

¿Antropología en la enseñanza secundaria?

Anthropology in secondary education?

REBUT: 20.01. 2015 // ACCEPTAT: 16.04.2015

Ángel Díaz de Rada

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Este ensayo responde al encargo de ofrecer una reflexión disciplinar para una futura implantación de un plan de estudios en antropología social y cultural en enseñanza secundaria. En él se desarrollan algunas ideas que configuran una respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué puede aportar específicamente la antropología social y cultural a la formación intelectual —incluida la formación del juicio y la sensibilidad— de los estudiantes de enseñanza secundaria? El texto desarrolla reflexiones sobre la experiencia de lo concreto, la reificación, el etnocentrismo y el exotismo, y la denominada "identidad cultural", y concluye con la aportación más básica de la visión disciplinar que desea sostener el autor: una concepción de la cultura basada en la noción de agencia.

Palabras clave: Antropología como disciplina académica, antropología y educación secundaria, cultura e identidad, cultura y agencia

Abstract

This essay was written in response to a request for a discipline-based reflection on the future implementation of a program of study in social and cultural anthropology in secondary education, and attempts to frame an answer to the following question: What could be the specific contribution of social and cultural anthropology to secondary school students' intellectual training, including their development of judgment and sensitivity? The article focuses on the experience of the concrete, the concepts of reification, ethnocentrism and exoticism, and the notion of "cultural identity". A final section deals with what is —from the author's point of view— the most basic contribution of the discipline: an agency-based concept of culture.

Keywords: anthropology as an academic discipline, anthropology and secondary education, culture and identity, culture and agency

Las regularidades propias de una condición arbitraria [...] tienden a aparecer como necesarias, naturales incluso, debido a que están en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los que son aprehendidas.

(Pierre Bourdieu 1991:93-94)

Al hacerme el encargo de este texto, las organizadoras del encuentro *La antropología en la educación secundaria. Más allá de la inmigración*, me indicaron la necesidad de ese subtítulo "Más allá de la inmigración". Ese subtítulo trataba de responder a una cierta idea preconcebida sobre la naturaleza de las utilidades del conocimiento antropológico, que se vio reforzada particularmente durante los últimos años con la recepción de "inmigrantes" en Cataluña y en el resto de Europa. Tal idea preconcebida tiene mucho que ver, en realidad, con los asuntos de fondo que trataré aquí. Especialmente, con la interpretación de los conceptos de *diversidad cultural* y *cultura* que alientan en el sentido común acerca de lo que es la disciplina antropológica, en muchas ocasiones utilizados y difundidos por los mismos antropólogos.

La crítica de esas interpretaciones de sentido común se encontrará latiendo en cada idea de este texto. El conocimiento antropológico nada tiene que ver, en lo fundamental, con la idea de la gestión de una diversidad organizada desde la premisa de los orígenes nacionales, o mejor dicho, en este caso, *estatales* de las personas. El saber antropológico, tal como lo perfilaré aquí, siempre ha estado más allá de la inmigración, o por decirlo con una imagen aún más contundente: siempre ha estado en otra parte. Sin duda, este saber puede ser usado con provecho por quienes gestionan esa forma de diversidad. Pero las promesas que este saber ofrece a quienes se acercan a él, sobre todo si pensamos en los aspectos más fundamentales o primarios que deberían ser tenidos en cuenta al pensar en la enseñanza secundaria, no se contienen, de ninguna manera, en esas ideas de cultura y diversidad cultural.

Tres cuestiones de principio

Antes de entrar en mi argumentación, quisiera indicar tres cuestiones que deberían ser tenidas en cuenta durante todo el desarrollo.

En primer lugar, usaré el concepto de "formación", así como la expresión "proyecto formativo" y otras análogas. Cuando se trate del ámbito pedagógico, siempre deberá entenderse que me estoy refiriendo a la formación de los estudiantes. Según me han advertido, en los ámbitos docentes de Cataluña, la palabra "formación" suele usarse para referirse a la formación del profesorado; y por eso es importante realizar esta aclaración. Este énfasis en la formación de los estudiantes, y no de los profesores, es consecuente con el siguiente punto.

En segundo lugar, me referiré en bastantes ocasiones al currículo. Sé que en estos momentos no se trata de orientar el debate de forma inmediata a la propuesta de una *asignatura* de antropología en el currículo escolar de la enseñanza secundaria. En relación con la presencia de la antropología en este ciclo, es posible pensar en múltiples formas no necesariamente estructuradas como una asignatura. Sin embargo, yo expondré aquí mi punto de vista (una gota en el océano), y éste se basa en la firme convicción de que la formación antropológica merece un puesto fundamental en el currículo formal de los estudiantes de enseñanza secundaria. Hace unos pocos años, un grupo de profesores universitarios emprendimos la tarea

de resituar la formación antropológica en el currículo universitario con todas sus consecuencias. En mi opinión, la claridad de ideas sobre la necesidad de ubicar la disciplina antropológica en el máximo estatus formal en la universidad ayudó notablemente no sólo a conseguir el objetivo, sino —lo que es más importante— a llevar adelante un proceso de discusión sobre los fundamentos y la estructura del saber antropológico que de otro modo no se habría producido. Desde mi punto de vista, pues, creo que merecería la pena trabajar con el objetivo claro de promover una asignatura de antropología en el currículo formal de la enseñanza secundaria. Y, puesto que hoy ya existen en España estudios universitarios de Grado, Máster y Doctorado en Antropología Social y Cultural, esa asignatura debería ser impartida por egresados de esas titulaciones. Éste es el motivo por el que, con el carácter introductorio que tendrán las ideas que expondré después, no me referiré aquí particularmente a la formación del profesorado. Soy consciente de que los tiempos que vivimos no acompañan a un planteamiento de este tipo, especialmente en el actual contexto de escasez de recursos económicos y laborales, y de competición por alcanzarlos. Sólo pido que mis palabras se interpreten como el apunte de la opción que considero óptima. Sea cual sea el resultado final de este proceso, creo que siempre será mejor, y estará mejor fundamentado, si el objetivo es claro y ambicioso.

