

Antropología en la formación de maestros de primaria:  
una experiencia con estudiantes de Brasil<sup>1</sup>

Andréa Pavão

IEAR-UFF Angra dos Reis (RJ), Brasil

UCM, Madrid, España

Palabras clave: formación docente; antropología; relato de experiencia

### **La antropología como ciencia fuente de la educación**

Anísio Teixeira, importante educador brasileño, uno de los signatarios del Manifiesto de la Educación Nueva (1932), marco para la lucha por la estructuración del sistema nacional de enseñanza en Brasil, en su discurso de apertura del CBPE (Centro Brasileño de Pesquisas Educacionais) compara el campo de la educación al de la medicina, y los caracteriza a ambos como “arte” y no como ciencia (Teixeira, 1969). Según el autor, el campo de la educación se apropia de la producción de conocimientos de campos limítrofes que el autor llamó de “ciencias-fuente”. A la vez que Teixeira reconoce que solamente esta apropiación es capaz de alejar el campo de la educación del “empirismo dogmático” y del “obscurantismo de las tradiciones”, convirtiéndolo en una práctica más científica, hace hincapié sobre los peligros de apropiaciones precipitadas, de conocimientos generados en otros campos a partir de objetos ajenos al área educacional, tan particular en sus especificidades y su complejidad. Para superar ese riesgo, el autor sugería el desarrollo de pesquisas sirviéndose del subsidio teórico de las ciencias-fuentes, pero siempre a partir de objetos de la propia práctica pedagógica. Siguiendo esta misma senda, Rodão (2007) propone pensar la educación como una “sociopráctica”:

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

No nos parece, por lo tanto, muy productivo el eterno debate acerca del peso relativo de la teoría y de la práctica en el ejercicio de la función de enseñar – y en la respectiva formación. En la perspectiva en la cual ubicamos en este texto, la función de enseñar es sociopráctica sin duda, pero el saber que requiere es intrínsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Justo por eso, el saber profesional hay de ser construido – y me estoy refiriendo a la formación– basado en el principio de la teorización, previa y posterior, tutelada y discutida, de la acción profesional docente, propia y observada en los otros (Roldão, 2007, p. 101)

En Brasil, las primeras apropiaciones de conceptos antropológicos para pensar algunos de los problemas de la educación están relacionadas con las Escuelas Normales (de Magisterio). En 1909 se funda el primer Gabinete de Antropología Pedagógica e Psicología, cuyo objetivo era “investigar el desarrollo de las facultades intelectuales de los niños en relación con el trabajo escolar” (Monarcha, 1999 *apud* Oliveira, 2013, p. 31). Lo que sobresalían allí eran las aportaciones de la Antropología Física, con sus prácticas antropométricas, pues eran las herramientas científicas disponibles entonces para acercarse a la alteridad; por cierto, de ahí derivan los primeros modelos explicativos del fracaso escolar de los niños de clases populares.

En la década de 1930, el movimiento *escolanovista* en Brasil fue el responsable de la difusión de la antropología en los cursos de Magisterio como un intento de hacer más científica la práctica pedagógica y alejarse del empirismo conservador de la educación católica. El énfasis, sin embargo, continuaba haciéndose en los testes antropométricos y sus estudios sobre las diferencias entre las razas. Los *escolanovistas* defienden el *derecho biológico* a la educación contra los privilegios de una clase económica, convencidos de que las aptitudes para el estudio eran atribuidas más bien por esencialismos étnicos.

El influjo de la antropología cultural en la educación no llegaría hasta los primeros años de la década de 1960, en el contexto de la guerra fría, bajo el gobierno progresista de João Goulart. El mayor impulso lo dieron los movimientos de educación popular que se desarrollaron en estos años y que fueron abruptamente interrumpidos con el golpe

militar de 1964. Entre estos educadores, Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão se destacan como difusores de la antropología cultural.

Mientras Carlos Brandão es antropólogo, Paulo Freire podría ser calificado, siguiendo a Paiva (1986), como un “pedagogo católico de izquierda con referencias de variadas tradiciones teóricas”. Aunque reconozca el legado de Paulo Freire como activista, Paiva subraya su fragilidad como teórico de la educación. Sin embargo, su activismo en la educación de adultos trabajadores ha dejado una marca importante en la antropología de la educación por el hecho de ubicar el concepto de cultura en el centro de su pedagogía.

En estas experiencias pedagógicas innovadoras, que no duraron más de cuatro años, había una curiosa mezcla entre antropología cultural y materialismo histórico. El efecto práctico más notable de este intercambio fue, sin duda, incidir en la consideración del entorno cultural de los adultos a quienes se pretendía alfabetizar. En lugar de seguir utilizando material didáctico destinado a niños urbanos de clase media, estos movimientos de educación popular produjeron muchos folletos de alfabetización específicos para adultos trabajadores de áreas rurales (Fávero, 2012). Por su parte, Freire (1999) abandonó los folletos y, a través de sus variadas referencias, no creó un método propio de alfabetización, sino que hizo un uso particular del viejo método silábico. La gran revolución fue, sin duda, trabajar la silabación de “palabras generadoras”, o sea, palabras encarnadas en la vida de los trabajadores analfabetos, valorando la cultura popular.

