

4. REGULARIDADES ANTROPOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

El Diccionario de la Real Academia define la palabra diversidad con dos acepciones. La primera de ellas dice: variedad, desemejanza, diferencia. La segunda: abundancia, copia, concurso de varias cosas distintas. Ninguna de estas definiciones nos permite suponer que el concepto “diversidad” unido al adjetivo “cultural” tenga por qué transformarse en el ámbito educativo en una idea que evoca algo así como “alumnos que necesitan un tratamiento especial para ayudarles a alcanzar el mismo nivel que sus compañeros”. Desde un enfoque antropológico este sentido no sólo resulta restrictivo y peyorativo, sino perverso, precisamente por el objeto de la disciplina y por cómo entendemos los antropólogos la diversidad cultural, mencionado en la introducción. Adoptando dicha perspectiva cualquier diferencia en estilo de vida, con respecto a las normas y los valores que explican el comportamiento, puede ser entendida como producto de la diversidad cultural, de manera que, en *términos relativos* todos diferimos, *en alguna medida*, de nuestros semejantes, y por lo tanto todos nosotros quedamos implicados en el concepto “diversidad cultural”.

Subrayamos las expresiones en términos relativos y en alguna medida, porque de la misma forma que todos diferimos de los demás, *al mismo tiempo*, también somos semejantes al resto de los seres humanos, ya que con todos los seres humanos compartimos la capacidad de elaborar el pensamiento simbólico que nos permite comunicarnos. El pensamiento simbólico se refiere a la posibilidad de elaborar símbolos y signos arbitrarios sobre la experiencia, que no forman parte de la propia experiencia, pero que conseguimos relacionar y que otros relacionen con ella, estableciendo un código que, cuando lo conocemos, nos permite identificar una cosa con la otra.

Esta capacidad la compartimos todos los seres humanos; ahora bien, el cómo concretamente la realizamos recae dentro del concepto de diversidad, ya que las personas han ideado multitud de códigos de comunicación. El adquirir uno u otro depende del entorno en el que uno viva, de sus necesidades de comunicación y de las posibilidades que tenga de aprenderlos. Con las normas de comportamiento pasa exactamente lo mismo, uno se socializa, es decir aprende los códigos de conducta del entorno en el que crece y puede adquirir otros distintos a lo largo de su vida conviviendo en entornos diferentes. Sin embargo, durante la infancia se adquieren las reglas como si esas reglas fueran las únicas viables o moralmente aceptables, de manera que, si una persona como adulto entra en contacto con un sistema de normas contradictorias, con las que él adquirió de niño, es posible que las rechace como si se tratara de algo inaceptable.

De todas maneras los grupos humanos desarrollan tal variedad de reglas para situaciones distintas y papeles sociales distintos, que dentro de un mismo grupo conviven normas en parte contradictorias, no quizá sobre los valores fundamentales, pero sí sobre distintas facetas del comportamiento. Para resolver estas contradicciones las personas aprendemos desde muy pronto a relativizar las normas por referencia al contexto.

Es decir, el comportamiento y la vestimenta que se considera adecuada en una boda, por poner un ejemplo concreto, no es el mismo que el que se espera de uno en un partido de fútbol. Las personas aprenden pronto también a esperar diferencias en el modo de comportamiento entre unas personas y otras, dependiendo de sus estilos de vida y de los papeles sociales que desempeña cada uno. En una clase pasa exactamente igual. Los alumnos son agrupados de acuerdo a unas normas y constituyen un grupo de personas con estilos de vida y aprendizajes diferentes que explican sus conductas, y van al colegio para completar su proceso de socialización, es decir para seguir aprendiendo una serie de códigos y normas, que crean a la vez una dinámica específica de relación entre ellos como grupo y con los demás (compañeros de otras clases, profesores, personal de limpieza, etc.).

Todos estos niños comparten algunos códigos de comportamiento y difieren en otros, todos aprenden lo que se espera de su conducta en el colegio y deciden, determinados por sus circunstancias, sus posibilidades y sus gustos personales, colocarse en una posición determinada con respecto a lo que se espera de ellos: algunos aceptan determinadas normas en determinado momento, otros aceptan otras en otros momentos. Ninguno acepta todas siempre, pero tampoco ninguno rompe siempre todas las normas. Cada uno actúa de una manera particular y diversa por motivos diferentes, y sus comportamientos son juzgados por el sistema escolar también, dependiendo de los estilos de vida y de las normas y valores de cada uno de los adultos que los juzga. Estos adultos comparten una serie de acuerdos pero no otros.

Las salas de profesores suelen ser un lugar ideal para observar las diferencias entre ellos, y las distintas posiciones concretas que cada uno adopta para juzgar el comportamiento de los alumnos, y también de los demás especialistas que trabajan en un colegio. Sin embargo, toda esta diversidad presente en cualquier grupo humano que interactúa, en el caso de la escuela parece invisible, porque la escuela como institución social se basa en el presupuesto de la **homogeneidad**.

No es difícil encontrar una sala de profesores integrada por grupos enfrentados, en pugna por razones tan comunes como el acceso al poder. Lo que allí está en litigio generalmente, además de otra serie de divergencias personales, es la capacidad para imponer un estilo de enseñanza. Sin embargo, los desencuentros se producen casi siempre por motivos personales que posiblemente encubren una discusión eternamente pospuesta sobre cómo se debería enseñar. Como si sólo un estilo de enseñanza fuera posible. Entre los grupos de alumnos pasa lo mismo. Las leyes los agrupan por su edad de nacimiento, tratando así de conseguir la mayor homogeneidad posible con respecto a su proceso de desarrollo físico y mental. Hace algunos años además los grupos (e incluso los colegios) se separaban por sexo. Algunos colegios privados, no mixtos, continúan esgrimiendo el argumento de que niños y niñas son distintos, y que por lo tanto, es más efectivo separarles para conseguir de ellos un mayor rendimiento.

Todos estos criterios están buscando homogeneidad en el grupo, una homogeneidad que permita pensar que cada alumno es igual que el resto del grupo y que, por lo tanto, un profesor se puede dirigir a una clase como si se tratara de una suma de iguales, a los que se suponen los mismos mecanismos para aprender; de esta forma se construye la ficción de la transmisión del conocimiento de uno a varios.

Pero ningún grupo es homogéneo, porque el funcionamiento del grupo se basa precisamente en las diferencias entre sus miembros. El intercambio social se produce siempre gracias al desequilibrio entre las partes: si todos fuéramos iguales, si consiguiéramos construirnos iguales, no tendríamos nada que decirnos. La heterogeneidad es precisamente el motor del intercambio. Pero del mismo modo, si cada uno fuéramos completamente diferentes, perderíamos la capacidad de comunicarnos porque no podríamos establecer códigos arbitrarios comunes, para relacionar los símbolos comunes, que nos permiten comunicarnos con las experiencias personales y distintas que nos impulsan a comunicarnos. De manera que, ni somos totalmente homogéneos ni tampoco totalmente heterogéneos, y fundamentar el aprendizaje en uno u otro extremo nos incapacita para realizar la actividad que caracteriza a los seres humanos, es decir la comunicación.

La comunicación se basa en la búsqueda de un equilibrio entre las semejanzas y las diferencias; las semejanzas nos proporcionan los cimientos desde los cuales entender las diferencias, las diferencias, por su parte, nos permiten movernos desde nuestro sitio a otro lugar. Comprender este proceso significa entender cuáles son los cimientos de las relaciones humanas, y entre ellas, las que se establecen en una clase. Pretender que todos somos iguales empleando el presupuesto ficticio de la homogeneidad sólo hace las cosas más fáciles *aparentemente*.

El maestro en un aula es quien decide, entre la diversidad de comportamientos de sus alumnos, cuáles son aceptables y cuáles no lo son, pero si se enfrentara a la clase siendo consciente no sólo de la dificultad, sino también de la riqueza que entraña la diversidad, quizá estaría mejor preparado para aprovechar las ventajas y resolver los inconvenientes. Si dejáramos de creer que en las clases todos tienen que ser iguales, todos tienen que seguir los mismos pasos, aprender las mismas cosas, y además al mismo tiempo, quizá los que no entran en el molde, o los que entran con dificultades, tendrían la oportunidad de ser algo más que simplemente “compensados”.

El modelo de la compensación, o de la “educación compensatoria” que es como se define en la ley, se basa en dos presupuestos básicos. El primero consiste en tener en cuenta algunas de las diferencias que presenta la diversidad que tenemos delante. El segundo transforma, esas diferencias que han sido señaladas, en los obstáculos que impiden a un alumno alcanzar el nivel deseado; es decir, el desarrollo académico que se presupone para su grupo de edad.

Las líneas de actuación que se derivan de estos dos supuestos, tienen como denominador común conseguir que las estructuras educativas hagan un esfuerzo especial con esos alumnos, actuando de manera temporal o permanente sobre sus discapacidades (bien sean éstas un desconocimiento de la lengua vehicular en la que se transmite la enseñanza, un desorden de comportamiento o una dificultad física que le impida escuchar bien, ver o moverse), de manera que esa atención personalizada o esas horas extras dedicadas al alumno, le permitan actuar como el resto de sus compañeros.

Si las medidas compensatorias tienen éxito, llegaría un momento en que dejarían de ser necesarias habiendo conseguido que el alumno identificado como heterogéneo, diverso, diferente por el sistema escolar en un momento determinado, se homogeneizara al resto del grupo y pudiera seguir, como el resto de sus compañeros, el transcurso “normal” de la clase.

Desde la perspectiva desde la que estamos abordando la diversidad desde el comienzo, es posible hacerle dos tipos de críticas a este tipo de planteamientos. La primera consiste en determinar si las medidas que se adoptan logran los objetivos que se desean, es decir, si señalando determinadas diferencias en determinados alumnos y actuando con ellos de manera discriminada, se consigue a corto o a largo plazo eliminar las deficiencias que se han identificado con sus diferencias.

Aunque no tenemos cifras al respecto, porque hasta este momento no se han realizado seguimientos concretos sobre el éxito o el fracaso de las medidas compensatorias adoptadas, evaluando sobre las impresiones de los profesionales de la educación con los que hemos trabajado, podemos concluir que este tipo de medidas ha obtenido un éxito relativo, porque si bien es cierto que algunos alumnos después de su paso por las clases de compensatoria se han integrado en su grupo de edad, por ejemplo una vez que han aprendido el castellano, también es cierto que, en otros muchos casos, los alumnos de las clases de compensatoria terminan por convertirse en cifras debajo de la categoría de “fracaso escolar”, es decir que las medidas adoptadas por el sistema han sido incapaces de incorporarles al sistema.

La segunda crítica a la filosofía de este planteamiento es de mucho mayor calado, ya que al seleccionar solamente diferencias negativas y al identificarlas con obstáculos para el funcionamiento correcto del sistema escolar, se obvian todas aquellas que podrían actuar precisamente al contrario, como un beneficio para el alumno a lo largo de su actuación académica

PROPUESTA PARA TRASLADAR A LAS AULAS EL PLANTEAMIENTO DE DIVERSIDAD

Las limitaciones de una comunicación, como es esta aportación, no permite el de la propuesta, pero podemos indicar que se organiza en torno a tres puntos que deben ser entendidos como tres etapas, cada una de las cuales daría paso a la siguiente. Son:

1. Descubrir la diversidad
2. Conocer el significado social de las diferencias
3. Comprender el valor social de las diferencias

Descubrir la diversidad es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia. Porque la diversidad, como ya hemos dicho, es el material sobre el que se construyen las relaciones humanas: un intercambio se produce cuando alguien tiene algo que uno desea pero no posee y viceversa, por eso la desigualdad, cualquier tipo de desigualdad, impulsa las relaciones sociales. Descubrir la diversidad de nuestro entorno significa, identificar diferencias para entablar una posible relación, un intercambio; adscribir las diferencias detectadas a una categoría de clasificación, nos permite suponer cómo creemos que la persona que ejerce el papel en cuestión se va a comportar, y también, nos permite ajustar nuestro propio comportamiento al que esperamos del otro. Conocer el significado social de las diferencias permite distinguir cuáles son las diferencias que tienen significado social, ya que no todas, ni siquiera las más evidentes, resultan siempre significativas. A veces las mismas diferencias tienen significados distintos en diferentes grupos; las diferencias son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social.

Detectar qué diferencias son importantes supone poder profundizar en la relación que existe entre esas diferencias, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian. Recordando el ejemplo mencionado del niño polaco, una diferencia significativa sería que no conoce la lengua castellana pero no su formación musical. Comprender el valor social de las diferencias pone de manifiesto que si las diferencias no tienen el mismo significado en unos grupos u otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. Es decir, que el contexto social no sólo discrimina entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo deseables unas y otras no.

Volviendo al ejemplo anterior del niño polaco se valora más positivamente sus diferencias, a pesar de su desconocimiento de la lengua, que las de un niño ecuatoriano, que si la conoce. Realizar el análisis de la diversidad teniendo en cuenta los tres puntos, tal como proponemos, va a permitir profundizar en el conocimiento de la diversidad. Hacerlo en clase con los alumnos, no sólo va a enriquecer a los profesores, sino que les va a proporcionar un esquema de referencia útil para entender la diversidad de otra forma, evitando el error extendido, tanto en el contexto de la educación como fuera de él, de identificar las diferencias con la inmigración, y eludir la estrategia discriminatoria de concebirlas como obstáculos para el desarrollo del alumno o de la persona.