En tercer lugar, sé que nuestro presente tampoco ofrece el mejor escenario para abordar con la serenidad adecuada el asunto que trataré en la última parte de mi argumentación: el papel del conocimiento antropológico y de la educación escolar en la construcción de las denominadas "identidades culturales" e "identidades nacionales". Puesto que el ámbito de las "identidades", y entre ellas las "culturales" y las "nacionales" es, desde mi punto de vista, constitutivo del saber antropológico y transversal a cualquiera de sus recorridos, escribir sobre la formación antropológica en enseñanza secundaria eludiendo esta cuestión crucial sería sencillamente un fraude. Y puesto que me siento obligado a abordar el asunto, no veo otro modo de hacerlo que desde la más completa sinceridad profesional.

En la práctica, existirían muchos caminos para articular con flexibilidad el marco crítico del conocimiento antropológico sobre las "identidades culturales y nacionales" con el marco pragmático de la políticas identitarias aplicadas a la escuela. Me gustaría que mi reflexión, expuesta con toda la crudeza de la que soy capaz como profesor e investigador, sirviera para promover un debate abierto sobre esas posibles articulaciones, partiendo de la premisa de que, en el camino, ninguno de esos dos marcos debería ser desvirtuado hasta el punto de hacerse irreconocible.

La experiencia de lo concreto

Michael Carrithers ofrece la siguiente imagen de nuestro mundo contemporáneo:

Tal como yo lo entiendo, el nuestro [...] es un mundo lleno de lo que Max Weber denominó 'consecuencias no pretendidas', lleno de oportunidades, pero también de encuentros inesperados, peligros pobremente comprendidos, y amenazas que vienen de lejos. Es un mundo de intereses a menudo severamente divergentes, pero también marcado por una conectividad global, involuntaria y muchas veces perjudicial que [...] se remonta muy atrás en la historia. En nuestros tiempos, esta conectividad conduce a una amenazante 'oscuridad en lo alto de la escalera', como la llamó Fernandez, habitada por fuerzas institucionales opacas, entre ellas las de los mercados, corporaciones comerciales

e industriales, y máquinas administrativas de estados industrializados cuyos poderes para afectar a la vida de la gente armonizan con su impenetrabilidad (Carrithers 2009: 45).

A mí me parece que esta imagen presenta bastante bien el mundo en el que las muchachas y los muchachos que ingresan en la enseñanza secundaria se encuentran tomando posiciones. Por fuerza, una imagen tan ambiciosa ha de contener muchas deficiencias; sin embargo, apunta hacia un rasgo fundamental de nuestras sociedades contemporáneas: la extendida sensación de incertidumbre que las personas vamos aprendiendo a tolerar, y que es consecuencia de la acción de una proliferante madeja de intereses que, si tomamos como referencia nuestro personal ámbito de acción, nos resultan a menudo impenetrables y opacos.

Lo que contiene la imagen del mundo que ofrece Carrithers es, en el fondo, un problema de escala. Vivimos en un mundo desmesurado, en el que la experiencia concreta de cada persona concreta, con sus otros significativos concretos, parece haber sido desplazada a un segundo orden de realidad.

Resituar esa experiencia social concreta y de lo concreto como una realidad de primer orden es una función fundamental del conocimiento antropológico. Es muy difícil —de hecho, tal vez sea imposible— hablar de éstas y otras funciones del conocimiento en ciencias sociales sin caer en la tentación de reducirlas a vanas fórmulas moralizantes. Lo interesante es que la antropología, y en concreto su tradición de estudios etnográficos basados en el examen de prácticas e instituciones concretas, ofrece un caudal de textos que, llevados de forma adecuada a un currículo formativo, podrían presentar el valor de lo concreto *en imagen*, sin necesidad de moralizar vagamente sobre ese valor. Lo mismo sucede con el resto de las funciones de las que hablaré a continuación.

La cámara no se ve

En este mundo contemporáneo del que habla Carrithers, hemos desplazado la vida social concreta —la que viven las personas— a un orden tan secundario, que parecería haber desaparecido todo rastro de diversidad cultural bajo la gigantesca ola de una globalización homogeneizante. Y, paradójicamente, éste es un mundo en el que las diversidades, y las diversas formas de ser diverso, que de ninguna manera han desaparecido de hecho, despuntan constantemente como anhelos de identificación, sometidos a su vez a debates de autenticidad (Fillitz y Saris 2013).

No descubro nada nuevo si afirmo que esos anhelos forman el tejido básico de la subjetividad precisamente de esas muchachas y muchachos que se encuentran tomando posiciones en el mundo. La antropología social y cultural ofrece una disciplina para convertir esos anhelos —junto con los debates de autenticidad que los acompañan— en materia de conocimiento y reflexión. En este sentido, opino que vendría bien empezar por lo que constituye, también en términos históricos, el principio del saber antropológico: la sencilla experiencia de confrontación con otros mundos socioculturales.