Como no es mi objetivo en este texto agotar el interesante tema de estos años dorados de la educación de adultos en Brasil, ni mucho menos profundizar en el análisis de la obra de estos dos autores, me limito a los puntos de algunas de sus obras que creo que tienen mayor impacto en la relación interdisciplinaria entre antropología y educación. También es cierto que, eligiendo estos dos autores, no hago justicia a otros educadores que también tuvieron relevancia en estos años. No obstante, ambos destacan por su papel en la divulgación de algunos principios de la antropología cultural, tal como fueron apropiados, para la educación como un todo.

## ***Educación como práctica de libertad: el concepto de cultura en el método Paulo Freire***

Paulo Freire escribió muchísimos libros y todos tienen gran importancia para la educación brasileña hasta hoy, aunque en los cursos de Educación, curiosamente, *Educación como práctica de libertad* no esté entre los más frecuentados. El libro más leído de Paulo Freire en Magisterio es, sin duda, *La pedagogía de la autonomía*, un texto de lectura más ligera y consejos prácticos para una educación libertadora.

Pero es en su primer y mítico libro, *La Educación como práctica de libertad*, que salió en 1968, cuando Freire estaba exilado en Chile, donde se da a conocer su concepción de cultura, en la cual se nota un fuerte hibridismo entre antropología cultural, materialismo histórico y teología de la liberación. Aunque este libro sea menos utilizado, sus bases teórico-ideológicas se difundieron por tradición oral de manera impresionante.

En esta obra, Freire concibe como cultura, no los productos de la alta burguesía, sino todo cuanto sea producido por el ser humano, a través de la acción de su trabajo y significado por su conciencia. Así, por la acción de su fuerza de trabajo, el hombre transforma la naturaleza. En la concepción de Freire (1999), consiguientemente, la oposición ente cultura y naturaleza tiene gran centralidad. De la misma forma que la naturaleza se transforma con la acción del trabajo humano, como sujeto socio-histórico, el hombre puede y debe cambiar la realidad social dada. La educación adquiere un papel primordial ahí, en el sentido de liberar al hombre de su *conciencia fatalista*. La educación actúa como instrumento de transformación de esta forma reductora de conciencia, que ve la realidad social de modo esencialista e inmutable, en *conciencia crítica*, a través de la cual el hombre no se conforma a las injusticias a las cuales está sometido. En sus palabras el hombre no es:

un simple espectador, sino que puede interferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia de la cultura (Freire, 1999, p. 32)

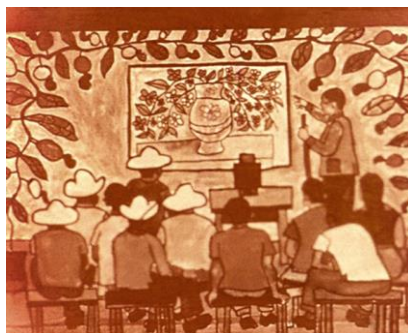
Este particular concepto de cultura tiene mucha importancia en el método freiriano de alfabetización. En lugar de un folleto, con ayuda de un pintor amigo suyo, Francisco Brennand, y de la más alta tecnología del momento (las diapositivas), Freire creó una presentación de diez fichas que se proyectaba a los adultos en un primer momento de concientización, antes de enseñar a leer. Según Fávero (2012), “las fichas de cultura” creadas por Freire y Brennand son el “huevo de Colón” de su método y, por esa razón, me detendré en ellas.

De estas diez fichas, cuatro representan de algún modo el concepto de cultura empleado en este método que, por cierto, mantiene aún hoy bastante influencia en los cursos de Educación en Brasil, aunque la mayoría de los alumnos no conozcan su origen.

En la ficha titulada “El gato cazador”, la caza es representada como una práctica natural, mientras que en “El cazador iletrado”, por oposición, la caza se representa como una práctica humana no natural. En la ficha “El cazador civilizado”, la caza también es cultural, sin embargo hay una distinción entre la tecnología del cazador iletrado y la del cazador civilizado. O sea, mientras el “acto natural”, desprovisto de cultura, no cambia sociohistoricamente, la forma humana de cazar se desarrolla con la cultura y en función del medio socioeconómico:



En la última escena de la proyección se encuentra “El círculo de cultura”, en la cual la educación es representada como práctica cultural. Las plantas que aparecen en otra ficha como elementos de la naturaleza están aquí convertidas en un florido jarrón de adorno por efecto del trabajo humano. El mismo procedimiento didáctico se da con el barro que, en otra imagen, se convierte en maceta por obra del alfarero. En la ficha “El círculo de cultura”, estos elementos aparecen proyectados y producen un metaefecto: en el círculo de cultura se habla *sobre* la cultura producida por el hombre a través de su trabajo:



En esta concepción, la idea central es que la cultura es efecto directo de la acción humana sobre la naturaleza y tiene el poder de cambiar el mundo circundante. Como cultura, la educación tiene por su parte un efecto transformador de conciencia de la realidad, de la vida social e de la vida política.