Averiguar conscientemente cuáles son nuestras propias diferencias, las que nos caracterizan como los individuos que somos en el contexto social en el que vivimos, y además ser capaces de detectar cuál es el valor que nuestro grupo concede a esa idiosincrasia, además de mejorar nuestra capacidad de relación con el entorno, nos permitirá incluirnos plenamente a todos, igual que a los demás, en el concepto de diversidad.

VENTAJAS DE ESTA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD

Como ventajas de esta perspectiva podemos señalar las siguientes. En primer lugar, porque contribuye a aceptar y reconocer las diferencias que existen en el entorno social, lo que implica adecuar mejor la convivencia a la realidad social. En segundo, porque reconocer el valor social que se atribuye a las diferencias contribuye al desarrollo de una actitud crítica. Y por último, porque una valoración positiva de la diversidad contribuye a enriquecer el patrimonio de cada individuo

4.1. EL VALOR DE LA DIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA EN EL AMBITO EDUCATIVO.

Uno de los objetivos de la antropología, desde su origen, ha sido la comparación entre culturas para analizar el comportamiento social de los seres humanos, contrastando lo que se aprende sobre unos grupos humanos en relación a otros. A partir de este ejercicio los antropólogos han comprobado que los valores no son universales, sino que dependen del contexto en el que han sido generados, es decir que lo que en un lugar se considera bueno o deseable puede no serlo en otro. El desafío que plantea esta convicción ha sido solucionado elaborando el concepto de *relativismo cultural*.

Existen muchas y variadas definiciones de relativismo cultural, casi tantas como antropólogos; el manual de antropología elaborado por Schultz y Lavenda (1987:29) cita la de Greenwood y Stini

“El relativismo cultural [implica] entender otra cultura en sus propios términos con empatía suficiente para que la cultura en cuestión resulte ser un planteamiento coherente y significativo para la vida”

De acuerdo con esta definición el relativismo equivale a entender y comprender. Supone a la vez un método de trabajo y una actitud. Como *método* consiste en analizar el comportamiento humano, no sólo en el contexto en el que se produce, sino teniendo en cuenta el significado que tiene para los miembros del grupo. Como *actitud* implica evitar juzgar o valorar el comportamiento de otros grupos de acuerdo con el pensamiento propio, y entender el sentido que tiene en el contexto en el que se produce. La consecuencia de esta perspectiva es el desarrollo de una actitud de respeto hacia las diferencias.

Aunque el relativismo es una actitud y un método imprescindible para adoptar una perspectiva antropológica, es necesario tener en cuenta que plantea, a su vez, una serie de problemas importantes. En primer lugar, porque entender no significa estar de acuerdo con, y, en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, el relativismo dificulta enormemente la toma de decisiones morales, porque, al enfrentarse a una toma de postura, es necesario tener en cuenta una serie adicional de factores que complican la decisión, que no permiten emplear planteamientos etnocéntricos, y, por lo tanto, constriñen la libertad de actuación.

A pesar de todo ello, las ventajas de adoptar una perspectiva relativista son innumerables, porque permite, por un lado, entender comportamientos que no serían explicables de otra forma, y porque obliga a cuestionar la seguridad de los propios presupuestos, las ideas y los valores, y por otro, provoca una mayor actitud crítica hacia las normas y valores propios.

Rasgos fundamentales del ser humano

En el subsuelo de todo modelo educativo hay una determinada concepción de hombre, explícita o implícita, debidamente articulada o solamente intuida, conocida o desconocida, correctamente expuesta o ideológicamente presentada. Este modelo es previo en cualquier reflexión pedagógica, y por lo tanto clave para poder discutir cuál es el sentido de la educación en la vida de la persona y de los pueblos. La antropología y la pedagogía en este sentido se relacionan directamente. El sentido que el maestro, el profesor, el padre, la madre, el educador en general, transmite a sus alumnos no es una cuestión solo pedagógica, sino también antropológica y ética.

Por eso antes de abordar específicamente el tema de las adecuaciones curriculares se hace necesario clarificar reflexivamente algunos de los “rasgos fundamentales del ser humano”.

¿QUIÉN ES EL SER HUMANO?

Este interrogante se relaciona en forma directa con el tema del significado y el propósito de la vida humana, y apunta hacia los fines de todo acto educativo. Como toda pregunta filosófica, ha recibido una pluralidad de respuestas, varias de ellas antitéticas, que a su vez se incorporan en diversos estilos de vida y se relacionan con prácticas educativas variadas en determinadas organizaciones socio-políticas; lo cual permite advertir de inmediato lo importante que puede ser explicitarlas para reflexionar acerca de ellas.

Todo lo que el ser humano sabe y espera del universo y todo lo que cree, depende de la manera como se ve a sí mismo, debido a que no puede concebir nada sino a través de su propia concepción. Este componente subjetivo del conocimiento intrapersonal se encuentra modelado por vínculos intersubjetivos. Ésta es una realidad que brota desde el mismo origen en cualquier reflexión sobre el ser humano, ya que se debe avanzar más allá de lo meramente exterior y fenoménico. De lo contrario, se cae en un balbuceo en el que no se

sabe bien qué decir, o bien se sabe que todo lo que se diga va a estar fuertemente influenciado por la propia subjetividad. Tal vez por ello sea tan difícil hablar de sí mismo, debido a que necesariamente hay que acudir a los otros en sus contradicciones, certezas y misterios. Es que el ser humano no es sólo un “objeto de conocimiento” que pueda observarse, medirse, calcularse o biseccionarse de un modo empírico o cuantitativo, sino que es también misterio. Este término etimológicamente significa algo oculto, escondido, no evidente, que no se agota en su rostro, ni en sus músculos, que no puede ser presa del lenguaje conceptual, en definitiva que hay algo en el ser humano que tiene un carácter estrictamente metafísico, conciencia que tal vez se origine en un no sentirse vinculado ciegamente a la naturaleza.

Por ello, una pedagogía fecunda sin olvidar esta realidad misteriosa del rasgo humano, debe incentivar la capacidad de interrogación, reflexión y discusión, con el objeto de clarificar los distintos paradigmas antropológicos que subyacen al interior de toda praxis educativa.

¿En qué consiste mi ser? Para responder me miro, me observo, me escudriño y encuentro que la mesa, la paloma, los cables, tienen consistencia, son siempre los mismos, para lo mismo. Yo, en cambio, desde que me levanté esta mañana hasta ahora, las dos de una tarde nublada de sábado, he pasado por decenas de modos de ser diferentes, contradictorios. Yo... no soy. Quiero decir que lo que descubro es mi ser en constante proceso de cambio, de no ser, de dejar de ser y de empezar a ser, y no se a cual de los momentos pasajeros de mi existencia aferrarme para decir: “Ése soy yo”. Digo que soy bueno y luego piso a alguien en el subterráneo... Digo que soy malo y me apiado de un niño pobre y le doy unas monedas.¹[1] Jaime Barylko

El ser humano se constituye en su apertura. Dicho en otras palabras, necesita ontológicamente relacionarse con los demás. Como decía Jean–Paul Sartre: “Soy el producto de la mirada ajena”, dato que expresa la mutua interdependencia humana. “Me descubro en los ojos del otro ... Los otros, en definitiva me dicen quién soy”]

En estas afirmaciones que intentan fundar el conocimiento intrapersonal en la primacía interpersonal, se observa no sólo un giro lingüístico, sino también un giro gnoseológico con respecto a ciertas concepciones tradicionales acerca del conocimiento. Esta línea de pensamiento ha sido recuperada recientemente a nivel pedagógico por la teoría socio-histórica (Vigotsky y otros) en donde se señala el origen social e histórico de los procesos psicológicos superiores. Se acentúa también el papel de los instrumentos de mediación social, los cuales a través de procesos de interiorización, motivan la construcción del conocimiento. Todo se “aprehende” de otros: la cultura, el lenguaje, el movimiento corporal, las posturas, y hasta los mismos sentimientos y pensamientos son relación ajena...

Por eso no resulta nada atrevido expresar que: el “yo soy”, el yo soy con contenido, significa finalmente: yo soy para el encuentro yo estoy por

naturaleza y esencia destinado a encontrarme con el tú. Esos “tú” son los que hacen del ser humano un proyecto abierto a un futuro, hacia un horizonte de sentido inquietante (ex-céntrico), proyectándolo dinámicamente hacia lo que no se es, hacia lo exterior de sí mismo.

No hay nada acabado en la expresión humana, todo está en un continuo proceso de realización personal abierto a la infinitud del otro. “El yo individual, es la situación de su relación”¹[3]. Ahora bien, si es verdad que el ser humano “nace” por decirlo de algún modo, en el encuentro interpersonal entre el tú y el yo, entonces la unicidad se fundamenta en y sobre la alteridad. La experiencia primitiva es la “segunda persona.

Ha habido un largo camino histórico para redescubrir y reflexionar sobre esta dimensión interpersonal. Los avances tecnológicos en las comunicaciones han marcado una guía para el encuentro entre las personas y los pueblos. Aunque desde siempre se ha reflexionado sobre esta dimensión de lo humano, es quizás en estas últimas décadas en donde se lo ha hecho de manera más extensa y profunda.

Hasta no hace mucho tiempo, la bibliografía educativa que manejaba la pedagogía tradicional seguía definiendo al ser humano como el “animal racional”, o sea un ser viviente (orgánico) dotado de razón. Esta definición no es falsa, pero sí insuficiente, incluso puede conducir a la idea de considerar al ser humano como una “cosa más entre las cosas”. Se hace necesario así superar todo reduccionismo que intente “aprisionar” o dominar la inconmensurable dignidad humana. En la actualidad, no se presta demasiada atención a la ontología aristotélica a la hora de realizar una presentación de lo humano, sino que se insiste más en la dimensión “relacional e interpersonal”. La relación de todo con todo, es una realidad patente que es percibida de un modo singular en este mundo globalizado como una gran aldea planetaria; nada existe en sí y por sí, todo es relación, relación de dependencia, tanto física como simbólica; ésta es una silla porque aquello es una mesa...

Reisman en su libro: “La masa aislada”, habla de la capacidad relacional comparándola con un radar, cuya antena va a girar siempre en busca de señales y signos, para realizar una detección cada vez mejor de los deseos y del comportamiento de los demás. Según este autor, el ser humano se va a mover menos por su giroscopio interior que por el del grupo con el que convive¹. Ahora bien: ¿Hasta qué grado el tú y el nosotros entran en el yo? ¿Se podría resolver el problema de la persona sin hablar explícitamente de y desde el otro? Ortega y Gasset dirá: “Ser-en-el-mundo-con-otros no es para mí algo accidental, como para el vino estar en el vaso o en la botella, sino que significa más bien lo que para el pez es vivir en el agua.

Según Mounier, uno de los representantes más destacados del personalismo, “el que se encierra en el “yo” no encuentra jamás el camino que conduce a los otros ni a su propio ser”. La relación: yo-ello, dirá Mounier, es nada más que experiencia, saber, dominio. Funciona como dialéctica del señor-esclavo y se

¹

mueve solo en un plano utilitario. En cambio, la relación tu-yo, es encuentro directo, inmediato. Excluye el poder disponer del otro y tratarlo como un objeto. En el otro están incluidas todas las personas humanas.

Este encuentro con los demás está necesariamente “mediado” por la corporeidad humana sexuada. El cuerpo humano incorpora así al sujeto y lo abre al mundo de los semejantes. Precisamente es “la dimensión sexual (erótica) el motivo primigenio más fuerte para salir de sí mismo... Sólo el hombre y la mujer como complementos de una diversidad unitiva pueden pensar la pluralidad como unidad, como totalidad de la experiencia externa”.

La sexualidad como diversidad humana encarnada, abarca todas las expresiones del ser humano como hombre y mujer.

Se refiere a: ese colorido masculino o femenino teñido de afectividad con el que una persona se acerca a otra; a ese mundo peculiar de reaccionar frente al otro en todos los niveles de convivencia, comunicación e intimidad . La sexualidad nos ayuda a descubrir la ley fundamental de la existencia humana, a saber que: el ser humano se realiza y encuentra su plenitud y felicidad abriéndose a los otros, descentrándose, promoviendo al otro en su radical alteridad. El impulso vital es una orden de salida hacia el otro diverso.

“¡Sal de ti mismo, no te quedes en tu egoísmo,

abandona el castillo de tu individualismo!”.

Las diversas expresiones de la sexualidad (miradas, caricias, besos, etc.) son todas posibilidades de reconocimiento del otro como distinto a uno mismo. Por eso no son simples experiencias de placer, sino aprendizaje del don de sí. Aún más, en el hombre y la mujer, “conviven la diversidad de dimensiones sexuales”. Lo masculino y femenino se encuentran presentes en cada ser humano, aunque con diversa acentuación, determinada por la estructura corporal y el influjo de la cultura. El varón tiene un reducto inconsciente femenino y en el inconsciente de la mujer duermen los elementos masculinos. Lo femenino está dentro del varón, pero la mujer lo corporifica en el mundo. Y al revés, lo masculino. “La sexualidad es entonces una fuerza centrífuga formidable que empuja hacia fuera”^{1[6]}, un puente privilegiado de la intersubjetividad y la puerta por la cual el ser humano realiza su apertura; es una realidad dinámica orientada hacia el nosotros...