El saber antropológico, formulado como un currículo atento a las diversidades y alteridades que han existido y existen en la vida social concreta, es insustituible para remontar el principal obstáculo que toda persona inmersa en sus anhelos encuentra al intentar entenderlos. Ese obstáculo podría enunciarse con un símil cinematográfico: la cámara no se ve, el ojo que mira no se ve a sí mismo; o, como suele suceder, las operaciones de la cámara y el ojo son lo último que

llegamos a ver. Hace ya décadas que los etnógrafos y los antropólogos vienen poniendo en circulación, de forma práctica, la operación de conocimiento que conocemos como reflexividad sociocultural. Esa reflexividad consiste, entre otras cosas, en captar la vida social de uno mismo a través de la captación de la vida social de los otros. Y hace ya también algunas décadas que los antropólogos hemos llegado a reconocer que esa función alegórica de nuestro saber (Clifford 1986) es un rasgo distintivo que merece la pena difundir como proyecto formativo.

En relación con esta operación de contraste alegórico, la antropología no está sola, naturalmente. En su misma génesis, ya contó con el modelo de contraste que construyó la gramática comparada sobre el estudio de las diversas lenguas. La enseñanza de la historia, que en esto se da la mano con la antropología, es o puede llegar a ser también una fuente de captación de alteridades y diversidades.

Pero las lenguas son objetos tan específicos que su enseñanza puede llegar a ignorar la dimensión de la comunicación con lo diverso, sin afectar en esencia a su funcionalidad escolar. Y tanto la enseñanza de las lenguas como, más aún, la enseñanza de la historia —que, especialmente en este caso, suele escribirse en singular— se encuentran fuertemente penetradas, en su misma arquitectura escolar, por la intencionalidad política de legitimación y realización de las aspiraciones mononacionales de los estados burocráticos (cf. Schiffauer, Baumann et al. 2004; Dietz 2012).

Un currículo de antropología podría sucumbir, naturalmente, a esa misma penetración. Pero sería muy resistente a ella si al confeccionarlo se tuvieran en cuenta los problemas disciplinares que, como indicaré después, han venido configurando nuestro saber contemporáneo sobre el concepto de cultura.

Reificación

En su famoso libro titulado *La construcción social de la realidad*, publicado en 1967, Berger y Luckmann nos dieron la siguiente definición del concepto de *reificación*:

La reificación es la aprehensión de los fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra-humanos. Se puede expresar de otra manera diciendo que la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como* si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina (Berger y Luckmann 1984: 116).

Si retornamos ahora a esa visión de Carrithers del mundo contemporáneo, con su amenazante oscuridad al fondo de la escalera (Fernandez 2006) habitada por fuerzas opacas e impenetrables, es posible concluir que buena parte del misterio de estas fuerzas radica en la capacidad que tienen los que las ejercen para hacerlas sentir como reificaciones. Hoy más que nunca, la formación de una ciudadanía consciente de su mundo depende de una elemental competencia para entender que las instituciones humanas son hechas cada día por seres humanos. Como declaró Gerd Baumann, la toma de conciencia del trabajo de reificación que ejercen las instituciones, y la fijación de una posición reflexiva sobre las reificaciones, son tareas fundamentales del conocimiento antropológico (Baumann 2001: 84).

Junto con el énfasis en la vida concreta, y la formación de una sensibilidad para la aprehensión reflexiva de las alteridades y diversidades, la antropología con

su tradición de estudios etnográficos ofrece los mejores instrumentos conceptuales disponibles para resistirse a los automatismos de la reificación. Ello es, en gran medida, consecuencia de una obsesión disciplinar que consiste en describir e intentar entender las instituciones humanas —desde el matrimonio hasta los clubes deportivos, desde el Parlamento hasta los mercados, desde los grupos laborales hasta la persona— como fenómenos prácticos, es decir, artefactos cuya existencia sólo puede ser interpretada por referencia a un *quién* de carne y hueso (Velasco y Díaz de Rada 1996).

Contempladas de ese modo, las instituciones pueden ser, naturalmente, categorizadas, pero ya por medio de formas de conocimiento mucho más complejas y matizadas que las que arrojaría un simple automatismo reificador. Porque si, como he indicado en otro lugar, la práctica es fuente de diversidad (Díaz de Rada 2011a), la captación de la práctica es sobre todo fuente de complejidad.

Etnocentrismo, exotismo

En ese sentido práctico, ningún mundo vivido por un ser humano es "natural". Ningún mundo social es un hecho de naturaleza, es decir, un hecho irremediable que, como la muerte biológica, supera finalmente cualquier acción que los seres humanos puedan emprender. Sin embargo, los seres humanos somos educados, en general, en una sensibilidad que nos dicta que nuestra forma de vida es natural e irremediable, una sensibilidad que recibe el nombre de *etnocentrismo* o *sociocentrismo* (Le Vine y Campbell 1972). El conocimiento antropológico está formado de un ingente esfuerzo humano por sobreponerse a esa sensibilidad etnocéntrica.

Hay un aspecto muy visible que acompaña al etnocentrismo y a la reflexividad en la que se ha fundamentado, inicialmente, el control del etnocentrismo. Durante generaciones, ese aspecto visible ha funcionado como la cara más seductora del saber antropológico: la curiosidad por otras formas de vida basada en una estética —y una ética— del exotismo. Esa cara seductora ha operado como una auténtica epistemología de la alteridad, y juega su papel en la popularidad de la antropología como una disciplina que, en las palabras de muchas personas que aún la contemplan de lejos, es “tan bonita”.