### ***¿Qué es la educación?* La concepción de educación en la obra de Carlos Rodrigues Brandão**

Entre los muchos libros escritos por Brandão, hay dos que tuvieron mucha influencia en la divulgación de la antropología cultural entre los educadores: *Qué es la educación*, que salió en 1981, y *Qué es el método Paulo Freire*, publicado en 1982. El segundo es conocido por divulgar de manera más asequible *La Educación como práctica de libertad* de Freire, y el primero por una cita que se ha convertido en la más popular en el campo de la educación. Se trata de una frase del escritor brasileño João Guimarães Rosa, sacada de su obra maestra *Grande Sertão: veredas*. La cita abre el libro de Brandão: “Maestro no es quien siempre enseña, sino aquel que en un momento dado aprende” (Rosa *apud* Brandão, 1981, p. 3). En ese libro, Brandão valora las experiencias de aprendizaje no formales y critica la educación formal, aporta variados ejemplos de cómo se da la transmisión de saberes en las tribus indígenas brasileñas y hace duras críticas a la escuela como institución represora, reproductora (ahí se detecta algo de la obra de Bourdieu y Passeron, aunque no sea citada) de los valores de las clases dominantes. Hay además en esa obra una especie de vuelta al mito rousseauiano del “buen salvaje” y de las clases populares como repositorio de la superioridad moral, en tanto en cuanto sus valores, una vez en situación de poder, serían capaces de superar todas las injusticias sociales producidas por el modo de producción capitalista.

Los dos libros de Brandão no están en la bibliografía de la mayoría de las asignaturas de los grados de Pedagogía en Brasil, pero aun así la cita de Rosa se difunde como una letanía, una especie de dogma sagrado, aunque nadie sepa de dónde salió. El caso ilustra bastante bien la forma de difusión de conceptos de otras tradiciones disciplinares (las *ciencias fuentes*, como diría Teixeira) en el campo de la educación. Habría que estudiar, en trabajos futuros, el papel de la transmisión por tradición oral en los grados de Educación en Brasil frente a la débil tradición de lectura.

### **El rechazo del carácter coercitivo de la educación**

Buscar comprender los caminos por los cuales la antropología fue siendo apropiada por el campo de la educación es una especie de trabajo arqueológico en los términos de Foucault (2005). Esta apropiación tiene también algo de la “antropofagia” en el sentido atribuido por el movimiento de los modernistas brasileños (Andrade, 1976): nutrirse del otro y hacer la digestión hasta que el otro se convierta en propio, que no deja de ser una contribución curiosa sobre el manejo de la alteridad.

Una de estas concepciones, repetidas como un mantra, es el rechazo del carácter coercitivo de la educación, apropiado del trabajo de Althusser (1998) por Freire, en el cual denuncia la escuela como aparato ideológico del Estado. De hecho, importa menos de dónde viene la idea en este texto, sino de qué manera estas ideas se sirven de conceptos de la antropología cultural como la crítica al etnocentrismo, el relativismo cultural y la valoración de la cultura popular, que se imbricaron tan firmemente en el saber de la formación de profesores en Brasil.

Paso a comentar los puntos que me parecen tener más relevancia para los objetivos de este texto. Uno de ellos es la tensión entre la cultura dominante (hegemonizadora) y la cultura popular como fuerza contra-hegemónica, conceptos que nos remiten a Gramsci (Gruppi, 2000). En la obra de Freire, la crítica a lo que nombró “educación bancaria”, o sea, la transferencia mecánica de saberes de los maestros hacia los alumnos, nos conduce a la valoración de la cultura popular y el rechazo de los alumnos como “tabula rasa”. Basada en la tesis del relativismo cultural ofrecido por el campo de la antropología, genera una severa crítica a la asimetría entre profesor y alumno y la

violencia simbólica que de ahí se genera. Así, volvemos a la conocida cita de Brandão: “maestro no es quien siempre enseña...” y, muchas veces, hay que tenerlo en cuenta, se llega a suprimir el adverbio “siempre”, que nos conduce a una situación en la cual muchas clases del grado de Educación se convierten en simple intercambio de experiencias. Esa situación también hay que entenderla como respuesta al período autoritario vivido en Brasil por los veinte años de dictadura militar, en cuya escuela la asimetría entre profesor y alumno era tan violenta.

Los trabajos producidos por la sociolingüística también tuvieron gran influencia sobre la educación, reforzando el relativismo cultural, en especial con la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (1997) para la enseñanza de lengua portuguesa. Sin embargo, si a principios del siglo la antropología física sirvió para buscar las causas del fracaso escolar de los niños de clases trabajadoras en sus características raciales, como el formato de la caja craneana, por ejemplo, desde los años 80, el péndulo se desplazó al extremo opuesto, culpando al prejuicio lingüístico del desinterés por la escuela de las clases obreras.