En un plano axiológico, “el otro que está delante de mí es un valor absoluto” que se impone por sí mismo; un valor que la persona misma no ha creado ni puede destruir, realidad que empuja a ser “responsables” frente al otro; éste ni siquiera debe dirigir la palabra para pedir ayuda en medio de su miseria, ya que su misma existencia es una llamada al reconocimiento. Aún cuando se cierran los ojos, los oídos y se endurece el corazón frente a ese otro necesitado, no se disminuye la culpa, ya que la conciencia delata esa indiferencia como negación del otro.

Ante esta situación surge la siguiente pregunta: ¿Quién lo hace existir al otro como ese ser inviolable, que no es lícito manipular ni rechazar? ¿Quién vuelve incondicional y absoluta la exigencia de ser reconocido? A lo que hay que responder que toda exigencia del otro, su presencia ante mí, es algo situado más allá de la voluntad arbitraria del otro, es algo trascendente. Como expresaba V. Frankl: “El ser humano está siempre orientado y ordenado a algo que no es él mismo; ya sea un sentido que ha de cumplir ya sea otro ser humano con el que se encuentra. De una u otra forma, el hecho de ser persona apunta siempre más allá de uno mismo, y esa trascendencia constituye la esencia de la existencia humana^{1[7]}”.

“Hay en el trasfondo de estos imperativos éticos una realidad que no viene de mí ni de ti; que es anterior a mí y a ti, y que se debe fundar en un valor personal superior a los dos. Sólo cuando Dios avala con su absolutez la cotización del hombre, deja este de ser cosa... para levantarse ante mí como valor absoluto.”^{1[8]} En la exigencia incondicional del otro está contenido en cierta forma, el totalmente Otro: “Dios”. Luego, tomar en serio al otro, al más olvidado, al menos tenido en cuenta, al distinto, al menos capaz, al diverso... es reconocer implícitamente la realidad misteriosa que está detrás de ese hombre y que lo constituye precisamente es su singularidad inviolable.

Este reconocimiento muchas veces manifiesto y explícito, descubre en el ser humano no solo su inclinación moral hacia la búsqueda de la Verdad y del bien, sino también su apertura al misterio trascendente, siendo uno de los signos más palpables de dicha apertura la inquietud originaria por lo sobrenatural. “El sentido y el gusto de lo infinito (religiosidad) es un hecho incuestionable”^{1[9]}, revelando una inclinación radicalmente heterocéntrica, proyectada hacia una plenitud que supera el marco de su existencia abierta al enorme interrogante del sentido último: “frente a Dios”.

UN SER ÚNICO Y SINGULAR

A pesar de las semejanzas entre los miles de millones de habitantes que se han paseado y se pasean sobre la madre tierra, y por encima de todo cientificismo clonista, la realidad ajena impone la convicción de la unicidad. No hay dos seres humanos que sean idénticos en todo. Sí, por supuesto, hay rasgos semejantes que se multiplican, se expresan de la misma manera, pero siempre queda ese sustrato producto de las innumerables combinaciones de la libertad humana que inclina a las personas y sociedades a encaminar rumbos distintos, y por lo tanto a adquirir características diferentes.

Aún está lejos de la realidad cotidiana de cualquier ser humano el pensarse como un “ejemplar multicopiado o clonado” de una especie determinada, y esto a pesar de los anuncios sorprendentes sobre clonación animal y de los indicios de clonación de órganos humanos.

Cada ser humano tiene una manera rigurosamente singular de ser persona; es único, diferente, inconfundible, no sustituible. Es >>singular<< en el conjunto del universo, heterogéneo en el magma de la vida cotidiana, cada uno es un yo irreplicable, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora. Cada uno es igual a sí mismo y nada más. “Yo soy yo, y no puedo ser habitado por ningún otro...”

“Lo que tengo o hago lo puede tener o hacer otro. Pero lo que yo soy, nadie más que yo puede serlo...”

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Todas las personas que conviven en la escuela son diferentes, ya que se provienen de una diversidad vivida y manifiesta. La escuela es el foro donde se reúnen todas las culturas diversas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Se da en ella una diversidad de tipo personal que en buena medida es fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Esta diversidad se traduce en diferencia de intereses y expectativas, de elecciones sociales, de autonomía personal, de afectividad; de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, de características y ritmos del proceso de aprendizaje, etc. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida del centro educativo. Por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela, forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

El respeto por dicha diversidad, implica interacción, intercambio, ruptura del individualismo y apertura a la solidaridad. En la actualidad aparece como un nuevo tópico de la contemporaneidad, que se concretiza también en nuevas terapias alternativas y religiones, en diferentes planes de alimentación, en la consideración de los derechos de las minorías, etc. Este hecho cultural arrastra también un cuestionamiento profundo a la construcción moderna de la historia que dio origen a la idea de nación unificada, progreso indefinido y supremacía de la razón. La diversidad parece abrir así un nuevo espacio que desplaza la autoridad de una clase social, de la ciencia o de la nación como únicos ordenadores del sentido legitimando a nuevos sujetos e identidades.

Haciendo un rápido recorrido por la historia de la escuela como “hija de la modernidad”, se observa un mandato claro de homogeneizar a sus alumnos. Este hecho determinó y en muchos casos continúa estableciendo, mecanismos de clausura de la diversidad, que se concretizan en el modo de agrupamiento

de los alumnos, la organización de los espacios y tiempos, los modos de evaluación, la clasificación del saber, la universalización de los contenidos escolares, el predominio del texto, etc. Bajo este modelo se procura que el alumno se adapte, y si no lo logra, es segregado o expulsado de diversas formas (J. Delval).

Parece que en esta encrucijada el personaje principal en discordia es siempre la <diferencia, o los diferentes> En la pedagogía tradicional, la noción de diferencia era concebida como carencia o privación, que se determinaba en función de ciertos parámetros sociales, culturales, de conocimiento, etc. que “medían” la distancia entre ellos y las prácticas de los sujetos o sectores, permitiendo diferenciar o clasificar entre lo alto y bajo, bueno y malo, etc.

Pero la diversidad cultural y las diferencias de aprendizaje ponen constantemente en jaque la citada utopía moderna de normalización u homogeneización cultural, basada en rotulaciones y en la neutralización de las diferencias como forma de asegurar la identidad cultural. Es que esta pretensión no impidió en el transcurso de la historia la marginación social ni tampoco aseguró la permanencia de procesos democráticos aún dentro del ambiente educativo. La problemática es indudablemente “compleja”.

Sin entrar en discusión sobre el tema, hay que señalar que toda institución educativa, implícita o explícitamente, prolonga necesariamente los códigos de homogeneización social, a través de complejas estrategias, haciendo muchas veces de operador cultural para la distribución de los bienes del conocimiento, y generando un código de prohibiciones, permisiones, alianzas y rechazos, circulaciones y obstrucciones, que demuestra la falsedad de la suposición popular en la que se identifica a la escuela como una zona franca social, ya que en realidad ha estado siempre fuertemente asociada al aparato ideológico cultural.

En la actualidad, la sociedad le demanda a la escuela sujetos que no se paraliquen ante la incertidumbre, con capacidad para ampliar y modificar permanentemente sus conocimientos, de resolver problemas y de adaptarse a situaciones cambiantes.

Hablar sobre diversidad en el ámbito educativo implica superar esa noción antigua avalada socialmente en su contexto, renunciando a la idea de un solo centro, a medir o clasificar desde un parámetro único, para pasar a la consideración del otro con el que se completa la humanidad de ambos. En otras palabras se trata de alejar los horizontes normo-céntricos excluyentes abriendo el espacio para la idea de pluralidad sin negar la realidad, ni desconocer que hay diferencias en las experiencias y condiciones de vida y de poder.

El discurso sobre la diversidad es por ende un objetivo socialmente deseable, siempre y cuando no incluya o enmascare la “desigualdad”, ni tampoco asocie la igualdad con la uniformidad. La igualdad hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, de disponer de medios reales para vivir dentro de la estructura social y para intervenir en igualdad. En cambio, la diversidad hace

referencia a las diferencias personales y culturales respecto a como se es, y como se vive. Lamentablemente, en la actualidad, se observa un “discurso blando” sobre la diversidad y una realidad dura de desigualdad social, contraste que es necesario denunciar y corregir.

PERSPECTIVAS DE ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD

El gran desafío para todo docente es descubrir y vivir acorde con sus convicciones y valores, y que éstos permitan integrar y descubrir las infinitas y a veces ocultas potencialidades y riquezas de sus alumnos. Esta vocación interpersonal de encuentro con los diferentes, se lleva a cabo siempre desde ciertas perspectivas, muchas de ellas hechas concientes y otras no. Existirían a grandes rasgos, dos tipos de perspectivas de abordaje de la diversidad; una que tiene que ver con horizontes selectivos y segregadores y otra con horizontes integradores.

En la primera, el valor que está a la base es la “tolerancia” en su uso restrictivo, identificada como capacidad para “soportar” al diferente, el cual estriba en que diferentes grupos sociales con opiniones y realidades distintas no les queda más remedio que estar juntos, lo que les lleva a la resignación. La tolerancia entendida así conlleva un sesgo de esfuerzo o carga. Las diferencias aparecen como problemas, déficit, o carencias, lo cual se puede observar en ciertas situaciones institucionales. Lo que deriva del problema es la necesidad de elaborar largas listas de “chicos con dificultades”, realizando las derivaciones a distintos equipos o profesionales del medio, pero sin lograr dar respuestas que les brinden soluciones prácticas a esta necesidad. Los “alumnos problemas” son los distintos, los desiguales, los que no aprenden, los pobres, etc. ante esta situación surgen este tipo de preocupaciones: ¿cómo ubicarlos?, ¿con quién?, ¿qué tengo que enseñar para ellos?, ¿de qué manera?, ¿puedo aprobarlos o no?.

En estas preocupaciones subyace la idea de que en la escuela coexisten dos grupos: los normales y los anormales. Dicha idea, refuerza la conciencia dicotómica de que a la escuela llegan los diversos desiguales.

Esta mirada conduce no pocas veces a la segregación, clasificación y selección de los alumnos en buenos y malos, más o menos inteligentes, rápidos o lentos y otras categorizaciones que circulan por la sociedad otorgando rotulaciones y títulos de excelencia. Se necesita luego justificar la estadia de aquellos que son desiguales con un diagnóstico médico, psicológico, psicopedagógico, como palabra absolutamente incuestionable, sin poder descubrir que el saber del docente es central con respecto a la realidad del alumno.

Quizás cada docente se debería preguntar: ¿Cuál es el límite entre lo normal y lo patológico?, ¿quién lo determina?, ¿la escuela para quién está pensada?

En la segunda perspectiva, el pilar fundamental es el reconocimiento de que todas las personas son únicas e irrepetibles, por lo tanto, con capacidades,

necesidades y tiempos distintos. Los valores en los que se fundamenta la diferencia avanzan más allá de la tolerancia, haciendo incapié en la comprensión, el respeto y el servicio solidario. Dichos valores ayudan a descubrir que todos son iguales en dignidad, aunque distintos por los dones particulares, las ideas y creencias. Pensar en y desde el “nosotros”, permite identificar posturas individualistas y competitivas que corroen la integración grupal. Para ello el docente utiliza recursos de interacción social a fin de superar las posturas dicotómicas evitando profundizar las desigualdades. Bajo este horizonte, el valor que asume el conocimiento se orienta a “descubrir necesidades ajenas”.

Se trata de de construir juntos un proyecto plurisémico en donde la variedad de rasgos culturales y capacidades de aprendizaje no sean un obstáculo para afianzar la identidad común, sino más bien, una oportunidad única y necesaria de construcción concreta del ideal educativo. Pero cuando se analizan qué grupos sociales obtienen menos provecho de la escuela (estadísticamente y no de forma determinista), resulta que son los menos favorecidos económicamente y los que sufren cierta exclusión social y cultural, es decir, los distintos: “aquellos que caen en el olvido fuera del nosotros”.

Se debe rechazar sin más, la atribución de ese hecho a sus características personales, así como el rebajar los objetivos educativos por su origen social y por una actuación centrada exclusivamente en "compensar carencias". Es necesario desarrollar caminos para que las potencialidades de este alumnado encuentren un lugar en la escuela donde desarrollarse plenamente, cambiando la cultura y formas de funcionamiento escolar, mediante la participación social.

4.4. MOVILIZACIÓN ANTROPOLÓGICA, SOCIAL Y EDUCATIVA.

Antropología

La **antropología** (del griego *άνθρωπος* *anthropos*, 'hombre(humano)', y *λογος*, *logos*, 'conocimiento'), es la ciencia social que estudia al ser humano de forma holística. Combinando en una sola disciplina los enfoques de las ciencias naturales, sociales y humanas, la antropología es, sobre todo, una ciencia integradora que estudia al hombre en el marco de la sociedad y cultura a las que pertenece; y, al mismo tiempo, como producto de éstas. Se la puede definir como la ciencia que se ocupa de estudiar el origen y desarrollo de toda la gama de la variabilidad humana y los modos de comportamiento sociales a través del tiempo y el espacio, es decir, del proceso biosocial de la existencia de la raza humana.