La estética, la ética y la epistemología del exotismo sólo son, sin embargo, variantes del impulso etnocéntrico, en la medida en que mantienen el objeto del saber antropológico como objeto de contemplación externa, distante, distanciado en el espacio, pero sobre todo en el tiempo. En mi opinión, un programa de formación inicial en antropología debería aprovechar esa seducción inicial que proporciona el conocimiento de lo exótico sólo con la intención de conducir al estudiante desde la contemplación de lo externo a la reflexión sobre lo propio; o, dicho de un modo más radical, a la comprensión de que el ser humano es unitario en una propiedad en la que lo propio goza exactamente del mismo estatus que lo ajeno: la construcción convencional de la vida social (Díaz de Rada 2011b). Desde ese punto de vista ya no hay seres humanos a destiempo, porque todos compartimos —en cada momento de nuestra vida colectiva— una radical contemporaneidad (Fabian 1983).

En esa comprensión encontramos el aspecto menos visible, pero más potente y enriquecedor del control del etnocentrismo: la formación racional de la idea de que la vida humana, la propia y la ajena, es, por encima de todo, un hecho político. Con respecto a nuestro mundo contemporáneo en el que esas muchachas y

muchachos se encuentran tomando posiciones, no se trata aquí ya sólo de enunciar que ninguna vida humana es "natural", en el sentido de ser inevitable. Se trata de subrayar la fuerza política de esta idea —vale decir, en el viejo vocabulario ilustrado y romántico, su fuerza emancipadora—, en un mundo en el que el poder político, encerrado en su jaula tecnoinstrumental, parece haber sucumbido a la más antipolítica de las sensibilidades: la fuerza de los hechos o, como suele decirse, el “es lo que hay”.

A través del reconocimiento de las formas de vida como formas convencionales, construidas diariamente por seres humanos, el conocimiento antropológico, puede contribuir mejor que ningún otro a la formación de una sensibilidad política basada en la siguiente idea: las sociedades humanas siempre pueden ofrecer alternativas a la fuerza de los hechos, porque el cemento de su construcción cotidiana es la imaginación moral (Beidelman 1993; Fernandez 2009). No se trata aquí de promover una ingenua visión del poder socialmente estructurado, como si las alternativas imaginadas pudieran hacerse realidad en una especie de total libertad comunicativa. Se trata de alimentar una visión de ese poder, y de las formas de injusticia y desigualdad que genera, capaz de sustentarse sobre dos supuestos. En primer lugar, el supuesto de que toda estructura aparentemente *establecida* con los anclajes de la fuerza de los hechos, exige un continuo trabajo de producción y mantenimiento por parte de quienes son responsables de su existencia. En segundo lugar, el supuesto de que esas responsabilidades no se distribuyen igualitariamente en el tejido social, en proporción directa a la desigualdad política efectiva que generan quienes las detentan.

En relación con la noción de alteridad, sutilmente entretejida con las formas del poder social y su distribución en procesos de dominación, subordinación, minorización o discriminación, la antropología es más que un saber declarativo sobre lo bonitos (o lo feos) que son los otros, o sobre la diversidad cultural ilustrada empíricamente. En una nueva formulación de Michael Carrithers, la antropología es, una “ciencia moral de posibilidades” (Carrithers 2005). Ya no se basa en la automática constatación de la diversidad, ni en los manidos dualismos de “lo nuestro” y “lo de ellos”, “lo urbano” y “lo rural”, “lo moderno” y “lo tradicional”, “lo civilizado” y “lo primitivo”, con su largo etcétera de dualismos asociados. Se trata de la formación de una sensibilidad que ha de disolver todos estos dualismos para caer en la cuenta de un esquema intelectual mucho más productivo: cualquier ser humano que construye sociedad con otros encontrará en el camino múltiples alternativas, de manera que, en el tejido de las continuidades que se trazan en cualquier tradición, siempre el mañana será diferente del hoy, y siempre el hoy es diferente del ayer.

"Identidad cultural"

Una antropología para estudiantes de enseñanza secundaria ha de abordar de lleno, por tanto, la encerrona de la denominada "identidad cultural". Ha de hacerlo, en mi opinión, ofreciendo a esos artífices de su propia sociedad futura una paleta de diversidades con la que experimentar, del modo más práctico posible, el arte de la posibilidad, que es el arte de la flexibilidad. En esto no hay que quedarse cortos, porque nada hay en principio en la mente de esos chavales que los incapacite para un pensamiento crítico llevado hasta sus últimas consecuencias. Ellas y ellos son ya

expertos en los conflictos motivados por la cuadratura de sus propias identificaciones.

En el ámbito político, esa cuadratura se mueve entre el derecho a la expresión y el desarrollo de todas las identificaciones humanas, y la justicia redistributiva que, en el fondo, nutre el principio de igualdad y las coerciones de normalización, cuando éstas presentan su cara más justificable.

La denominada “identidad cultural” ha de ser presentada a esos estudiantes como un artificio más de la imaginación moral, porque lo que les guiará en su camino futuro no será *una cultura* que se pretende incambiada e idéntica a sí misma, sino la aspiración a satisfacer sus identificaciones en el cambiante juego de la convivencia humana.