Dos libros muy difundidos en las asignaturas de antropología de la educación en Brasil son *Relativizando: una introducción a la antropología social*, de Roberto DaMatta (1981), y *Qué es el etnocentrismo*, de Eduardo Rocha (1988). Ambos refuerzan la crítica a la cultura dominante y denuncian el etnocentrismo como algo a ser evitado a toda costa.

Esas importantes ideas, lanzadas al terreno de la educación abonado con su característica tradición marxiana, puede llevar a una especie de fetiche de la cultura popular, sus saberes y sus *hablares* que absolutamente no contribuyen a la lucha de clase. Sobre todo, si añadidas a la sobrevaloración del aprendizaje práctico en detrimento del saber teórico, pueden llegar a una pérdida desastrosa de la especificidad de la educación, que es la de llevar el otro a nuevos niveles de conocimiento, ampliar sus horizontes más allá de los saberes familiares de su cultura de origen, bandera histórica de los grupos de izquierda en defensa de la democratización del acceso a la escuela como posibilidad de superación de las diferencias de oportunidades.

Hasta aquí, hemos comentado los efectos de la apropiación de la teoría antropológica por el campo de la educación, pero hace falta comentar también, brevemente siquiera,



los efectos de la apropiación aligerada del método etnográfico. Muchos autores han denunciado la hegemonía de los métodos etnográficos de investigación en el campo de la educación (André, 1995; Dauster, 1994; Dayrell, 1996; Gusmão, 1997). A partir de 1980, en Brasil, hubo un rechazo intenso contra los métodos cuantitativos en las pesquisas de la educación. La etnografía se puso desde entonces de moda por “dar voz” a los oprimidos; sin embargo, en muchos de estos trabajos hay un alejamiento importante de los fundamentos teóricos de la disciplina y un acercamiento a un tono meramente periodístico. Según estos autores, la simple utilización de la entrevista como método de investigación ya calificaría el trabajo de “etnográfico”, como si eso fuera suficiente. No olvidemos que el campo de la antropología se produce a partir de una intrincada relación entre teoría de la cultura y métodos etnográficos (Peirano, 2014). La propia construcción del objeto de investigación nace desde una mirada “disciplinada por la teoría antropológica” (Oliveira, 2000).

### **Una experiencia de enseñanza**

Frente a este escenario, la principal pregunta que orienta mi trabajo, desde que empecé a dar clases de antropología de la educación en cursos de Magisterio, en el año 2006, es: ¿cuáles son las aportaciones que la antropología puede ofrecer a la formación de maestros de primaria? Siempre llevando en consideración la paradoja así formulada por Dauster (2007: 21):

¿Cómo articular el proyecto antropológico de conocimiento de las diferencias con el proyecto educacional de intervención en la realidad? (Novaes, 1992). Dado que la práctica educacional es normativa e imbuida de un “deber ser” pedagógico y de un proyecto de transformación, ¿cómo puede el educador producir conocimientos descentrados e incorporar otras lógicas cognitivas?

Al principio, solía hacer en mis clases lo que todo el mundo que empieza: a través de un acercamiento histórico del campo disciplinar, buscaba trabajar con los clásicos de la antropología. La densidad de estos textos teóricos producía un efecto bastante negativo y alejaba el interés de los estudiantes. Poco a poco me fui dando cuenta de que la mejor forma de presentar la antropología sería a través de etnografías. Así que pasé a trabajar

con cinco ejes principales: 1- los conceptos fundamentales del campo de la antropología (cultura, alteridad y diferencia, etnocentrismo y relativismo cultural); 2- los fundamentos de la práctica etnográfica; 3- las contradicciones entre el hacer antropológico y el hacer pedagógico y las contribuciones de la antropología para el hacer pedagógico; 4- trabajos de etnografía escolar y 5- el desarrollo y la práctica de la mirada antropológica.

Trato de elegir textos sencillos para trabajar los conceptos teóricos del primer eje, en el cual suelo preparar clases más expositivas. Parto del presupuesto que los estudiantes de Educación ingresan en la universidad con importantes dificultades en la lecto-escritura (Pavão, 2017). Estos conceptos, presentados muy brevemente, van siendo profundizados en los artículos que describen etnografías a partir de objetos construidos en el campo de la educación y van siendo trabajados a lo largo de toda la asignatura de tal forma que los estudiantes se van apropiando, poco a poco, de este vocabulario básico a partir de situaciones concretas tales como las siguientes: representaciones de madres sobre el trabajo desarrollado en la guardería; distintas sociabilidades de género en el descanso escolar; diferentes relaciones con los distintos ritmos y tiempos entre diferentes agentes en el ambiente escolar; distintos usos del cuaderno escolar; distintos usos de los espacios escolares; sociabilidad entre familia y escuela; diferentes orígenes culturales en juego en el ambiente escolar; prácticas distintivas posibles a partir del uso del mismo uniforme, entre otros temas que voy renovando conforme encuentro trabajos estimulantes y bien fundamentados teórica y metodológicamente. El texto etnográfico suele encantar a los estudiantes menos familiarizados con la lectura de trabajos académicos y eso es, a la vez, una estrategia para que se vayan habituando poco a poco a este tipo de lectura.