La antropología como **disciplina** apareció por primera vez en la *Histoire Naturelle* de Georges-Louis Leclerc, Comte de Buffon (1749) y combinó muy pronto dos genealogías distintas; una de base naturalista, relacionada con el problema de la diversidad física de la especie humana (anatomía comparada), y como fruto de un proyecto comparativo de descripción de la diversidad de los

pueblos. Este último había sido abordado desde la Edad de piedra y la edad carbonífera, en relación a los problemas que planteaban el trabajo misional, las necesidades de describir pueblos situados en los márgenes de la Europa altomedieval, y más tarde el proyecto colonial. Posteriormente, se le añadiría la historia cultural comparada de los pueblos que daría lugar, en Europa, al folclore.

Durante el s. XIX, la llamada entonces *Antropología general* incluía un amplísimo espectro de intereses desde la paleontología del cuaternario al folclore europeo pasando por el estudio comparado de los pueblos aborígenes. Fue por ello una rama de la Historia Natural y del historicismo cultural alemán que se propuso el estudio científico de la historia de la diversidad humana. Tras la aparición de los modelos evolucionistas y el desarrollo del método científico en las ciencias naturales, muchos autores pensaron que los fenómenos históricos también seguirían pautas deducibles por observación. El desarrollo inicial de la antropología como disciplina más o menos autónoma del conjunto de las Ciencias Naturales coincide con el auge del pensamiento ilustrado y posteriormente del positivista que elevaba la razón como una capacidad distintiva de los seres humanos. Su desarrollo se pudo vincular muy pronto a los intereses del colonialismo europeo derivado de la Revolución industrial.

Por razones que tienen que ver con el proyecto de la *New Republic* norteamericana, y sobre todo el problema de la gestión de los asuntos indios, permitió que la antropología de campo empezase a tener bases profesionales en Estados Unidos en el último tercio del s. XIX a partir del *Bureau of American Ethnology* y de la *Smithsonian Institution*. El antropólogo alemán Franz Boas, inicialmente vinculado a este tipo de tarea, institucionalizó académica y profesionalmente la Antropología en Estados Unidos. En la Gran Bretaña victoriana, Tylor y posteriormente autores como Rivers y más tarde Malinowski y Radcliffe-Brown desarrollaron un modelo profesionalizado de Antropología académica. Lo mismo sucedió en Alemania antes de 1918.

En todas las potencias coloniales de principios de siglo (salvo en España) hay esbozos de profesionalización de la Antropología que no acabaron de cuajar hasta después de la II Guerra Mundial. En todos los países occidentales se incorporó el modelo profesional de la Antropología anglosajona. Por este motivo, la mayor parte de la producción de la Antropología social o cultural antes de 1960 —lo que se conoce como *modelo antropológico clásico*— se basa en etnografías producidas en América, Asia, Oceanía y África, pero con un peso muy inferior de Europa. La razón es que en el continente europeo prevaleció una etnografía positivista, destinada a apuntalar un discurso sobre la identidad nacional, tanto en los países germánicos, como en los escandinavos y los eslavos.

Históricamente hablando, el proyecto de Antropología general se componía de cuatro ramas: la lingüística, la arqueología, la antropología biológica y la antropología social, antropología cultural o etnología en algunos países. Estas últimas ponen especial énfasis en el análisis comparado de la cultura —término sobre el cual no existe consenso entre las corrientes antropológicas—, que se realiza básicamente por un proceso trifásico que comprende, en primera

instancia, una investigación de gabinete; en segundo lugar, una inmersión cultural que se conoce como etnografía o trabajo de campo y, por último, el análisis de los datos obtenidos mediante el trabajo de campo.

El modelo antropológico clásico de la antropología social fue abandonado en la segunda mitad del siglo XX. Actualmente los antropólogos trabajan prácticamente todos los ámbitos de la cultura y la sociedad.

El objeto de estudio antropológico

Esta ciencia postula que nada de lo humano (salvo la biología) es inherente a su naturaleza. Por ello, el objeto del análisis antropológico no puede ser tomado como una cosa dada. La definición del problema a investigar pasa por la reflexión teórica y empírica del fenómeno.

Tras el desarrollo de diferentes tradiciones teóricas en diversos países, entró en debate cuál era el aspecto de la vida humana que correspondía estudiar a la antropología. Para esa época, los lingüistas y arqueólogos ya habían definido sus propios campos de acción. Edward B. Tylor en las primeras líneas del capítulo primero de su obra *Cultura primitiva* había propuesto que el objeto era la cultura o civilización, entendida como un «todo complejo» que incluye las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. Esta propuesta está presente en todas las corrientes de la antropología, ya sea que se declaren a favor o en contra.

Sin embargo, a partir del debate se presenta un fenómeno de constante atomización en la disciplina, a tal grado que para muchos autores —por citar el ejemplo más conocido—, el estudio de la cultura sería el campo de la antropología cultural; el de las estructuras sociales sería facultad de la antropología social propiamente dicha. De esta suerte, Radcliffe-Brown (antropólogo social) consideraba como una disciplina diferente (y errada, por lo demás) la que realizaban Franz Boas y sus alumnos (antropólogos culturales). Según Clifford Geertz, el objeto de la antropología es el estudio de la diversidad cultural.

Ramas de la antropología

La antropología se divide en cuatro subdisciplinas principales:

- **Antropología física o Antropología biológica** (también conocida como **antropobiología**). Esta rama analiza la diversidad del cuerpo humano en el pasado y el presente. Incluye, por tanto, la evolución de la

anatomía humana, así como las diferencias y relaciones entre los pueblos actuales y sus adaptaciones al ambiente. En ocasiones, abarca la evolución de los primates. En el pasado era llamada antropología física, aunque con una ligera disparidad de conceptos.

- **Antropología social, Antropología cultural o Etnología** (también conocida como **antropología sociocultural**). Estudia el comportamiento humano, la cultura, las estructuras de relaciones sociales. En la actualidad la antropología social se ha volcado al estudio de Occidente y su cultura. Aunque para los antropólogos de los países centrales (EE.UU., Gran Bretaña, Francia, etc.) éste es un enfoque nuevo, hay que señalar que esta práctica es común en la antropología de muchos países latinoamericanos (como ejemplo, la obra de Darcy Ribeiro sobre el Brasil, la de Bonfil y Gonzalo Aguirre Beltrán sobre México, etc.). Dependiendo si surge de la tradición anglosajona se conoce como antropología cultural y, si parte de la escuela francesa, entonces se le denomina etnología. Quizá se haya distinguido de la antropología social en tanto que su estudio es esencialmente dirigido al análisis de la otredad en tanto que el trabajo de la antropología social resulta generalmente más inmediato. Uno de sus principales exponentes es Claude Lévi-Strauss quien propone un análisis del comportamiento del hombre basado en un enfoque estructural en el que las reglas de comportamiento de todos los sujetos de una determinada cultura, son existentes en todos los sujetos a partir de una estructura invisible que ordena a la sociedad.

- **Arqueología.** Estudia a la humanidad pretérita. Permite conocer la vida en el pasado de pueblos extintos. Los arqueólogos dependen de los restos materiales de pueblos antiguos para inferir sus estilos de vida. Esto se realiza mediante el análisis estratigráfico de los objetos obtenidos en las excavaciones.

- **Antropología lingüística o Lingüística antropológica:** estudia los lenguajes humanos. Dado que el lenguaje es una amplia parte constitutiva de la cultura, los antropólogos la consideran como una disciplina separada. Los lingüistas se interesan en el desarrollo de los lenguajes. Así mismo, se ocupan en las diferencias de los lenguajes vivos, cómo se vinculan o difieren, y en ciertos procesos que nos explican las migraciones y la difusión de la información. También se preguntan en las formas en que el lenguaje se opone o refleja otros aspectos de la cultura.

Dentro de las ciencias sociales, disciplinas como la lingüística y la antropología han mantenido una relación que ha tomado la forma de un complejo proceso articulador influido a lo largo del tiempo por las distintas condiciones históricas, sociales y teóricas imperantes. La lingüística, al igual que la etnología, la arqueología, la antropología social, la antropología física y la historia, es una de las disciplinas que conforman el campo de la antropología desde algunas perspectivas. La lingüística estudia el lenguaje para encontrar sus principales características y así poder describir, explicar o predecir los

fenómenos lingüísticos. Dependiendo de sus objetivos, estudia las estructuras cognitivas de la competencia lingüística humana o la función y relación del lenguaje con factores sociales y culturales.

La relación entre la lingüística y la antropología ha respondido a distintos intereses. Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, la antropología y la lingüística comparativa intentaban trazar las relaciones genéticas y el desarrollo histórico de las lenguas y familias lingüísticas. Posteriormente, la relación entre las dos disciplinas tomó otra perspectiva por la propuesta desde el estructuralismo. Los modelos lingüísticos fueron adoptados como modelos del comportamiento cultural y social en un intento por interpretar y analizar los sistemas socioculturales, dentro de las corrientes de la antropología. La tendencia estructural pudo proponerse por la influencia de la lingüística, tanto en lo teórico, como en lo metodológico. Sin embargo, al excluir las condiciones materiales y el desarrollo histórico, se cuestionó que la cultura y la organización social pudieran ser analizadas del mismo modo que un código lingüístico, tomando al lenguaje como el modelo básico sobre el que se estructura todo el pensamiento o clasificación.

No obstante estos puntos de vista diferentes, se puede llegar a acercamientos productivos reconociendo que la cultura y la sociedad son producto tanto de condiciones objetivas o materiales como de construcciones conceptuales o simbólicas. De esta forma la interacción entre estas dos dimensiones, nos permite abordar a los sistemas socioculturales como una realidad material a la vez que una construcción conceptual. Las lenguas implican o expresan teorías del mundo y, por tanto, son objetos ideales de estudio para los científicos sociales. El lenguaje, como herramienta conceptual, aporta el más complejo sistema de clasificación de experiencias por lo que cada teoría, sea ésta antropológica, lingüística o la unión de ambas, contribuye a nuestra comprensión de la cultura como un fenómeno complejo ya que *«el lenguaje es lo que hace posible el universo de patrones de entendimiento y comportamiento que llamamos cultura. Es también parte de la cultura, ya que es transmitido de una generación a otra a través del aprendizaje y la imitación, al igual que otros aspectos de la cultura»*.

Roman Jakobson plantea que «los antropólogos nos prueban, repitiéndolo sin cesar, que lengua y cultura se implican mutuamente, que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida de la sociedad y que la lingüística está en estrecha conexión con la antropología cultural». Para él, la lengua, como el principal sistema semiótico, es el fundamento de la cultura: «Ahora sólo podemos decir con nuestro amigo McQuown que no se da igualdad perfecta entre los sistemas de signos, y que el sistema semiótico primordial, básico y más importante, es la lengua: la lengua es, a decir verdad, el fundamento de la cultura. Con relación a la lengua, los demás sistemas de símbolos no pasan de ser o concomitantes o derivados. La lengua es el medio principal de comunicación informativa».

Sub-ramas

A su vez, cada una de estas cuatro ramas principales se subdivide en innumerables subramas que muchas veces interactúan entre sí.

De la Antropología Social, conocida antiguamente como **antropología sociocultural**, se desprenden:

- Antropología del parentesco: esta rama se enfoca en las relaciones de parentesco, entendido como un fenómeno social, y no como mero derivado de las relaciones biológicas que se establecen entre un individuo, sus genitores y los consanguíneos de éstos; se trata de una de las especialidades más antiguas de la antropología, y de hecho está relacionada con el quehacer de los primeros antropólogos evolucionistas del siglo XIX.
- Ciberantropología: es una rama de antropología sociocultural que estudia sistemas cibernéticos y la relación entre humanos y tecnologías.
- Antropología de la religión: Estudia los sistemas religiosos y de creencias.
- Antropología filosófica: es una rama de la filosofía alemana y no de la Antropología científica que, principalmente, se ocupa de las incertidumbres de índole ontológicas, centrado su atención en el hombre, tomando en cuenta una variedad de aspectos de la existencia humana, pasada y presente, combinando estos materiales diversos en un abordaje íntegro del problema de la existencia humana. Además, se pregunta por la naturaleza fundamental de su ser, se pregunta lo que diferencia al ser humano de todos los demás seres, cómo se define a través de su existencia histórica, etc. Tales interrogantes fundamentales de la antropología filosófica pueden ser condensadas en una pregunta radical: ¿Qué es el ser humano?.
- Además de: antropología económica, antropología política, aplicada, rural, urbana, visual, todas las que deben entenderse como enfoques o puntos de partida diversos para analizar los fenómenos sociales.

De la Antropología Física, conocida también como **antropología biológica**, se desprenden:

- Antropología forense: Se encarga de la identificación de restos humanos esqueléticos dado su amplia relación con la biología y variabilidad del esqueleto humano. También puede determinar, en el caso de que hayan dejado marcas sobre los huesos, las causas de la muerte, para tratar de reconstruir la mecánica de hechos y la mecánica de lesiones, conjuntamente con el arqueólogo forense, el criminalista de campo y médico forense, así como aportar, de ser posible, elementos sobre la conducta del victimario por medio de indicios dejados en el

lugar de los hechos y el tratamiento perimortem y posmortem dado a la víctima.