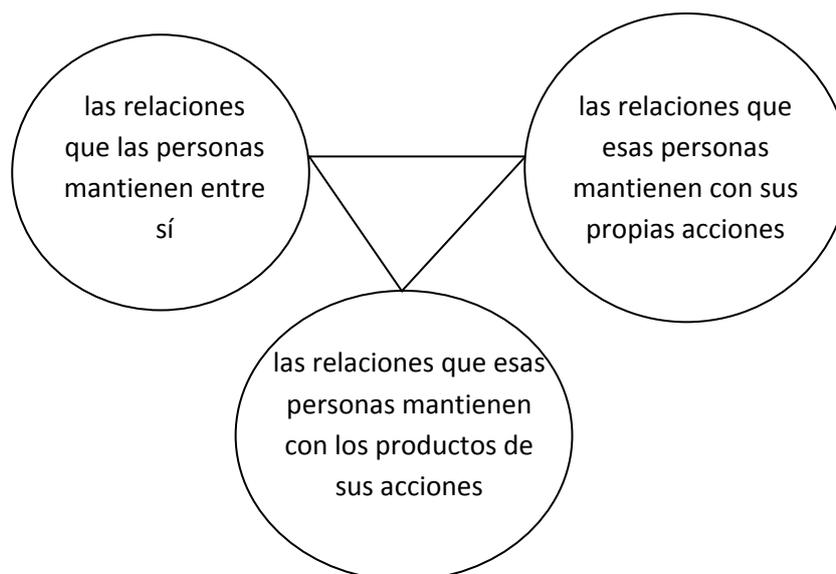
En mi opinión, un currículo de antropología para estudiantes de enseñanza secundaria debería estar claramente comprometido con una visión agencial de las identificaciones; y, por ello, con una visión de la vida en la que las personas son activas en la expresión, objetualización e interpretación de sus identificaciones (cf. Kockelman 2007). Esto sólo puede conseguirse con una visión igualmente agencial del concepto de cultura.

Una visión agencial de la cultura

Voy a citar por tercera y última vez a Michael Carrithers:

Tal como yo lo entiendo, uno de los rasgos principales de nuestra socialidad humana es su constante mutabilidad y plasticidad, su historicidad, de manera que nuestra vida social está llena de una emergencia tras otra, al tiempo que reaccionamos constante y sucesivamente a ellas. En estas circunstancias, la cultura es menos una estructura, una casa refugio –una analogía que he oído a menudo para resumir los puntos de vista de los antropólogos sobre el asunto- que un 'recurso y repertorio' [...]. Ese repertorio se usa para domesticar mentalmente el flujo de los acontecimientos de manera que puedan sugerirse posibles vías de acción (Carrithers 2009: 49).

Mi visión agencial de la cultura es la siguiente: la cultura es un conjunto de reglas o, mejor, convenciones, con cuyo uso las personas damos forma a nuestra vida social (Díaz de Rada 2010). Esas convenciones constituyen el repertorio del que habla Carrithers, entendido como un conjunto de recursos para la acción social. Pero, contra lo que él afirma, lo que hacemos al poner en juego ese repertorio se encuentra normalmente muy lejos de una mera domesticación "mental" del flujo de los acontecimientos. Esa domesticación puede llegar a ser, y lo es en la mayor parte de los casos, una domesticación bien material, o, por tomar otro antónimo frecuente de “mental”, bien real. Al usar repertorios de convenciones, los seres humanos damos forma, una forma real, a los tres tipos de relaciones que se resumen en la Figura (Díaz de Rada 2010: 95).



Visto desde una perspectiva más dinámica, la cultura es el curso o proceso de convenciones que los agentes ponen en juego en cualquiera de los dominios de acción de su vida social: atender a un maestro en un aula junto con otros compañeros de clase, casarse con tu novio ante una autoridad y en presencia de familiares, poner la tuerca A28 en la cadena de montaje de una aspiradora doméstica, tocar al piano ante cualquier audiencia un *blues* de doce compases...

Una de las pretensiones de la enseñanza escolar es formar ciudadanos con el pasaporte de un estado político; y sabemos que, de entre todas las funciones de las que la escuela se hace cargo, precisamente esa función, modificada hasta donde es posible con la pretensión de que esos ciudadanos se identifiquen a su vez con una *nación*, es la función que más en serio se toma cualquier administración escolar. Puesto que la idea de "cultura" se encuentra en la génesis de todos nuestros modernos estados nacionales (los que ya se han realizado como tales y los que aún no lo han hecho), y se encuentra también en los cimientos de todas las antropologías nacionalistas (con estados políticos ya constituidos o sin ellos), un currículo de antropología para estudiantes de secundaria ha de ser enormemente cuidadoso, a mi juicio, con el concepto de cultura que enseña. O, dicho de un modo más taxativo: no importa cuánta diversidad muestre en sus materiales de estudio, o cuánta reflexividad promueva sobre la reificación y la dinámica de las identificaciones, fracasará como proyecto formativo si termina construyendo un concepto estático, identitario, y finalmente excluyente de cultura (cf. Stolcke 1995).

De hecho, y ésta es una derivación inevitable de mi argumento, un currículo bien construido de antropología para estudiantes de secundaria irá necesariamente *contra* la pretensión específicamente escolar de formar ciudadanos identificados con sus naciones, concebidas como sujetos políticos unitarios de estados constituidos o en constitución.

Ese currículo estará bien construido sólo si consigue formar en un concepto de cultura en el que se contengan los siguientes principios básicos:

(a) Al ser un conjunto de convenciones con las que los seres humanos dan forma a su acción social, la cultura es una propiedad de la *acción social* que producen los seres humanos, y no una propiedad de los seres humanos considerados como sujetos de una pieza.

(b) La cultura es, por tanto, predicable de la acción social en contextos situados; y por ello es *subsidiaria* de la acción humana. La cultura no es inmediatamente relevante como propiedad de un sujeto, sino como propiedad de la acción que un agente pone en práctica, de forma situada. Un currículo bien diseñado de antropología para la enseñanza secundaria debería permitir a los estudiantes recorrer el camino que va de la expresión “tales personas tienen tal cultura” a la expresión “lo que hacen tales personas tiene tal forma convencional”, es decir “esa acción tiene la propiedad de estar construida sobre la base de tal conjunto de convenciones”.