Además de trabajos etnográficos publicados en revistas científicas, normalmente me sirvo de películas que ofrecen una mirada hacia las diferencias y sociabilidades en la educación. Algunas de las películas que he trabajado son: *High School*, de Frederick Wiseman, 1968; *Fla X Flu, 40 minutos antes do nada*, de Renato Terra, 2013 (esta película brasileña trata sobre la rivalidad entre los dos equipos de fútbol más grandes de Río de Janeiro y funciona bastante bien para el tema de la alteridad y los límites del relativismo cultural); *Promesas*, de B.Z. Goldberg, Carlos Bolado e Justine Shapiro, 2001; *Profesor Lazhar*, de Philippe Falardeau, 2011; *Pro dia nascer feliz*, de João

Jardim, 2006 (documentario brasileño que compara la realidad de cuatro escuelas en contextos socio culturales muy distintos), y *Ser y tener*, de Nicolas Philibert, 2002.

A fin de preparar a los estudiantes para el trabajo de campo, sobre todo para hacer entrevistas etnográficas, suelo discutir con ellos a partir del visionado de películas del documentalista brasileño Eduardo Coutinho, y sobre declaraciones del mismo sobre su manera de acercarse al otro. Para tratar la especificidad del trabajo etnográfico con niños pequeños, leemos a Corsaro (2005).

A lo largo del curso, los estudiantes van, poco a poco, mostrando interés por objetos cotidianos desde una mirada antropológica. Me siento satisfecha cuando vienen a clase con comentarios sobre los ritos de sociabilidad en la iglesia, en los autobuses o en los encuentros familiares. Hacia la mitad del cuatrimestre, más o menos, les voy enseñando a construir un objeto de investigación y diseñar una metodología de acercamiento. Como la asignatura se ofrece en el primer curso, algunos no tienen aún mucha familiaridad con el ambiente escolar porque todavía no han empezado con las prácticas, pero creo que lo más importante es el ejercicio de la mirada antropológica y la construcción de un objeto de investigación que tenga una base teórica desde el campo de la antropología. Los estudiantes que ya actúan como maestros (en Brasil, el grado superior no es obligatorio para dar clases en enseñanza primaria) suelen tomar como objeto situaciones escolares. Otros simplemente replican el diseño metodológico de alguno de los ejemplos de etnografías estudiadas en su realidad, lo que me parece un ejercicio bastante interesante.

Como hay ya una tradición bastante consolidada en Brasil en el campo de la antropología en general, y también en él de la antropología de la educación, procuro presentar a los estudiantes autores brasileños como Gilberto Velho por sus aportaciones a la antropología urbana, las religiones, los mediadores, la reflexión sobre lo familiar y lo extraño; DaMatta por sus trabajos sobre los carnavales, la calle y la casa; Roberto Cardoso de Oliveira con sus reflexiones sobre el hacer antropológico; Cláudia Fonseca por sus estudios sobre parentesco y familia; Mariza Peirano por los estudios de los rituales urbanos. En el campo específico de la antropología de la educación tenemos a Neusa Gusmão, Tânia Dauster, Yvonne Maggie, Amurabi de Oliveira, Rodrigo Rosistolato, entre otros, que trabajan objetos de investigación del campo educacional.

Estas lecturas van siendo ofrecidas de forma complementaria, según los objetos de investigación de cada grupo.

En lugar de presentarles los elementos que componen un proyecto de investigación, les invito a identificarlos en los artículos de las etnografías leídas a lo largo del curso, que por cierto son presentadas por cada grupo de estudiantes en forma de *póster* para que destaquen estos elementos: objetivo general, objetivos específicos, justificativa, metodología, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

### **Algunos ejemplos de investigaciones exploratorias llevadas a cabo por estudiantes del grado de Educación en Brasil**

En “La biblioteca de la Facultad de Educación”, los estudiantes intentaron comprender los usos y representaciones del espacio de la biblioteca y, por medio de la observación participante, documentaron usos no esperados de ese espacio, como recibir consejos de la bibliotecaria sobre problemas personales. A través de entrevistas, supieron que la universidad ofrece la primera oportunidad de frecuentar una biblioteca a lo largo de su vida escolar a los estudiantes de Educación, muchos de los cuales no conocen las reglas de sociabilidad de la cultura de este espacio no familiar.

En “Actividades escolares en dos escuelas distintas”, el grupo hace una etnografía comparada entre una escuela pública y otra concertada, así comprobaron cómo los maestros de la escuela concertada son más exigidos por los padres y por la dirección del centro en el sentido de tener que ofrecer más actividades a los alumnos. Uno de los padres de la escuela concertada había comentado: “el hijo de mi vecina va a una escuela pública y lo que veo es que mi hijo tiene mucho más trabajo”. A partir de este comentario, comprendieron que, para los padres, “tener muchas tareas” es sinónimo de calidad de educación.