- **Paleoantropología:** Se ocupa del estudio de la evolución humana y sus antepasados fósiles u homínidos antiguos. A veces, también puede ser conocida como *paleontología humana*.
- **Antropología genética:** Se la define como la aplicación de técnicas moleculares para poder entender la evolución homínida, en particular la humana, relacionándolas con otras criaturas no humanas.

De la **arqueología** se desprenden:

- **Arqueoastronomía:** Es el estudio de yacimientos arqueológicos relacionados con el estudio de la astronomía por culturas antiguas. También estudia el grado de conocimientos astronómicos poseído por los diferentes pueblos antiguos. Uno de los aspectos de esta disciplina es el estudio del registro histórico de conocimientos astronómicos anterior al desarrollo de la moderna astronomía.
- **Arqueología subacuática:** Sigue los preceptos de la arqueología terrestre pero se dedica, a través de la técnicas de buceo, a desentrañar antiguas culturas cuyos restos materiales que, por alguna una razón u otra, se encuentran actualmente bajo el agua.

Cada una de las ramas ha tenido un desarrollo propio en mayor o menor medida. La diversificación de las disciplinas no impide, por otro lado, que se hallen en interacción permanente unas con otras. Los edificios teóricos de las disciplinas antropológicas comparten como base su interés por el estudio de la humanidad. Sin embargo, metonímicamente en la actualidad, cuando se habla de antropología, por antonomasia se hace referencia a la antropología social.

El origen de la pregunta antropológica

La pregunta antropológica es ante todo una pregunta por el otro. Y en término estrictos, está presente en todo individuo y en todo grupo humano, en la medida en que ninguna de las dos entidades puede existir como aislada, sino en relación con *Otro*. Ese *otro* es el referente para la construcción de la identidad, puesto que ésta se construye por «oposición a» y no «a favor de». La preocupación por aquello que genera las variaciones de sociedad en sociedad es el interés fundador de la antropología moderna. Fue de esa manera que, para Krotz, el *asombro* es el pilar del interés por lo «otro» (*alter*), y son las «alteridades» las que marcan tal contraste binario entre los hombres.

A pesar de que todos los pueblos comparten esta inquietud, es en Occidente donde, por condiciones históricas y sociales particulares, adquiere una importancia superior. Es innegable que ya Hesíodo, Heródoto, y otros clásicos indagaban en estas diferencias. Sin embargo, cuando Europa se halló frente a pueblos desconocidos y que resultaban tan extraordinarios, interpretó estas exóticas formas de vida ora fascinada, ora sobrecogida.

Colón toma posesión del Nuevo Mundo.

La Conquista de América constituye un gran hito de la pregunta antropológica moderna. Los escritos de Cristóbal Colón y otros navegantes revelan el choque cultural en que se vio inmersa la vieja Europa. Especial importancia tienen los trabajos de los misioneros indios en México, Perú, Colombia y Argentina en los primeros acercamientos a las culturas aborígenes. De entre ellos destaca Bernardino de Sahagún, quien emplea en sus investigaciones un método sumamente riguroso, y lega una obra donde hay una separación bien clara entre su opinión eclesiástica y los datos de sus «informantes» sobre su propia cultura. Esta obra es la *Historia de las cosas de la Nueva España*.

Con los nuevos descubrimientos geográficos se desarrolló el interés hacia las sociedades que encontraban los exploradores. En el siglo XVI el ensayista francés Montaigne se preocupó por los contrastes entre las costumbres en diferentes pueblos.

En 1724 el misionero jesuita Lafitau publicó un libro en el que comparaba las costumbres de los indios americanos con las del mundo antiguo. En 1760 Charles de Brosses describe el paralelismo entre la religión africana y la del Antiguo Egipto. En 1748 Montesquieu publica *El espíritu de las leyes* basándose en lecturas sobre costumbres de diferentes pueblos. En el siglo XVIII, fue común la presencia de relatores históricos, los cuales, a modo de crónica, describían sus experiencias a través de viajes de gran duración a través del mundo. En este caso se puede citar a Estanislao de la Hoz. El siglo XIX vio el comienzo de viajes emprendidos con el fin de observar otras sociedades humanas. Viajeros famosos de este siglo fueron Bastian (1826-1905) y Ratzel (1844-1904). Ratzel fue el padre de la teoría del difusionismo que consideraba que todos los inventos se habían extendido por el mundo por medio de migraciones, esta teoría fue llevada al absurdo por su discípulo Frobenius (1873-1938) que pensaba que todos los inventos básicos se hicieron en un solo sitio: Egipto.

En la de Charles Darwin y sucesos históricos como la Revolución industrial contribuirían al desarrollo de la antropología como una disciplina científica.

Nacimiento institucional de la antropología

Se considera que el nacimiento de la antropología como disciplina tuvo lugar durante el Siglo de las Luces, cuando en Europa se realizaron los primeros intentos sistemáticos de estudiar el comportamiento humano. Las ciencias sociales —que incluyen, entre otras a la jurisprudencia, la historia, la filología, la sociología y, desde luego, a la antropología— comenzaron a desarrollarse en esta época.

Por otro lado, la reacción romántica contra el movimiento ilustrado —que tuvo su corazón en Alemania— fue el contexto en el que filósofos como Herder y, posteriormente, Wilhelm Dilthey, escribieron sus obras. En ellas se puede rastrear el origen de varios conceptos centrales en el desarrollo posterior de la antropología.

Estos movimientos intelectuales en parte lidiaron con una de las mayores paradojas de la modernidad: aunque el mundo se *empequeñecía* y se integraba cada vez más, la experiencia de la gente del mundo resultaba más atomizada y dispersa. Como Karl Marx y Friedrich Engels observaron en la década de 1840:

Todas las viejas industrias nacionales, han sido o están siendo destruidas a diario. Son desplazadas por nuevas industrias, cuya introducción, se convierte en un tema de vida o muerte para las naciones civilizadas, por industrias que no trabajan sólo con materias primas locales, sino también, con materias primas traídas de los lugares más remotos; industrias cuyos productos, no son consumidos solo por la población local, sino también por gente de todo el globo. En lugar de las antiguas demandas de consumo, satisfechas por la producción del país, encontramos nuevas necesidades, requiriendo para su satisfacción, productos de lugares y climas distantes. En lugar del antiguo aislamiento nacional y la auto-suficiencia, tenemos relaciones en todas las direcciones, interdependencia universal de naciones.

Irónicamente, esta interdependencia universal, en vez de llevar a una mayor solidaridad en la humanidad, coincidió con el aumento de divisiones raciales, étnicas, religiosas y de clase, y algunas expresiones culturales confusas y perturbantes. Éstas son las condiciones de vida que la gente en la actualidad enfrenta cotidianamente, pero no son nuevas: tienen su origen en procesos que empezaron en el siglo XVI y se aceleraron en el siglo XIX.

Institucionalmente, la antropología emergió de la historia natural (expuesta por autores como Buffon) definida como un estudio de los seres humanos, — generalmente europeos—, viviendo en sociedades poco conocidas en el contexto del colonialismo. Este análisis del lenguaje, cultura, fisiología, y artefactos de los pueblos *primitivos* —como se los llamaba en esa época— era equivalente al estudio de la flora y la fauna de esos lugares. Es por esto que podemos comprender que Lewis Henry Morgan escribiera tanto una monografía sobre *La liga de los iroqueses*, como un texto sobre *El castor americano y sus construcciones*.

Un hecho importante en el nacimiento de la antropología como una disciplina institucionalizada es que la mayor parte de sus primeros autores fueron biólogos (como Herbert Spencer), o bien juristas de formación (como Bachoffen, Morgan, McLennan). Estas vocaciones académicas influyeron en la construcción del objeto antropológico de la época y en la definición de dos temas cruciales para la antropología a lo largo de su historia, a saber: la *naturaleza* del cambio social en el tiempo y del derecho (analizado bajo la forma del parentesco) y los mecanismos de herencia.

Dado que los primeros acercamientos de la antropología institucional tendían a extender los conceptos europeos para comprender a la enorme diversidad cultural de otras latitudes no europeas, se incurrió en el exceso de clasificar a los pueblos por un supuesto grado de mayor o menor progreso. Por eso, en esos primeros tiempos de indagación etnográfica, productos de la cultura material de naciones «civilizadas» como China, fueron exhibidos en los museos

dedicados al arte, junto a obras europeas; mientras, que sus similares de África o de las culturas nativas de América se mostraban en los museos de historia natural, al lado de los huesos de dinosaurio o los dioramas de paisajes (costumbre que permanece en algunos sitios hasta nuestros días). Dicho esto, la práctica curatorial ha cambiado dramáticamente en años recientes, y sería incorrecto ver la antropología como fenómeno del régimen colonial y del chovinismo europeo, pues su relación con el imperialismo era y es compleja.

La antropología continuó refinándose de la historia natural y, a finales del siglo XIX, la disciplina comenzaba a cristalizarse —en 1935, por ejemplo, T.K. Penniman escribió la historia de la disciplina titulada *100 años de la Antropología*—. En esta época dominaba el «método comparativo», que asumía un proceso evolutivo universal desde el primitivismo hasta la modernidad; ello calificaba a sociedades no europeas como «vestigios» de la evolución que reflejaban el pasado europeo. Los eruditos escribieron historias de migraciones prehistóricas, algunas de las cuales fueron valiosas y otras muy fantásticas. Fue durante este periodo cuando los europeos pudieron, por primera vez, rastrear las migraciones polinésicas a través del océano Pacífico. Finalmente, discutieron la validez de la raza como criterio de clasificación pues decantaba a los seres humanos atendiendo caracteres genéticos; pese a coincidir el auge del racismo.

En el siglo XX, las disciplinas académicas comenzaron a organizarse alrededor de tres principales dominios: ciencia, humanismo y las ciencias sociales. Las ciencias, según el falsacionismo dogmático e ingenuo, explican fenómenos naturales con leyes falsables a través del método experimental. Las humanidades proyectaba el estudio de diversas tradiciones nacionales, a partir de la historia y las artes. Las ciencias sociales intentan explicar el fenómeno social usando métodos científicos, buscando bases universales para el conocimiento social. La antropología no se restringe a ninguna de estas categorías.

Tanto basándose en los métodos de las ciencias naturales, como también creando nuevas técnicas que involucraban no sólo entrevistas estructuradas sino la consabida «observación participante» desestructurada, y basada en la nueva teoría de la evolución a través de la selección natural, propusieron el estudio científico de la humanidad concebida como un todo. Es crucial para este estudio el concepto de cultura. La cultura ha sido definida en la antropología de las formas más variadas, aunque es posible que exista acuerdo en su conceptualización como una capacidad social para aprender, pensar y actuar. La cultura es producto de la evolución humana y elemento distintivo del *Homo sapiens* y, quizás, a todas las especies del género *Homo*, de otras especies, y como una adaptación particular a las condiciones locales que toman la forma de credos y prácticas altamente variables. Por esto, la «cultura» no sólo trasciende la oposición entre la naturaleza y la consolidación; trasciende y absorbe peculiarmente las distinciones entre política, religión, parentesco, y economía europeas como dominios autónomos.

La antropología por esto supera las divisiones entre las ciencias naturales, sociales y humanas al explorar las dimensiones biológicas, lingüísticas, materiales y simbólicas de la humanidad en todas sus formas.

El devenir de la antropología durante el siglo XX

En este apartado se considera la consolidación de la antropología como una disciplina por derecho propio. Sin embargo, no es, ni de lejos, un edificio monolítico. Como todas las corrientes de pensamiento, se relaciona directamente con el contexto social en el que se produce. De esta manera se puede entender la divergencia entre las varias *escuelas* nacionales de la antropología, que se fueron consolidando durante los últimos años del siglo XIX y la mitad del siglo XX.

El desarrollo de la sociología y la etnología francesa

La antropología francesa tiene una genealogía menos clara que las tradiciones inglesa o estadounidense. Muchos comentaristas consideran falsamente a Marcel Mauss como el fundador de la tradición antropológica francesa. Mauss era un miembro del grupo del *Annee Sociologique*, la revista dirigida por su tío Émile Durkheim y mientras Mauss estudiaba la situación de las sociedades modernas, Mauss y sus colaboradores (como Henri Hubert y Robert Hertz) recurrieron a la etnografía y filología para analizar las sociedades que no estaban tan diferenciadas como las naciones-estado europeas. En particular, en el *Ensayo sobre los dones* se probaría de relevancia permanente en los estudios antropológicos acerca de la redistribución de los bienes y la reciprocidad.

En el periodo de entreguerras, el interés en Francia por la antropología concurría en movimientos culturales más amplios como el surrealismo y el primitivismo que recurrían a la etnografía como fuente de inspiración. Marcel Griaule y Michel Leiris son ejemplos de personas que mezclaron la antropología y la vanguardia francesa. En este periodo la mayor parte de lo que se conoce como etnología se restringía a los museos, y la antropología tuvo una estrecha relación con las investigaciones del folclore.