(c) La cultura sólo puede ser predicada de la acción en contextos situados, por lo que cualquier programa de enseñanza de antropología debe trabajar contra dos identificaciones básicas que han venido acompañando tradicionalmente al concepto de cultura puesto en uso por el sentido común, y, en muchas ocasiones, por los mismos antropólogos:

(c1) La cultura no es identificable con una comunidad lingüística, tanto si las personas de esa comunidad lingüística hablan una sola lengua como si hablan doce lenguas. (Hay que recordar aquí, en todo caso, que las personas no hablamos lenguas, hablamos *hablas*). Un habla es, desde luego, un conjunto cultural, pues está constituido por conjuntos de convenciones para dar forma a una acción social: hablar. Pero ningún conjunto de convenciones de ningún dominio de acción específico (y el habla lo es, en sus diferentes contextos situados) *determina* todo el resto de repertorios de convenciones en los que las personas son competentes. Se puede hablar Español, saber cocinar paellas y saber bailar una sevillana; pero también se puede hablar Japonés y tocar la guitarra flamenca, aunque no cocinar paellas ni bailar una sevillana; incluso se puede uno identificar con “ser español”, y haber nacido en Pekín, no hablar Español pero poder leerlo, saber bailar sevillanas y comer paella con palillos fabricados en Taiwan.

(c2) Ninguna cultura, desde el punto de vista de la antropología que a mí me gustaría ver en la enseñanza secundaria, es identificable con un territorio, definido estatalmente o no. Es más, un concepto agencial de cultura permitiría a esos estudiantes comprender, si es que en los estudios de geografía e historia no se les ha enseñado aún adecuadamente, que cualquier territorio específicamente estatal es una potente reificación de la nación que acompaña al estado; y que, de una manera muy evidente, los repertorios culturales de las personas que ese estado aspira a contener bajo el dominio de su concepto de nación, desbordan por todas partes las pretensiones de tal acotación territorial. Las culturas no coinciden con los territorios en general, ni con los territorios estatales en particular por dos motivos básicos. El primero es que, como he indicado, la cultura es esencialmente dinámica. Es un curso o proceso de formas convencionales de acción, por lo que es incontenible bajo ninguna clase de demarcación estática, mucho menos una tan gruesa como la constituida por las fronteras territoriales de los estados. El segundo es que la cultura es relacional (como he mostrado en la figura unas páginas más arriba) y, generalmente, comunicativa, por lo que nunca puede construirse de forma autocontenida. Una convención cobra sentido necesariamente por contraste con otras convenciones. A veces, esos conjuntos alternos de convenciones que confieren sentido a cada convención singular, se encuentran en repertorios practicables por un solo agente, y a veces —más frecuentemente—, se encuentran en repertorios practicables por

una diversidad de agentes que, muy a menudo, aprenden los unos de los otros repertorios que hasta ese momento no podían realizar. Estos complejos procesos de formación de cultura siempre se han producido en escenarios sociales translocales, imposibles de contener en el interior de cualquier clase de frontera territorial.

Con estas reflexiones, ¿es posible, que nuestros administradores escolares *deseen* implantar un futuro currículo de antropología para estudiantes de enseñanza secundaria?

La toma de posición sociomoral de las autoridades escolares

Conviene dejar abierta esa pregunta porque en ella se encierra el problema que, a mi juicio, es fundamental a efectos prácticos. Para pensar sobre el campo de respuestas que puede serle pertinente, recurriré a la propia disciplina antropológica, y, en particular, a su reflexividad en la forma de una antropología de la educación y de la escuela.

La implantación de una oferta de estudios de antropología social y cultural en los ciclos medios de la enseñanza es, a nivel mundial, escasa y excepcional; y está basada más bien en experiencias puntuales. Desde luego, no se trata de una situación debida a la inatención de los propios antropólogos. A los ejemplos que se incluyen en este dossier desarrollados en España, puede sumarse, como botón de muestra, el emprendido por Kory McNeil Bennett en Florida (Bennett 2005), y muchos otros. Ese panorama es tan evidente que es preciso preguntarse qué condiciones de producción e institucionalización de los saberes escolares pueden estar incidiendo en tal ausencia generalizada. Es como si la enseñanza tematizada bajo los descriptores *ciencias sociales, lengua o historia* —éstos sí, universalmente extendidos en esos ciclos escolares— encontrase un límite muy difícil de franquear en lo que respecta a la clase de enfoques y saberes que podemos aportar los antropólogos.

En este ensayo he hecho un repaso disciplinar de algunos motivos que, en el plano pedagógico podrían fundamentar la aportación específica de la antropología social y cultural a la formación escolar de las chicas y chicos que cursan programas de enseñanza media. Puedo ahora resumir esos motivos en los siguientes puntos:

1. De forma complementaria a las visiones sistémicas y generalmente desencarnadas que ya aportan las enseñanzas en ciencias sociales, lengua e historia, la antropología social y cultural ofrecería un enfoque basado en las experiencias y prácticas de la vida concreta, haciendo uso del saber etnográfico.

2. De forma complementaria a las constataciones de una diversidad entendida mecánicamente en identidades constituidas, que han recibido carta de autenticidad en la gran historia, la antropología social y cultural ofrecería un enfoque procesual, y por ello radicalmente crítico, sobre la constitución de las identificaciones humanas como decursos abiertos, y eventualmente clausurados en concretos procesos de institucionalización.

3. De forma complementaria al establecimiento de las unidades identitarias lingüísticas, históricas, etnonacionales, a las que cabría añadir las derivadas de una segmentación naturalizada de las clases, los géneros y otros formatos clasificatorios, la antropología social y cultural ofrecería un enfoque relacional de esas pretendidas unidades (Dumont 1987), con un énfasis en la ilustración de la

idea de que no hay demarcación de una unidad de identidad, sin un procesamiento simultáneo de su alterización (Baumann y Gingrich 2004).

