Comp.), *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED cuadernos.

Lévi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.

Llovera, J. R. (Comp.) (1979). *Antropología política*. Barcelona: Anagrama.

Malgesisni, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del pacífico occidental*. Madrid: Península.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz.

Rosaldo, R. (1991). *Cultura y Verdad*. México: Grijalbo.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Soto, P. (2006). Docentes, Sujet@s culturales y Mediadores interculturales. En: P. Soto. (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Stocking, G. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En: H. Velasco, J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada, Á. (Eds.), *Lectura de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Wolcott, F. W. (2006). Sobre la intención etnográfica. En Velasco, H., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (2a ed., pp. 127-144). Madrid: Editorial Trotta.

Wolf, E. (1982). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.