Sin embargo, fue sobre todo Claude Lévi-Strauss quien ayudó a institucionalizar esta ciencia en Francia. Además de la trascendencia del estructuralismo, Lévi-Strauss estableció vínculos con antropólogos estadounidenses e ingleses. Al mismo tiempo estableció centros y laboratorios por toda Francia para proveer de un contexto institucional para la antropología mientras entrenaba a estudiantes influyentes como Maurice Godelier o Françoise Héritier que se volvería muy influyente en su escuela. Muchas particularidades de la antropología francesa actual son consecuencia de que se investigue en laboratorios privados más que en universidades.

El culturalismo estadounidense

Los primeros antropólogos estadounidenses se volcaron al estudio de los indígenas de su país. En la foto, una joven zuñi, pueblo de Nuevo México.

La corriente culturalista fue llamada de esa manera por el especial interés que puso en el análisis de la cultura, a diferencia de la antropología social británica (interesada en el funcionamiento de las estructuras sociales), y la etnología francesa desarrollada por Émile Durkheim y Marcel Mauss.

Los pioneros de la antropología estadounidense fueron miembros del staff del *Bureau of Indian Affairs* ('Agencia de Asuntos Indios') y del *Smithsonian Institution's Bureau of American Ethnology* ('Agencia de Etnología Estadounidense del Instituto Smithsonian'), como John Wesley Powell y Frank Hamilton Cushing. La antropología académica en Estados Unidos fue establecida por Franz Boas, quien aprovechó su puesto en la Universidad de Columbia y el Museo Americano de Historia Natural para entrenar y desarrollar múltiples generaciones de estudiantes.

La antropología de Boas era políticamente activa y sospechaba de las investigaciones del gobierno o los mecenas. También era rigurosamente empírica y escéptica de generalizaciones e intentos de establecer leyes naturales. Boas estudió hijos de inmigrantes para demostrar que las razas biológicas no eran inmutables y que la conducta y el comportamiento de cada grupo humano eran resultado de su propia historia y de las relaciones que hubiera establecido a lo largo del tiempo con su entorno social y natural, y no del origen étnico del grupos o leyes naturales. Para Franz Boas raza, lengua y cultura eran variables independientes que no podían explicarse en relación con las demás.

Partiendo de la filosofía alemana, Boas (que era austriaco) sostuvo la diversidad de culturas cuya evolución no podía ser medida respecto a la civilización europea. Boas propuso como premisa básica que cada cultura debía ser estudiada en su particularidad; y que no era posible generalizar sobre culturas diferentes, tal como se había venido haciendo en la naciente antropología por imitación de las ciencias naturales (Boas, 1964: Cap. III).

La primera generación de estudiantes de Boas incluyó a Alfred Kroeber, Robert Lowie y Edward Sapir. Ellos produjeron estudios muy detallados que fueron los primeros en describir a los indios de América del Norte. Al hacer eso, dieron a conocer una gran cantidad de detalles que fueron usados para atacar la teoría del proceso evolutivo único. Su énfasis en los idiomas indígenas contribuyó al desarrollo de la lingüística moderna (comenzada por Ferdinand de Saussure) como una verdadera ciencia general.

La publicación del libro *Anthropology (Antropología)*, escrito por Alfred Kroeber, marcó un punto clave en la antropología estadounidense. Tras décadas de recopilación crecieron las ganas de generalizar. Eso fue más evidente en los estudios sobre cultura y personalidad llevados a cabo por boasianos como Margaret Mead (1967), Ralph Linton (1972) y Ruth Benedict (1964).

Influenciados por Sigmund Freud y Carl Jung. Estos autores analizaron cómo las fuerzas socio-culturales forjan la personalidad individual.

El funcionalismo británico

Los antropólogos británicos se especializaron en el estudio de las sociedades colonizadas por la Corona británica. Radcliffe-Brown decía que la antropología social tenía por objeto el conocimiento de aquellas sociedades para apoyar la tarea de los administradores coloniales. En la imagen, un grupo de zulúes comiendo.

Tesis centrales del funcionalismo

El funcionalismo se inspiró en la obra de Émile Durkheim. Apelaba al paralelismo estricto entre las sociedades humanas y los organismos vivos (Radcliffe-Brown, cap.8; Durkheim, 2000: cap. V), en lo que respecta a la forma de evolución y conservación. Tanto en las estructuras sociales como en los organismos biológicos, la armonía depende de la interdependencia funcional de las partes. Las funciones, a la luz de este enfoque, son analizadas como obligaciones (comportamientos necesarios) en las relaciones sociales. La función sustenta la estructura social, permitiendo la cohesión fundamental, dentro de un sistema de relaciones sociales.

Una mirada histórica sobre el funcionalismo británico

Mientras que el antropólogo particularista Franz Boas insistía en prestar atención a los detalles, en Gran Bretaña la antropología moderna fue formada mediante el rechazo de reconstrucción histórica en el nombre de una ciencia de la sociedad que se concentraba en analizar como se mantenían las sociedades en el presente.

Las dos personas más importantes en esta tradición fueron Alfred Reginald Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowski, quienes lanzaron sus obras seminales en 1922. Las investigaciones iniciales de Radcliffe-Brown en las islas Andamán fue realizada al estilo antiguo, pero luego de leer a Émile Durkheim publicó el relato de su investigación (simplemente titulado *The Andaman Islanders*) que estaba muy influenciado por el sociólogo francés.

Al pasar el tiempo fue desarrollando un enfoque conocido como funcionalismo estructuralista que se concentraba en como las instituciones de las sociedades buscaban balancear o crear un equilibrio en el sistema social para que siguiera funcionando armoniosamente. Malinowski, en cambio, defendía un funcionalismo que examinaba la forma en que la sociedad funcionaba para satisfacer las necesidades individuales. Sin embargo, Malinowski no es conocido por esta teoría, sino por su etnografía detallada y sus avances en metodología. Su clásico *Los argonautas del Pacífico Occidental* defendía la idea de que hay que obtener "el punto de vista del nativo" y un enfoque que buscaba que los investigadores hicieran su trabajo en la sociedad correspondiente, el cual se convirtió el estandarte en esta disciplina (Malinowski 1973: Introducción).

Tanto Malinowski como Radcliffe-Brown tuvieron éxito gracias a que, como Boas, entrenaron activamente a sus estudiantes y desarrollaron instituciones que ayudaron a sus ambiciones programáticas, en especial en el caso de Radcliffe-Brown, que esparció sus planes para la antropología social enseñando en universidades a lo largo de todo el Mancomunidad Británica de Naciones. Desde fines de los años 1930 hasta el período posguerra se editaron una serie de monografías y volúmenes editados que establecieron el paradigma de la antropología social británica. Las etnografías más famosas incluyen *Los Nuer*, de Edward Evan Evans-Pritchard, y *The Dynamics of Clanship Among the Tallensi* por Meyer Fortes, mientras que los volúmenes más conocidos que fueron editados incluyen *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio* y *Sistemas políticos africanos*.

Funcionalismo, Funcionalismo estructuralista, Antropología cognoscitiva, Antropología simbólica y Ecología cultural

La teoría funcionalista vio a la cultura como un elemento para satisfacer las necesidades del individuo en la sociedad. La teoría funcionalista estructuralista acentuó la contribución que hacen las diferentes partes del sistema social al mantenimiento de la sociedad total.

La antropología cognoscitiva interpreta a la cultura como un programa para la conducta, más que la conducta en sí misma, la antropología simbólica enfatiza a la cultura como un sistema compartido de símbolos y significados.

Los ecólogos culturales están primariamente interesados en la cultura o los sistemas socioculturales entendiéndolos como un sistema de conducta transmitido socialmente y que sirve para conectar a las comunidades a sus asentamientos naturales.

Antropología y Etnografía soviética

Durante las siete décadas que duró la experiencia socialista en la extinta URSS, se desarrolló un particular método de etnografía, en particular analizando el impacto de la experiencia socialista en la cultura, así como el estudio de la diversidad cultural en la URSS. Uno de sus exponentes más importantes es Pavel Ivanov Kouchner.

La antropología en Latinoamérica

La antropología latinoamericana enraíza en la escuela culturalista estadounidense de Boas. Uno de sus alumnos, Manuel Gamio, fundó la tradición antropológica mexicana, y el mismo Boas dio clases en ese país.

Su desarrollo como disciplina científica en casi todos los países del subcontinente está ligada con la actividad estatal. De hecho, en el período comprendido aproximadamente entre los años 1930 y 1970, en muchos países de América Latina se fundaron instituciones antropológicas paraestatales que tenían la función de planificar y desarrollar programas de desarrollo dirigidos a la integración de los indígenas en la sociedad nacional.

Posteriormente, durante la década de 1960 y hasta 1980 aproximadamente, la antropología iberoamericana recibió una fuerte influencia del marxismo, que se convirtió en la corriente dominante en muchas de las instituciones formadoras de los antropólogos iberoamericanos. El avance de la teoría marxista en la antropología de la región puso el énfasis de la investigación social en cuestiones relacionadas con el subdesarrollo, las comunidades campesinas, la cuestión indígena y su exclusión con respecto al resto de la sociedad. Al mismo tiempo, los antropólogos volvieron la mirada a la ciudad, interesados en el fenómeno de la rápida urbanización que se vivía en países como Argentina, Brasil, México y Perú; proceso que iba acompañado de un deterioro en las condiciones de vida de las familias citadas de primera generación.

La antropología en tiempos modernos

En la década de los setenta, la antropología ecológica tomó un gran impulso. Uno de los más clásicos ejemplos de esta corriente es Marvin Harris y el materialismo cultural, para quien los más *misteriosos* comportamientos de la humanidad (como el culto a las vacas en India) podían ser interpretados con base en razones prácticas (Harris, 1996: cap I). Friedman (2003) resume la polémica surgida en torno a este tipo de trabajos.

Antes de la Segunda Guerra Mundial la antropología social británica y la antropología cultural estadounidense mantenían posturas diferentes sobre su método y concepción de la antropología. Tras la guerra, se acercaron hasta crear una antropología sociocultural.

En los años 1950 y la mitad de la década siguiente la antropología tendió a modelarse siguiendo la ciencia natural. Algunos, como Lloyd Fallers o Clifford Geertz, se concentraron en los procesos de modernización a través de los cuales se desarrollarían los nuevos Estados independientes. Otros, como Julian Steward o Leslie White estudiaron la forma en que las sociedades evolucionan sobre su ambiente ecológico —una idea popularizada por Marvin Harris—.

La antropología económica, influenciada por Karl Polanyi y desarrollada por Marshall Sahlins y George Dalton resaltaron las debilidades conceptuales de la economía tradicional para abordar los mecanismos de explotación y distribución de los bienes en las sociedades precapitalistas. Acusaban que las teorías ortodoxas ignoraban los factores culturales y sociales en estos aspectos de la esfera económica social, y que por tanto, sus preceptos no eran universales. En Inglaterra, el paradigma de la Sociedad Británica de Antropología fue escindido cuando Max Gluckman y Peter Worsley se inclinaron hacia el marxismo. Lo mismo ocurrió en el momento que Rodney Needham y Edmund Leach incorporaron el estructuralismo de Lévi-Strauss a su análisis antropológico (por ejemplo, en la obra *Cultura y comunicación...* del primer autor).

El estructuralismo también influyó en ciertas investigaciones en los años sesenta y setenta, incluyendo la antropología cognitiva y el análisis de componentes. Autores como David Schneider, Clifford Geertz, y Marshall

Sahlins elaboraron un concepto más laxo de la cultura como red de símbolos y significados, la cual se volvió muy popular dentro y fuera de la disciplina. Adaptándose a su tiempo, ciertos grupos de antropólogos se volvieron más activos en política, sobre todo tras la guerra de independencia argelina y su oposición a la guerra de Vietnam. En ese contexto, el marxismo se volvió uno de los enfoques más difundidos en la disciplina.

En la década de los años 1980 la cuestión del poder —analizada por Eric Wolf en *Europa y los pueblos sin historia*— fue central en la disciplina. Libros como *Anthropology and the Colonial Encounter* consideraron los vínculos entre la antropología y la inequidad colonial, al tiempo que la amplia popularidad de teóricos como Antonio Gramsci y Michel Foucault llamaron la atención hacia los temas del poder y la hegemonía. El género y la sexualidad se convirtieron en temas centrales. Lo mismo ocurrió con la relación entre historia y antropología, relación analizada por Marshall Sahlins, que llevó a Lévi-Strauss y Fernand Braudel a examinar la relación entre la estructura social y el agente individual.

A finales de los ochenta autores como George Marcus y Clifford Geertz cuestionaron la autoridad etnográfica, particularmente en el cómo y el por qué es posible el conocimiento y la autoridad de la antropología. La crítica de estos autores se centra en la supuesta «neutralidad» de los etnógrafos. Forma parte de la tendencia posmodernista contemporánea. En los últimos años (1990–2006) los antropólogos han prestado más atención a la medicina y biotecnología, la globalización, los derechos indígenas y la antropología urbana. Es importante señalar que, en especial, los dos últimos temas (derechos indígenas y antropología urbana) se encontraban presentes en la discusión antropológica de los países latinoamericanos. Como ejemplo tenemos el análisis de la cultura de la pobreza, emprendido por Oscar Lewis en la ciudad de México en la década de los cincuenta, y los trabajos de la corriente indigenista latinoamericana surgida a partir de la década de 1930 y que concluye con el *México profundo* de Guillermo Bonfil.