4. De forma complementaria al marcado énfasis tecnoinstrumental que muestran los contenidos ordinarios de la enseñanza escolar de las ciencias sociales, la lengua y la historia; la antropología social y cultural mostraría el carácter eminentemente convencional de la vida social humana, y ofrecería la noción genuinamente des-reificadora de que la fábrica de las instituciones depende de agencias concretas y de concretos ejercicios de decisión, poder y (sub)alterización; y, dentro de estos últimos, los que trazan los caminos que van de la exotización a la exclusión.

Con todo esto, los estudiantes obtendrían una imagen más completa de su mundo. Aprenderían a ser competentes en las constataciones y los automatismos que promueve la enseñanza ordinaria de las ciencias sociales, la lengua y la historia. Pero aprenderían *también* a no dar por sentadas tales constataciones.

Y aquí llegamos a la toma de posición sociomoral de las autoridades escolares, más allá del acotado debate identitario etnonacional. La apreciación *conjunta* de las constataciones de la vida (la fuerza de los hechos) y las convenciones de la vida (la construcción política de los hechos) apunta hacia los sutiles efectos de distribución del poder social. A este respecto, es pertinente la reflexión de Pierre Bourdieu con la que abro este ensayo. La construcción convencional de las instituciones humanas —lo que Bourdieu ha denominado ahí y en otros textos el *arbitrario cultural*—, junto con el trabajo constante para la producción y el mantenimiento de su legitimidad, es la base del poder social, entendido aquí como el poder de producción y reproducción de las relaciones entre los agentes y constituyentes sociales.

El trabajo sobre esas convenciones que, por el efecto de las prácticas reiteradas que se han hecho valer, articula las relaciones sociales en un entorno dado, fue tematizado, en el campo escolar, bajo la categoría *currículo oculto* (Jackson 1968): el conjunto de disposiciones y saberes que son enseñados en las escuelas de forma implícita, fundamentalmente a través de medios que, en la pragmática comunicativa, enmarcan a los saberes explicitados en los libros y otros medios docentes. Hoy podemos decir que ese concepto de currículo oculto fue intuido y creado como consecuencia de una orientación peculiar del trabajo etnográfico hacia las escuelas de los subalternos. Cuando se toman por objeto de análisis las prácticas en escuelas cuyas clientelas son las élites sociales con capacidad de decisión, y tanto más cuanto ese rasgo es más saliente, ese currículo deja de ser progresivamente "oculto", hasta convertirse en un currículo básico que opera de forma bien explícita por medio de idearios, procedimientos selectivos y concretas prácticas organizativas (Bourdieu 1989; Díaz de Rada 1996). De manera que si los chicos de la "clase obrera" ejercitan de forma más bien implícita —por referencia a los currículos escolares— el modo de producir cultura de "clase obrera" (Willis 1988; Everhart 1993); así también los hijos de las élites, que producirán y reproducirán poderes de decisión, ejercitan explícitamente la convencionalización. Ejercitan, dentro de la escuela, la producción de los escenarios de vinculación social que, naturalizados como arbitrarios culturales, pondrán a los primeros, los de la "clase obrera" (los empleados, pero también los técnicos y otros expertos en *medios*), a disposición de los segundos, especialistas en la creación y legitimación de *finés* (cf. Díaz de Rada 1997, 2007).

Contribuir en mayor o menor grado a la construcción de ese campo de desigualdad, que, en un sentido más profundo, es un campo de inequidad en

relación con las competencias efectivas para ocupar el orden político, es tarea de las autoridades escolares —entre las cuales, en el juego de sus específicos diferenciales de poder, se encuentran también los proveedores técnicos de los medios y a los fabricantes morales de los fines.

La escuela, y muy especialmente la que se ocupa de las enseñanzas medias (Díaz de Rada 1996), es ante todo una institución formadora de sentidos civiles de la vida social (Schiffauer, Baumann et al. 2004). En el contexto de esta reflexión, ya no se trata sólo de la formación de los constituyentes etnonacionales, que bajo esta luz representan sólo un ejemplo en un universo mucho más amplio de vinculaciones sociales *convencionalmente* generadas; se trata también de los constituyentes que conforman el mercado laboral, el ámbito financiero, o el espacio de las relaciones de género, entre otros. La inserción de un currículo formativo en antropología en las enseñanzas medias, orientado sobre los principios que he expuesto, en los cuales puede leerse más la formación de una sensibilidad y de un ethos que la mera transmisión de conocimientos declarativos sobre las sociedades y las culturas humanas, podría ayudar a extender de manera más equitativa las disposiciones subjetivas al reconocimiento de los órdenes convencionales de la vida, y, con ello, el genuino sentido crítico que, ante el orden civil de la convivencia, todo ciudadano tiene derecho a desarrollar.

Esto exige una toma de posición sociomoral de las autoridades escolares, que, dicho sea de paso, también podría afectar a la reconfiguración de otros currículos escolares, como los de lengua, historia, y por supuesto "ciencias sociales". No se trata aquí solamente, ni quizás fundamentalmente, de una incorporación cognitiva de la importancia de los saberes declarativos de un programa escolar en antropología social y cultural; se trata, en un sentido mucho más radical, de una reconfiguración de la finalidad moral de la enseñanza escolar, y específicamente la que se orienta a las chicas y chicos de la enseñanza media.

