

**ANTROPOLOGIA Y EDUCACION:
DELINEANDO UN FUTURO DESCONOCIDO**

Lambros Comitas

Teachers College Columbia University

Me siento honrado por la amable invitación de la Universidad de Buenos Aires para hablar hoy sobre el estado de la antropología y la educación en los Estados Unidos. Mi disertación, que es larga para el tiempo disponible y sin embargo breve para el asunto que hay que cubrir, toma bastante de las partes de un informe que sometí hace unos años a la Academia Nacional de Educación como presidente del Comité ad hoc de antropología y educación.

La educación y en menor grado la antropología, han llegado a ser palabras con una circulación sorprendentemente rica en la América contemporánea. Sin embargo, como el predominio no asegura la uniformidad de la comprensión, no sería impropio aquí, dada la naturaleza de esta discusión, comenzar por especificar mi propio uso de estas palabras. Comienzo con una obvia e importante distinción: la antropología es una ciencia, una rama diferente del conocimiento sistematizado; pero la educación, vista aquí como un dominio de acciones con propósito y procesos, no lo es.

En los Estados Unidos la antropología es, quintaesencialmente, la ciencia del hombre, una disciplina relacionada con las ciencias biológicas, las humanidades, y las relacionadas ciencias sociales. Es una ciencia que en teoría explora todos los aspectos de la vida humana -- física, psicológica, social y cultural -- a través del tiempo y del espacio. Tradicionalmente, se agrupa en cuatro ramas: antropología física, arqueología, lingüística, y antropología sociocultural. Como toda ciencia, la antropología se preocupa últimamente con el establecimiento de leyes y de principios generales; como ciencia única, su objeto es la determinación de las leyes y principios que gobiernan la humanidad. Parafrasear el teórico social seminal Emile Durkheim, la teoría antropológica, como todas las teorías científicas, tiene por finalidad la expresión de la realidad.

Durkheim nos informa también que una ciencia de educación no es imposible pero que la educación misma no es esa ciencia. Con esto estoy de acuerdo. La educación no es ni ciencia ni arte. Es en realidad, una institución básica de la sociedad, o en los términos de S.F. Nadel, "un modo standardizado de coactividad" que se encuentra dondequiera que haya vida humana. Siguiendo a Nadel, la educación en su apariencia formal e informal, es una institución social céntrica que tiene aspectos operativos y reguladores. Es operativa como otras instituciones, en

que puede cumplir su profesado propósito y lograr sus tareas dentro de sí misma y por tanto entregar su servicio específico a la sociedad; es también reguladora, como son algunas otras instituciones, en que las actividades educacionales afectan e influyen vitalmente la operación de muchas otras instituciones sociales. Esta mezcla singular es lo que da a la educación su indiscutible poder e importancia en la sociedad. Como todas las instituciones, la educación en cualquier sociedad específica tiene un título de valores, formas de agrupación características y relaciones personales, definidos ciclos de actividades, aparatos materiales y un carácter intencional. En los Estados Unidos, la institución social de la educación es muy compleja: un repliegue de valores explícitos e implícitos; una plétora de agrupamientos entrelazados y relaciones de familias, grupos similares, racimos de estudiantes, educadores, funcionarios de escuelas, humanistas, científicos y ejecutivos de escuelas, sistemas de escuelas, escuelas de educación, universidades, museos, uniones, y cuerpos gubernativos; un calendario laberíntico de actividades y sucesos activando una variedad de talleres físicos y tecnologías; y todo esto estea dirigido hacia el gobierno de la conducta y de la preparación para acción.

Si las metas de la antropología como ciencia y el propósito de la educación como institución no coinciden, no es decir que los antropólogos no han podido ni podrán contribuir como científicos al sano funcionamiento y desarrollo de la educación. Sin embargo la distinción trazada es clave para comprender el desafío que encara el comité que tuve el privilegio de presidir. Sin duda, la cuestión no era de mejorar las relaciones entre dos estructuras homólogas -- antropología y educación -- aunque hay quien en antropología así como en educación podría considerarlo en esta forma. Más bien, el asunto central será: como mejorar la relación de la antropología, una ciencia o disciplina que tiene su propia historia idiosincrática y su experiencia, con una institución o dominio específicamente americano, la educación.

Ninguna discusión útil de este problema complejo es posible sin contexto. Con esta mora, comienzo con una historia esquemática de la antropología y de la educación, una reseña

con el intento de puntualizar las áreas de convergencia histórica y destacar los dominios de intersección teórica.