En el trabajo “La relación entre niños y niñas con sus cuerpos en el momento del descanso”, descubrieron que hay diferencias significativas en función del género y la edad en las actividades corporales durante el horario del descanso. Asimismo, una alumna hizo una interesante descripción densa de una rueda de fumadores, describiendo

la función del cigarrillo como pausa para las clases más pesadas y el desarrollo de lazos sociales entre alumnos trabajadores.

En “Graffiti en las escuelas”, el grupo reconocía la práctica de *grafitar* los muros de la escuela como una compleja práctica cultural, con muchas reglas y significaciones que la dirección de la escuela desconoce. También expresan en esta práctica sentimientos que no tienen lugar en las aulas.

Otras alumnas desarrollaron una interesante etnografía sobre la merienda escolar de los alumnos de una escuela pública y pudieron observar que, aunque todos vivían en un barrio pobre, algunos se distinguían llevando comida preparada por sus madres y otros se daban al lujo de comprar la merienda a un vendedor ambulante fuera de la escuela. Estas distinciones provocaban relaciones de poder entre los niños.

En otro trabajo, el grupo investigaba los efectos sobre la construcción identitaria de los estudiantes que eran beneficiarios de una beca gubernamental de transferencia de renta y de su relación con la escuela y con el estudio. Observaron que el programa del Gobierno parece perseguir sus objetivos solo parcialmente, ya que si bien consigue aumentar la asistencia de estos alumnos, algunos de los niños observados construyen su identidad en la escuela no como *estudiantes*, sino como *trabajadores*, en la medida que ayudan a completar el presupuesto familiar.

En “Indisciplina”, el grupo enfocaba la sociabilidad de los alumnos más revoltosos y observaba que la indisciplina es también una cultura, con sus reglas bastante rígidas, y que estos estudiantes temen perder su estatus de indisciplinados. Además, han notado que los revoltosos, cuando participaban en clase, aportaban cuestiones bastante interesantes en comparación con los más “ajustados”, que se limitaban a repetir exactamente lo que esperaba la maestra. El grupo finaliza con una bonita pregunta: ¿por qué estos alumnos necesitan del estatus de revoltosos para ser notados en el entorno escolar?

En “Estudio preliminar sobre las implicaciones de la relación de familias con el tráfico de drogas en el ambiente escolar” se analizaba cómo la cultura del tráfico de drogas influye en el vínculo de los niños con los estudios y de cómo la comunidad escolar teme y respeta estos alumnos, que son tratados de forma diferenciada.

En el trabajo “¿Qué hacen las maestras de primaria cuando pasan tareas a los alumnos?” un grupo de estudiantes había observado, durante las prácticas en la escuela, que las maestras abusaban de las tareas para no tener que impartir clases. Yo les propuse, entonces, que en lugar de criticarlas intentaran comprender sus razones. El trabajo de acercamiento etnográfico propició el descubrimiento de las pésimas condiciones materiales de trabajo de estas maestras, que suelen trabajar en dos escuelas, en dos turnos, y no tienen tiempo ni para rellenar la gran cantidad de formularios que la dirección de las escuelas les exige. Ese giro les proporcionó un cambio de perspectiva interesante.

Por cierto, he elegido aquí los mejores trabajos. No se consigue que todos los alumnos lleguen a los resultados esperados. Pero, de alguna manera, me parecen tocados por una nueva mirada hacia la alteridad. Además, todos los trabajos tienen el cuidado de advertir al lector que, por tratarse de un estudio exploratorio, no se puede hacer conclusiones categóricas. Ese ejercicio tiene la finalidad, asimismo, de que sean conscientes de una etapa indispensable en el trabajo antropológico: la transposición al texto escrito de lo observado en el campo para su divulgación entre los pares (Oliveira, 2000). Los resultados se presentan al final de la asignatura en forma de póster en una sesión como las de los congresos científicos y cada grupo tiene su tiempo para hacer comentarios y contestar a las preguntas de los colegas.

### **Algunas consideraciones**

En uno de los primeros intentos de comprender la acción educativa en la vida social, Durkheim (1952) ubicaba la educación como hecho social, definido por él como “toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer una coacción exterior sobre el individuo; o bien, que es general en la extensión de una sociedad dada; conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.” El proceso educativo sería, por lo tanto, un acto coercitivo hacia los individuos, con el propósito de transmitir y conservar aspectos generales que trascienden la vida individual, enmarcando la vida en sociedad.

Aunque se pueda distinguir los procesos formales (intencionales e institucionalizados) de los informales (aquellos que se dan de manera no intencional, en las redes de socialización), todo proceso de formación será siempre social, o sea, se da en las redes de socialización, en la interacción entre individuos. Su principal efecto es la transformación hacia la adecuación con formas de actuar que sean bien consideradas para el grupo social (sea cual sea) en el cual el individuo busca construir un sentido de pertenencia que es un marco diferencial de la condición humana.