En los primeros momentos de la vida, los seres humanos que se encuentran elaborando sus más elementales disposiciones agenciales necesitan acomodarse a un *mundo de la vida* (Schutz y Luckmann 2001) que ha de serles expresado con seguridad. Ésa es la edad de la expresión de certezas, no tanto de las certezas sobre la naturaleza del mundo o de la vida, como de las certezas vinculares, específicamente las que pueden afectar al vínculo doméstico con los padres, o al vínculo casi doméstico con los primeros enseñantes; es decir, esos vínculos en cuyo ejercicio se forman los más elementales significados de una autoridad *constituida*. Con el tiempo, los seres humanos van convirtiéndose en agentes más plenos, es decir, en personas crecientemente capacitadas para interpretar el mundo en el que viven, y para darle forma con arreglo a sus deseos (cf. Kockelman 2007), expresables intersubjetivamente; entonces van comprendiendo que el orden de lo constituido puede contemplarse bajo la óptica de lo constituable, el orden de los hechos bajo la óptica de lo factible, y el orden de la realidad bajo la óptica de lo realizable. Es precisamente ahí donde las autoridades escolares deberían poner el acento en ofrecer a esas personas algo más que un saber para pasar a través de una vida diseñada por otros.

Bibliografía

BAUMANN, G. (2001) *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona: Paidós.

- BAUMANN, G. y A. GINGRICH (2004) *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*, New York: Berghahn.
- BEIDELMAN, Th. O. (1993) *Moral Imagination in Kaguru Modes of Thought*, Bloomington: Indiana University Press.
- BENNETT, K. M. (2005) *Developing an Anthropology Curriculum for High School: A Case Study from Durant High School*, Florida: University of South Florida, Scholar Commons, Graduate Theses and Dissertations.
- BERGER, P. y Th. LUCKMANN (1984 [1967]) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1989) *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, París: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1991 [1980]) *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- CARRITHERS, M. (2005) "Anthropology as a Moral Science of Possibilities", *Current Anthropology*, 46 (3), pp. 433-456.
- CARRITHERS, M. (2009) "Story Seeds and The Inchoate", en CARRITHERS, M., (Ed.), *Culture, Rhetorics and The Vicissitudes of Life*, Nueva York: Berghahn, pp. 34-52.
- CLIFFORD, J. (1986) "On Ethnographic Allegory", en CLIFFORD, J. y G. E. MARCUS (Eds.), *Writing Culture*, Berkeley: University of California Press, pp. 98-121.
- DÍAZ DE RADA, Á. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid: Siglo XXI.
- (1997) "Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid", *Revista de dialectología y tradiciones populares*, L, 1, pp. 125-145.
- (2007) "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela", *Revista de antropología social*, 16, pp. 117-158.
- (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid: Trotta.
- (2011a) "La práctica es fuente de diversidad. Reflexiones para un debate sobre profesionalización de la antropología en 2011", en DÍAZ VIANA, L.; FERNÁNDEZ, Ó. y P. TOMÉ (Coords.), *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI*, León: Universidad de León, pp. 235-245.
- (2011b) "The Concept of Culture as An Ontological Paradox", en JARVIE, I. y J. ZAMORA-BONILLA (Eds.), *The SAGE Handbook of The Philosophy of Social Sciences*, Londres: Sage, pp. 251-271.
- DIETZ, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México: FCE.
- DUMONT, L. (1987) *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid: Alianza.
- EVERHART, R. B. (1993 [1983]) "Leer, escribir y resistir", en VELASCO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO F. J. y Á. DÍAZ DE RADA (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, pp. 355-388.

- FABIAN, J. (1983) *Time and The Other. How Anthropology Makes its Object*, Nueva York: Columbia University Press.
- FERNANDEZ, J. (2006 [1982]) "La oscuridad al fondo de la escalera. Lo incoado en la investigación simbólica y algunas estrategias para abordarlo", en FERNANDEZ, J., *En el dominio del tropo: Imaginación figurativa y vida social en España*, Madrid: UNED, pp. 285-314.
- FERNANDEZ, J. (2009) "Rhetoric in The Moral Order: A Critique of Tropological Approaches to Culture", en CARRITHERS M., (Ed), *Culture, Rhetorics and The Vicissitudes of Life*, Nueva York: Berghahn, pp. 156-172.
- FILLITZ, Th. y A. J. SARIS (2013) "Introduction. Authenticity Aujourd'hui", en FILLITZ, Th. y A. J. SARIS (Eds), *Debating Authenticity. Concepts of Modernity in Anthropological Perspective*, Nueva York: Berghahn, pp. 1-24.
- JACKSON, Ph. W. (1968) *Life in Classrooms*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOCKELMAN, P. (2007) "Agency: The Relation between Meaning, Power, and Knowledge", *Current Anthropology*, 48, 3, pp. 375-401.
- LE VINE, R. A. y D. T. CAMPBELL (1972) *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes, and Group Behavior*, Nueva York: Wiley.
- SCHIFFAUER, W., BAUMANN, G., KASTORIANO, R. y S. VERTOVEC (eds) (2004) *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, Nueva York: Berghahn.
- SCHUTZ, A. y Th. LUCKMANN (2001 [1973]) *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.
- STOLCKE, V. (1995) "Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe", *Current Anthropology*, 36 (1), pp. 1-13.
- VELASCO, H. y Á. DÍAZ DE RADA (1996) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.
- WILLIS, P. (1988 [1977]) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

© Copyright Ángel Díaz de Rada, 2015

© Copyright *Quaderns-e de l'ICA*, 2015

Fitxa bibliogràfica:

DÍAZ DE RADA, Ángel (2015), "¿Antropología en la enseñanza secundaria?", *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 20 (1), Barcelona: ICA, pp. 5-19. [ISSN 169-8298].