Ética, política y antropología

Algunos problemas éticos surgen de la sencilla razón de que los antropólogos tienen más poder que los pueblos que estudian. Se ha argumentado que la disciplina es una forma de colonialismo en la cual los antropólogos obtienen poder a expensas de los sujetos. Según esto, los antropólogos adquieren poder explotando el conocimiento y los artefactos de los pueblos que investigan. Estos, por su parte, no obtienen nada a cambio, y en el colmo, llevan la pérdida en la transacción. De hecho, la llamada escuela británica estuvo ligada explícitamente, en su origen, a la administración colonial.

Otros problemas son derivados también del énfasis en el relativismo cultural de la antropología estadounidense y su añeja oposición al concepto de raza. El desarrollo de la sociobiología hacia finales de la década de 1960 fue objetado por antropólogos culturales como Marshall Sahlins, quien argumentaba que se trataba de una posición reduccionista. Algunos autores, como John Randal Baker, continuaron con el desarrollo del concepto biológico de raza hasta la

década de 1970, cuando el nacimiento de la genética se volvió central en este frente.

Recientemente, Kevin B. McDonald criticó la antropología boasiana como parte de la estrategia judía para acelerar la inmigración masiva y destruir a Occidente (The Culture of Critique, 2002). En tanto que la genética ha avanzado como ciencia, algunos antropólogos como Luca Cavalli-Sforza han dado actualizado el concepto de raza de acuerdo con los nuevos descubrimientos (tales como el trazo de las migraciones antiguas por medio del ADN de la mitocondria y del cromosoma Y).

Por último, la antropología tiene una historia de asociaciones con las agencias gubernamentales de inteligencia y la política antibelicosa. Boas rechazó públicamente la participación de los Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial, lo mismo que la colaboración de algunos antropólogos con la inteligencia de Estados Unidos. En contraste, muchos antropólogos contemporáneos de Boas fueron activos participantes en esta guerra de múltiples formas. Entre ellos se cuentan las docenas que sirvieron en la Oficina de Servicios Estratégicos y la Oficina de Información de Guerra. Como ejemplo, se tiene a Ruth Benedict, autora de *El crisantemo y la espada*, que es un informe sobre la cultura japonesa realizado a pedido del Ejército de Estados Unidos.

En 1950 la Asociación Antropológica Estadounidense (AAA) proveyó a la CIA información especializada de sus miembros, y muchos antropólogos participaron en la Operación Camelot durante la guerra de Vietnam.

Por otro lado, muchos otros antropólogos estuvieron sumamente activos en el movimiento pacifista e hicieron pública su oposición en la *American Anthropological Association*, condenando el involucramiento del gremio en operaciones militares encubiertas. También se han manifestado en contra de la invasión a Irak, aunque al respecto no ha habido un consenso profesional en Estados Unidos.

Los colegios profesionales de antropólogos censuran el servicio estatal de la antropología y sus deontologías les pueden impedir a los antropólogos dar conferencias secretas. La Asociación Británica de Antropología Social ha calificado ciertas becas éticamente peligrosas. Por ejemplo, ha condenado el programa de la CIA Pat Roberts Intelligence Scholars Program, que patrocina a estudiantes de antropología en las universidades de Estados Unidos en preparación a tareas de espionaje para el gobierno. La Declaración de Responsabilidad Profesional de la *American Anthropological Association* afirma claramente que «*en relación con el gobierno propio o anfitrión (...) no deben aceptarse acuerdos de investigaciones secretas, reportes secretos o informes de ningún tipo*».

4.5. LAS FRONTERAS GEOGRÁFICAS Y FRONTERAS EDUCATIVAS.

La Territorialidad y su consecuencia más sustantiva la demarcación territorial, suponen la exclusividad del espacio o zona delimitado por los “titulares” “propietarios” que tenderán a controlar el acceso al mismo mediante la fijación de lindes o líneas fronterizas que delimitaran no solo el territorio propiamente dicho, sino también el ámbito de influencia política, sociológico-antropológica y cultural de la comunidad adscrita y “titular” a dicho territorio. Al marcar su espacio físico con fronteras visibles o invisibles la condición de los que están más allá de los confines será la de extranjeros, extraños a la comunidad. Extranjeros que en caso de traspasar los lindes sin autorización previa serán considerados intrusos o invasores, quedando sometidos a la respuesta, normalmente agresiva, de los naturales, que puede derivar en advertencias primero y agresiones y enfrentamientos físicos con posterioridad, al ser considerada su actitud como invasiva o violadora de la integridad de su territorio.

La territorialidad conlleva, por tanto, la fijación de límites y fronteras. El hecho fronterizo, tiene una importancia crítica puesto que conlleva implícita la separación nosotros-ellos, que con el fluir de la historia ha conducido hacia construcciones como el estado-nación que han llevado hasta el paroxismo durante buena parte de las últimas centurias la idea de las fronteras como líneas de separación-exclusión y la idea del territorio como espacio perfectamente delimitado, homogéneo, hermético e impenetrable, soporte y límite de la unidad-comunidad política-social sobre el que se asienta y vive.

Las fronteras han constituido uno de los elementos centrales en la liturgia del estado nación, si no el más importante. Considerándose la inviolabilidad de las mismas como directriz básica, y de carácter casi sagrado, en cuanto que expresión sustantiva de la noción de “soberanía nacional”, que debe ser defendida a toda costa.

Siguiendo a Cairo (2001) el concepto de frontera en el campo de la geopolítica ha evolucionado desde las ideas arcaicas de la frontera como límite entre lo conocido y lo desconocido, las ideas decimonónicas de la frontera como línea de delimitación o separación, boundaries, límite entre dos unidades-comunidades políticas diferentes y contiguas. O bien, la idea más moderna de frontera, como espacio de transición o zona de intersección e interacción, borderland, entre comunidades fronterizas adyacentes que suelen compartir un mismo espacio físico, con variadas vinculaciones entre sí. Como tal línea de exclusión o compartimentación, entre diferentes unidades políticas espacialmente soberanas, su característica decisiva es la discontinuidad o diferencial entre los diversos ordenamientos políticos-jurídicos limítrofes en sus diferentes dimensiones.

Dentro de las fronteras surge una comunidad “nacional” de individuos, comunidad que comienza con el paso del tiempo a generar una determinada “identidad”, es decir la condición o cualidad que compartida o condividida por

todos los miembros del grupo identifica y distingue a los mismos frente a los restantes grupos e individuos.

La identidad tiene mucho que ver con la idiosincrasia del grupo o comunidad y su forma de percibir, interpretar y construir la realidad y que es transversal al grupo, imbuyendo a todos sus miembros, diferenciándolos de los miembros de otros grupos o comunidades y en este sentido, haciéndolos “únicos” y distintos a cualesquiera otros seres humanos.

La identidad se construye y afirma entorno a una serie de criterios que pueden ser singulares o múltiples: raciales, étnicos, confesionales, culturales, nacionales, geográficos, económicos, etc. Al ser un elemento diferenciador, la identidad “marca” indeleblemente a los individuos integrantes del grupo con un “sentido de pertenencia grupal”, es decir los integrantes del grupo o comunidad están vinculados entre si por una serie de hilos invisibles que los hacen pertenecer a dicha comunidad aunque estén físicamente muy lejos. Por ello la identidad grupal plantea la creación de una suerte de confines o fronteras interiores, invisibles pero ciertas que condicionan las relaciones de los miembros de la comunidad de pertenencia con otros individuos y otras comunidades.

Por tanto, la delimitación de fronteras conlleva la generación de comunidades y la afirmación de identidades grupales y comunitarias que pueden ser a su vez muy definidas y que pueden marcar o acentuar mucho las distancias con otros grupos o individuos que no comparten o condividen dicha identidad, actuando por tanto como fronteras interiores.

Cuando el hecho diferencial, esencia de la identidad grupal, es decir las características que nos distingue (y a la vez nos separa de los otros) se sitúa como criterio restrictivo de actuación que condiciona o influencia las relaciones del grupo y de sus miembros individuales con los otros grupos e individuos, se estaría produciendo de facto, lo que podría considerarse como afirmación excluyente de la identidad, conducta que puede conducir en determinadas circunstancias a la rivalidad y a la hostilidad intergrupales, dándose lugar al conflicto y en definitiva al choque, que puede ser cruento o incruento, latente o evidente.

El conflicto supone la progresiva despersonalización de los rivales, que devienen enemigos, a los que hay que vencer y dominar, y en su caso eliminar, incluso físicamente, como en el caso de las limpiezas étnicas o de las persecuciones políticas o de los programas religiosos. De tal manera que el otro deja de ser persona y se convierte en una especie de cosa. Parece claro que la negación o renuncia de los otros, nos empequeñece, nos empobrece, porque en definitiva cuando, por la razón o circunstancia que sea se produce una situación de exclusión somos menos personas, tanto si somos excluidores como si somos excluidos, nuestra condición de personas de seres humanos cotiza a la baja. Como si la negación de los otros supusiera, simultáneamente, la negación propia.

El profesorado y la diversidad cultural

En nuestro país, al igual que en el resto de los países desarrollados, las situaciones de contacto de culturas que origina la inmigración en los centros educativos, han sido unos de las principales causas de la preocupación por los principios de la Educación Intercultural. La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas.

La pregunta fundamental es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado. Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesita de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad (MEC, 1996). Siguiendo a Aguado (1997) la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la coexistencia a la convivencia intercultural.

Por otra parte, los profesionales de la docencia debemos contar, como una de las premisas básicas para que la educación funcione correctamente, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso formativo y la necesidad de interrelación y comunicación entre el centro educativo y el entorno que le rodea. Para que la respuesta educativa sea completa es necesario que haya una total coordinación entre los profesionales de la enseñanza, las familias y el entorno cultural y social.

El profesorado y las estrategias para fomentar valores positivos en el aula No es tarea fácil concienciar al profesorado en la introducción de estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales dentro de la organización habitual de la clase. Está generalizada la idea de que el tiempo empleado en la realización de estas actividades es tiempo “perdido” de los programas de las áreas curriculares tradicionales; por este motivo, los planes de formación permanente del profesorado ya emplean parte de sus objetivos en el asesoramiento sobre la introducción de contenidos sobre valores dentro de los planes de centro y, más concretamente, en las programaciones de aula.

La actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la Educación Intercultural son imprescindibles para llevar a cabo dichas actividades, puesto que los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase.

Siguiendo a Cabrera y otros (1999), el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia. El MEC (1992), sugiere que el papel del docente en el ejercicio de estas estrategias ha de basarse en las siguientes cualidades:

1. Autenticidad, coincidiendo lo que dice con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
2. Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es básico que el profesor se forme previamente en las estrategias de regulación de los conflictos. Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.
3. Aceptación incondicional de sus propios alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración. Ridiculizar o avergonzar a los alumnos desde edades muy tempranas, favorece la aparición de una autoestima deteriorada.
4. Comprensión y confianza. Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso.
5. Estímulo recíproco entre alumnos– profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.
6. Trabajo cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

La asimilación y el cumplimiento de todas estas características suponen una modificación de los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, destinada no sólo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Yus, 1996).

Una vez que los profesores han decidido incorporar en su planificación del aula las estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas, se plantean una cuestión fundamental: *¿cuál es la edad idónea para comenzar a realizar estas actividades con los alumnos?* Son muchas las opiniones sobre la respuesta a este interrogante. Algunos especialistas creen que la etapa de Educación Infantil no es la más conveniente para comenzar a trabajar valores como la solidaridad o el antirracismo; basan su teoría en la creencia de que a una edad tan temprana no se manifiestan actitudes interculturales negativas, por lo que lo más apropiado es esperar a que surjan conflictos para intervenir.

Sin embargo, la mayoría de los profesionales en educación en valores, consideran que esta etapa educativa es la mejor para la incorporación de actividades relacionadas con las actitudes y valores promulgadas por la Educación Intercultural, puesto que, muchos estudios demuestran que los niños cuando se escolarizan (3–4 años), ya se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determinada identidad cultural y a los cinco, pueden presentar actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos (Aguado, 1995 y Jordán, 1997). Estos datos justifican la intervención didáctica temprana en la formación de actitudes interculturales de los alumnos, evitando, en la medida de lo posible, la futura aparición de valores contrarios a los promovidos por la Educación Intercultural. No obstante, la mayoría de los docentes de cursos superiores consideran que es en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria donde aparecen los conflictos más difíciles de resolver, coincidiendo con la etapa de pre-adolescencia y la adolescencia.