Así, por ejemplo, mientras que en un hogar de clase media los padres dispensarán alegremente sus hijos de cualquier tarea doméstica para que se dediquen a los estudios, en las clases trabajadoras eludir estas mismas tareas no se tolera y, muchas veces, la decisión individual de proseguir los estudios en nivel superior puede ser mal vista entre los vecinos, como excusa para no enfrentarse con el mercado laboral y ayudar a componer la renta familiar.

Como veremos, los procesos educativos están íntimamente implicados con el concepto clave de la antropología, el concepto de cultura. A partir de este ejemplo, se podría decir que ser joven en un medio y otro no es igual. La cultura sería para los humanos lo que es el instinto para los animales: una guía de conductas adaptadas a los medios social y natural, respectivamente.

El concepto de cultura está en el centro de un gran debate y hasta hoy día genera disputas en el campo de la antropología. Es un término construido a lo largo de la historia de la disciplina y todavía no hay un consenso al respecto, pero, dentro de las muchas acepciones, la de Geertz me parece bastante fecunda. Para el autor, si hay una “naturaleza” humana, es la de producir cultura que, a partir de Max Weber, puede definirse así: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido [...] la cultura es esa urdimbre y el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1978, p. 20).

La cultura sería como un conjunto de reglas tácitas que orientan las acciones humanas en cada situación de interacción social. Partiendo de la comprensión de la etnografía como una ciencia interpretativa y comparando la cultura con un texto literario, al estudiar el papel de la riña de gallos para la sociedad balinesa, Geertz la toma como

“una estructura simbólica colectivamente sustentada” y, por lo tanto, como un medio de “decir algo de algo”. Sus comentarios sobre la riña de gallos entre dos balineses (sean hombres, niños o mujeres) nos ofrecen un buen ejemplo de la dimensión educativa (y coercitiva, por supuesto) de la cultura:

Lo que la riña de gallos dice que dice, con un vocabulario de sentimientos, es la emoción del riesgo, la desesperación de la pérdida y el placer del triunfo. Sin embargo, lo que dice es, no meramente que el riesgo sea excitante, que la pérdida sea deprimente y que el triunfo sea gratificante (banales tautologías de afecto), sino que de esas emociones así ejemplificadas está constituida la sociedad y que ellas son las que unen los individuos. Para los balineses asistir a las riñas de gallos y participar en ellas es una especie de *educación sentimental*. Lo que el balinés *aprende* allí es cómo se manifiestan el *ethos* de su cultura y su sensibilidad personal (o, en todo caso, ciertos aspectos del *ethos* de su cultura y su sensibilidad (Geertz, 1978, p. 449, énfasis mío).

Según la definición de Durkheim de educación como hecho social y, a partir de la concepción de cultura de Geertz, podemos comprender que uno no nace, por ejemplo, amando las riñas de gallo, sino que uno aprende a disfrutarlas, a través de un profundo juego educativo que puede ser más o menos intencional, pero que indudablemente se basa en el principio de la coerción social. El hijo de un balinés amante de las riñas puede construir para sí una identidad muy distinta, pero eso implicará, necesariamente, alejarse de esta cultura originaria e integrarse en otra diferente, la de los defensores de los animales, por ejemplo, que tendrá, igualmente, un efecto coercitivo sobre el individuo.

A partir de estas consideraciones teóricas y de su aplicación en los trabajos desarrollados por mis alumnos en la asignatura de antropología de la educación del primer curso del grado de Educación en Brasil, creo que las aportaciones de la antropología cultural al campo de la educación tienen una importancia innegable para la formación de los maestros de primaria, en primer lugar para transformar su mirada hacia la alteridad, una mirada capaz de conocer el público al cual se destina la acción educativa, por ejemplo, pero también para adecuarla a la realidad de este público sin



dejar de ampliar sus horizontes y garantizar la democratización de acceso a los bienes culturales de prestigio.

Otra contribución importante reside en la posibilidad de atenuar los efectos de la violencia simbólica inherentes a la acción educativa, mediante el hecho de reconocer la dificultad de los niños para apropiarse de la norma culta de la lengua, por ejemplo, teniendo en consideración que su modo de hablar es perfectamente aceptable en su medio social, aunque no lo sea en los trabajos escolares. En el afán por atenuar la violencia simbólica, no obstante, hay que tener cuidado para no renunciar a la enseñanza hasta el punto de que la escuela se convierta en mero campo empírico para el profesor-antropólogo.

Sobre este punto, tengo dos anécdotas muy ilustrativas. Un compañero de departamento, geógrafo recién doctorado, fue a trabajar en una escuela de formación de maestros indígenas. Estaba maravillado y se ponía a preguntar a los nativos sobre sus concepciones del mundo y relación con el espacio geográfico. Un día, uno de ellos le dijo en tono de bronca: “A ver, nosotros estamos aquí para aprender la geografía del hombre blanco, esta que domina el mundo. No estamos aquí para enseñarles la nuestra a ustedes”.

La otra anécdota aparece en un artículo sobre educación de adultos (Ireland, 2004). Se trata de una experiencia de extensión universitaria cuyo objetivo era alfabetizar a trabajadores de la construcción civil a través del método Paulo Freire. Los estudiantes de la universidad que estaban trabajando en el proyecto notaron que los trabajadores estaban cada vez más callados y desinteresados en las clases. Aconsejados por el coordinador del proyecto, decidieron preguntar abiertamente por la causa del desinterés y, al final, uno de ellos les dijo: “¿Sabes lo que pasa? Nosotros estamos todos los días con los ladrillos, el martillo, la arena, el hormigón... y cuando llegamos a clase, al final del día, tenemos que estudiar estas mismas palabras... Estamos hartos de los martillos”.

El ideario de valoración de las culturas populares y locales, elevado al extremo, lleva la acción educativa a paradojas como la de desconsiderar, por ejemplo, la relación jerárquica entre la cultura escrita y la cultura oral, con la sobrevaloración de esta en detrimento de aquella. Una apropiación muy equivocada incluso de lo que defendía Paulo Freire y su proyecto de alfabetización.

Hay que considerar, además, que aunque Freire haya contribuido de manera ejemplar a la educación de adultos trabajadores, adecuando los contenidos a la realidad de sus alumnos, incluso él tenía un proyecto de transformación de sus alumnos toda vez que reconocía el analfabetismo como un problema, además de la conciencia fatalista de los trabajadores hacia la realidad social. El método Paulo Freire tenía, pues, dos objetivos pedagógicos muy claros: hacer que hombres y mujeres analfabetas pudiesen ser capaces de leer, informarse y, así, mejorar su “lectura del mundo” hasta el punto de comprometerse con la lucha política para la superación de los problemas sociales. No hay neutralidad en la acción educativa, diría el propio educador.

En mis clases de antropología, para poner un último ejemplo, lo primero que hago es conocer las concepciones que los estudiantes tienen del concepto de cultura, y lo segundo hacerles comprender que este concepto, de sentido común, no es aceptable para la antropología. Este es, precisamente, uno de los objetivos de la asignatura. Sencillamente, no se puede aceptar que cada uno tenga la concepción que bien entienda de cultura. No en una asignatura de antropología de nivel universitario.

Además de la asignatura obligatoria de antropología de la educación que imparto, por cierto bastante bien evaluada por los alumnos, atendiendo a su demanda ofrezco una optativa para profundizar en la teoría y los métodos etnográficos. Algunos de ellos incluso eligen este marco disciplinar para desarrollar sus trabajos de fin de grado.

Argumentamos finalmente que, en el diálogo entre el proyecto antropológico y el pedagógico, si la educación abandona el principio general de transformar el otro, se aleja de su función social primordial y, no siendo ya propiamente una ciencia, pierde, también, su sentido práctico, reduciéndose a mera experiencia de sociabilidad corriente. Vaciada de intencionalidad, también debilita su sentido político de superar las desigualdades sociales.

### **Referencias bibliográficas**

ALTHUSSER, L. P. (1998). *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

- BRANDÃO, C. R. (1981). *O que é Educação?* 9ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- CORSARO, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 443-464.
- DA MATTA, R. (1981). *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- DAYRELL, J. (Comp.). (1996). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- DAUSTER, T. (1994). Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. En Z. Brandão (Comp.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- \_\_\_\_\_. (2007). Um saber de fronteira entre Antropologia e a Educação. En T. Dauster (Comp.). *Antropologia e Educação* (pp. 13-35). Rio de Janeiro: Forma e Ação.
- DURKHEIM, É. (1952). *Educação e Sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos.
- FÁVERO, O. (2012). As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “ovo de Colombo”. *Linhas Críticas*, 18 (37), 465-483.
- FREIRE, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (2005). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GEERTZ, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GUSMÃO, N. M. M. de. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Caderno CEDES*, 18 (43).
- GRUPPI, L. (2000). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- IRELAND, T. (2004). Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. En J. PAIVA (Comp.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- NOVAES, R. (1992). Um olhar antropológico. En N. Teves (Comp.) *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus.
- OLIVEIRA, A. (2013). O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. *Pro-Posições*, 24 (2).
- OLIVEIRA, R. C. de. (2000). *O trabalho do antropólogo*. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP.
- PAIVA, V. P. (1986). *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PAVÃO, A. (2017). Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico. *Horizontes Antropológicos*, 23 (49), 255-285.
- PEIRANO, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20, 377-391.
- \_\_\_\_\_. (2006). Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. Em Miriam P. Grossi, A. T., Carmen R. (Comp.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.
- ROCHA, E. G. (1988). *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Editora Brasiliense.
- ROLDÃO, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v.12, n. 34. p. 94-103, jan./abr.
- TEIXEIRA, A. (1969). Ciência e arte de educar. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Ed. Nacional.