Como es bien sabido, es un periodo evolutivo en el que se produce un replanteamiento y una reestructuración de los valores, por lo que la influencia de los profesores, uno de los tres grandes agentes socializadores, junto con la familia y los amigos, es bastante grande. Aula Práctica Primaria (2001) considera que es importante que los docentes transmitan a los alumnos la idea de que los valores constituyen una parte imprescindible de su existencia y de que vean los valores de los profesores como posibles alternativas, no como los únicos correctos y válidos. Para llevar a cabo este proceso, es necesaria la intervención y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias eficaces para cultivar actitudes positivas hacia los valores de solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Siguiendo a Hernando (1997, 90) para que las estrategias que se trabajen desde los centros educativos sobre educación en valores tengan éxito, debe presentar las siguientes características:

- Deben estar basadas en el mayor respeto hacia el educando.
- Deben servir como base transformadora el clima del colegio y de la familia.
- Deben estar adaptada a las características psicosociales de la persona.
- Debe incidir en la capacidad de conocimiento y razonamiento para que la persona sea capaz de discernir y promover el cambio en su conducta. Reyzábal y Sanz (1995, 31) sugieren que, a la hora de trabajar actividades sobre los contenidos de los temas transversales, es fundamental provocar situaciones en las que el alumno pueda:
 - Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.
 - Debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.
 - Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.

– Saber defender la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

Sánchez y Mesa (2002) sugieren que introducir actividades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural en el aula supone modificar algunos planteamientos tradicionales de los docentes y tener en cuenta aspectos como la necesidad de que los docentes se impliquen de forma muy activa en la realización de estas actividades, transmitiendo una idea de continuidad en las mismas y no como simples recuerdos de determinadas efemérides (Día de la Paz, de la Mujer Trabajadora, etc.). Por otra parte, como aspecto interesante a resaltar, aconsejan el asesoramiento de los especialistas en orientación para el desarrollo de los contenidos sobre Educación en Valores y la creación de algún órgano de seguimiento de las actividades, como la Comisión de Coordinación Pedagógica, o una comisión del Consejo Escolar del centro.

Campos de estudio sobre actividades interculturales

Los campos de trabajo sobre actividades para fomentar actitudes interculturales positivas se centran en tres ámbitos fundamentales (Sánchez y otros, 2000):

1. *Realización de actividades interculturales en el centro.*
2. *Realización de actividades interculturales en el aula.*
3. *Formación del profesorado en Educación Intercultural.*

El objetivo principal de la organización de las actividades dentro del centro, es intentar implicar y concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa en la necesidad y participación de las mismas. Se requiere de forma imprescindible la participación de los padres en las mismas para hacerles reflexionar en la necesidad de establecer una adecuada coordinación padres escuela sobre la educación en valores. En muchas ocasiones existen grandes diferencias entre las actitudes y principios que se promulgan desde la escuela y los que se fomentan en las familias y en otros sectores sociales (p.e., la gran influencia que ejercen sobre los niños y adolescentes los medios de comunicación), lo que dificulta el proceso de asimilación de los mismos. Desde este trabajo, promulgamos el tratamiento educativo de los valores como uno de los temas prioritarios desde las Asociaciones de Padres y Madres y desde las Escuelas de Padres, tan escasas en algunas zonas del ámbito nacional.

Algunas estas actividades relacionadas con los contenidos que tratamos son: exposiciones, juegos cooperativos, cinefóruns, teatro y cine (realización de cortos), contactos e intercambios con alumnos de otros centros, a través de cartas o correo electrónico, etc.

Las actividades dentro del aula se tratan desde tres perspectivas diferentes:

– *Introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad:* incorporados en las unidades didácticas y adaptados a las diferentes áreas curriculares.

– *Actividades para las relaciones grupales*: dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. Para comenzar a hablar de tolerancia y respeto, es necesario fomentar el respeto por uno mismo y el saber escuchar, dialogar y Es evidente que se necesita un nuevo modelo de formación del profesorado que lo prepare para los retos que trae consigo la Educación Intercultural y, como se ha comentado en apartados anteriores, la legislación europea sobre estos aspectos es todavía muy escasa. Por esto, es imprescindible trabajar, tanto desde la formación inicial como desde la permanente, materias y proyectos relacionados con los contenidos de la Educación para la Paz y la Educación Intercultural.

Sugerencias y actividades para trabajar educación intercultural en el centro y aula

La producción de la literatura sobre Educación Intercultural ha aumentado en los últimos años, tanto en ámbitos nacionales como internacionales, debido a los motivos expuestos durante los anteriores apartados de este trabajo. La mayoría de las actividades que se sugieren en los materiales editados para trabajar los contenidos multi e interculturales en el aula y centro educativo, se introducen dentro de las propuestas sobre Educación en Valores y fundamentalmente en las programaciones de los contenidos de los Temas Transversales. El objetivo de esta última parte es exponer una breve relación de dichas estrategias, publicadas en diversos materiales educativos. La bibliografía citada En las Cajas Rojas de los Temas Transversales editados por el MEC (1992), las propuestas sobre Educación Intercultural están englobadas dentro del bloque de componentes de Educación para la Paz; otros autores consideran que el tema intercultural posee tanta importancia y tanta temática propia que merece ser considerado como un eje transversal en sí mismo. El MEC (1992) en el material referido para la sugerencia de actividades organiza dos partes diferenciadas: implicación de todo el centro y actividades concretas del aula, introducidas en las unidades didácticas. Dentro del primer bloque, entre otras, se proponen la realización de Campañas de Solidaridad,

Correspondencia Interescolar e Intercambios y Juegos Cooperativos. Para las acciones en el aula y, basándose en la metodología socioafectiva, se sugiere llevar a cabo Estudios de Casos, Técnicas de Clarificación de Valores, Análisis de Conflictos, Juegos de Rol y Juegos de Simulación. Reyzábal y Sanz (1995) para trabajar Educación en Valores, apuestan por la realización de actividades sobre Dilemas Morales, Análisis Crítico, Coloquios a partir de Textos, Clarificación de Valores y Dramatizaciones o Simulaciones de situaciones reales o ficticias. Yus (1996) coincide en algunas de las propuestas anteriores y amplía sus sugerencias para la Educación en Valores en actividades sobre Comprensión Crítica (Diálogos a partir de un Texto, Confrontación y Análisis de Valores), Clarificación de Valores (Diálogos Clarificadores, Hojas de Valores, Frases Inacabadas...), Ejercicios Autoexpresivos (Hojas de Pensamiento, Producciones), Dilemas Morales; actividades de Autorregulación

(Autoobservación, Aturrefuerzo...), Debates o estrategias de Modificación de Conducta.

Jordán (1996) concreta su ámbito de actuación en el fomento de actitudes positivas hacia la interculturalidad, proponiendo la alternancia en el aula de Estrategias Sociomorales y Estrategias Socioafectivas. Dentro de las primeras propone, en la misma comunicarse con los demás.

– El uso de *Estrategias Sociomorales y Estrategias Socioafectivas* en la educación en valores. El objetivo de las primeras es que los alumnos tomen conciencia de sus propios valores, para reflexionar y profundizar en ellos. Como ejemplos: Clarificación de Valores, Dilemas Morales, Resolución de Conflictos o Lectura de Imágenes. El planteamiento de las estrategias socioafectivas es el de considerar que para provocar un cambio de actitudes en los alumnos, es necesario que éstos “vivan y sientan” situaciones de discriminación, situándose en el lugar del *otro*.

La formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Si embargo, esta preparación no ha de ir dirigida exclusivamente a los docentes, sino que todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves para conseguir una adecuada atención a la diversidad cultural presente ya en nuestros centros escolares.

Hernando (1996) divide las técnicas propuestas para la Educación en Valores, en tres apartados: las que se adaptan a cualquier asignatura del currículum, las idóneas para trabajar en horas de tutoría y las técnicas para el conocimiento del grupo, en las que pretende orientar al tutor en dinámicas para conocer al grupo con el que se quiere trabajar. Sobre el primer apartado, la autora sugiere actividades para introducir dentro de la organización de la clase en diferentes áreas curriculares, partiendo de la idea de que no hay materias más idóneas que otras para trabajar el ámbito de los valores. Para las técnicas indicadas en las sesiones de tutoría, coincide con otras propuestas en la sugerencia sobre la puesta en práctica de Clarificación de Valores, Dilemas Morales y Juegos de Simulación, pero aporta el aprendizaje de los pasos sobre Resolución de Conflictos como base para el ejercicio de actitudes democráticas y tolerantes.

Pérez Serrano (1997) engloba sus sugerencias dentro del objetivo de una educación para la democracia y divididas en diversos bloques (Educación Moral, Educación para la Convivencia y la Tolerancia y Educación para la Paz). Para dichos apartados recomienda algunas de las actividades ya comentadas anteriormente, como la Clarificación de Valores, los Dilemas Morales, las Hojas de Valores, el Role Playing o la Resolución de Conflictos. Paniago y Llopis (1998) centran su trabajo en la sugerencia de actividades adecuadas para educar a los alumnos en la solidaridad, a través de la Práctica de la Lectura (P.e., textos sobre prejuicios), Juegos Cooperativos, Técnicas de Comunicación, Juegos de Rol o Tomas de Decisiones Consensuadas. Otros autores, como Essomba (1999) o Arroyo (2000) toman como base para sus propuestas educativas los objetivos y contenidos promulgados por la Educación Intercultural, para la elaboración de proyectos curriculares y unidades didácticas en las diferentes áreas del currículum.

Lucini (2000) destaca la importancia del profesor como modelo de identificación personal para el alumno, especialmente en las etapas de infantil y preadolescencia. Por este motivo, el docente que se comprometa en la defensa de los valores promovidos por los Temas Transversales en general, ha de comprometerse con la mejora de su propia ética personal. En el mismo material, el autor contempla tres formas de introducir los contenidos de la transversalidad en las actividades de aula:

a) Integrar los contenidos organizada y coherentemente dentro de las programaciones de las áreas curriculares, lo que debería ser una práctica habitual en las actividades del aula.

b) Organizar situaciones especiales de aprendizaje relacionadas con los valores promovidos por los Temas Transversales, como la creación de una “Semana Intercultural”, con la intervención de toda la comunidad educativa.

c) La última propuesta es la más innovadora y la que supondría un giro más radical en los planteamientos educativos tradicionales de los docentes: organizar un área curricular en torno a un Tema Transversal. Por ejemplo, ir elaborando los contenidos del área de Historia desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades de ambos sexos, o desde la perspectiva de la Educación Intercultural. Cid y otros (2001) plantean su propuesta de estrategias para el fomento de actitudes positivas desde los principios de los Temas Transversales, sugiriendo técnicas concretas para el trabajo en el aula de educación moral y en valores.

Además de toda la extensa bibliografía sobre las propuestas para realizar actividades en el aula y en el centro sobre Educación en Valores en general y Educación Intercultural en particular, existen numerosas páginas en Internet donde cualquier docente puede encontrar interesantes sugerencias sobre estos temas. Como ejemplo, la página EDUALTER (URL: <http://www.pangea.org/edualter>) en la que se informa sobre materiales, bibliografía y direcciones acerca de la Educación para la Paz, la Interculturalidad, la Educación en Valores y la Educación para el Desarrollo. También dispone de una agenda actualizada en la que se detallan los acontecimientos relacionados con la Cultura de Paz (Cursos, Congresos...). La URL: <http://www.afs.intercultural.org/index.html>, ofrece una serie de materiales didácticos sobre Educación Intercultural fácilmente aplicables en las diferentes etapas educativas. Las páginas de AVERROES, RED TELEMÁTICA EDUCATIVA DE ANDALUCÍA (URL: <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/www/inmigrantes/enlaces.html>) y la URL: <http://www.sodepaz.org/construyendolapaz>, son interesantes fuentes de consulta sobre bibliografía, recursos y otros enlaces en el campo de la Educación en Valores y la Educación Intercultural.

Bibliografía consultada

- AULA PRÁCTICA PRIMARIA (2001): Recursos para fomentar los valores. Barcelona, CEAC.
- ARROYO, R. (2000): Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos–Occidentales. Granada, Universidad de Granada.
- AGUADO, M.T. (1997): Educación Multicultural. Su Teoría y su Práctica. Madrid, UNED.
- CID y otros (2001): Valores transversales en la práctica educativa. Madrid, Síntesis.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.) (1999): Construir la Escuela Intercultural. Barcelona, Graó.
- HERNANDO, M.A. (1997): Estrategias para Educar en Valores. Madrid, CCS.
- JARES, J. (2001): Educación y conflicto. Madrid, Popular.
- JORDAN, J.A. (1996): Propuestas de Educación Intercultural para Profesores. Barcelona, CEAC.
- LUCINI, F. (2000): Temas transversales y educación en valores. Madrid, Anaya.
- MEC (1992): Temas Transversales. Educación para la Paz. Madrid, MEC.
- MEC (1996): La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria. Madrid, MEC.
- PANIEGO, J.A. y LLOPIS, C. (1998): Educar para la Solidaridad. Madrid, CCS.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997). Cómo educar para la democracia. Madrid, Popular.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1995): Los Ejes Transversales, Escuela Española,
- SÁNCHEZ y otros (2000): *“La gestión de los centros desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz”*, en Lorenzo, M. y Ortega, J.A. (coords.): IV Jornadas Andaluzas sobre organización y dirección de instituciones educativas. Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S. Y MESA, M.C. (2002): Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales. Málaga, Aljibe.
- YUS, R. (1996): Temas Transversales: hacia una Nueva Escuela, Graó, Barcelona.