La antropología, o mejor dicho las antropologías, son parte integrante del contexto histórico donde se desarrollan, donde son utilizadas -- para contestar algunas preguntas y hacer otras -- y dondó más o menos seguido, son elogiadas. En los Estados Unidos, como en otras partes, teoría, aún teoría antropológica, no nació *de novo* de las cabezas de eruditos individuales, no se ha desarrollado en un vacío sino ha reflejado las preocupaciones del presente, los problemas y las cuestiones del momento. El tono y dirección del trabajo erudito, tal vez más frecuentemente de lo que saben - o admiten - sus exponentes en torres de márfil, responde a las variables demandas de los dirigentes de los sistemas y a las que alteran las condiciones financieras y sus restricciones.

Antes de delinear los actuales enfoques, sería de valor hacer una breve revisión de algunos aspectos pertinentes de la historia de la antropología norteamericana, y de la antropología y la educación. No sería injusto establecer que los primeros años de la antropología científica en los Estados Unidos, es decir, la última década del siglo 19 y la primera del siglo 20 estuvieron aferradas a un modelo unilinear, de teoría evolucionaria y estuvieron restringidas casi exclusivamente a la documentación y descripción de lo "primitivo" o (preliterato) particularmente entre las poblaciones indígenas de Norte America. Las razones para ello son complejas, aunque inextricablemente unidas a las condiciones sociales y económicas de su tiempo; a una economía expansionista; el cierre de la frontera; y al desenvolvimiento de ideologías con respeto a la asimilación de grupos de emigrantes de distantes culturas. A pesar de la falta de sofisticación teórica, un interés precoz en la educación y en los procesos de transmisión cultural fue evidente en estos pioneros antecesores de la disciplina. Por ejemplo, se dice que una serie de conferencias patrocinada por la Sociedad Antropológica de Washington (the Anthropological Society of Washington) fundada en 1879

como la primera organización antropológica en los Estados Unidos, una de las más populares, fue la conferencia en 1892 titulada: "Es posible la ortografía simplificada?". En ese mismo año el primer doctorado en antropología en los Estados Unidos bajo el patrocinio de Franz Boas, fue concedido por la Universidad de Clark.

Para principios del siglo 20, varias universidades habían establecido departamentos de antropología o programas de antropología con departamentos de sociología. La teoría evolucionaria venía siendo menos en boga y el particularismo histórico, como el desarrollado por Boas en la Universidad de Columbia, comenzaba a tener importancia. El potencial de la antropología para la comprensión y resolución de problemas educacionales fue anticipado en esos años y fue más explícitamente anotado por Edgar L. Hewlett en su conferencia germinal sobre factores étnicos en la educación, publicada en 1905, que se refería a las deficiencias en la educación ofrecida a los Filipinos e Indios. En la década siguiente, Franz Boas y Maria Montessori comenzaron a publicar sobre asuntos educacionales. En estos escritos se le dió énfasis a la enseñanza y la experiencia en contraste con el acento dado por otras disciplinas a la herencia biológica durante el mismo período.

Durante los años 20 la consecuencia de estos temas fue preservada y ampliada particularmente con el trabajo de Levy-Bruhl sobre el proceso conceptual de gente "primitiva" que trajo a la discusión asuntos respecto a las similitudes y variaciones de modos de pensamiento de sociedad en sociedad. La década siguiente se mostró especialmente formativa para el trabajo futuro en antropología y educación: el florecimiento de estudios en cultura y personalidad asociadas con el trabajo de Margaret Mead, Ruth Benedict, Abram Kardiner, Ralph Linton y otros, tenía significado propicio para la antropología y la educación. Las implicaciones de los procesos de socialización y de las maneras por las cuales se aprende en varios contextos sociales fueron de patente preocupación para una gran variedad de estudios educacionales. Clara atención a la educación se desarrolló también desde el interior de la

antropología social británica y su tradición de funcionalismo-estructural. Esta perspectiva que pone en relieve la estructura y función de las instituciones sociales, no fue completamente asimilada por estudiantes norteamericanos de antropología por unos veinte años. Fue, sin embargo, durante los años 30 que Meyer Fortes presentó su ya clásico análisis de educación entre los Tallensi de África y que Sir Raymond Firth analizó las formas de educación entre los Tikopia del Pacífico del Sur. Además, durante este mismo período, emergió entre algunos antropólogos norteamericanos una preocupación con los problemas teóricos y prácticos de culturas en contacto, prefigurando los últimos desarrollos en la antropología aplicada y la antropología y la educación. Importantes fueron los trabajos de Melville Herskovits en África y los estudios de Ruth Bunzel en Guatemala y Robert Redfield en México. Aunque la segunda guerra mundial trajo algo de discontinuidad a la investigación tradicional de antropología, la educación en situaciones de aculturación continuó atrayendo atención antropológica. Además, la conjunción de estudios de cultura y personalidad y el trabajo de procesos de transmisión engendró creciente interés en la interrelación problemática entre el individuo y la cultura en general.

Uno de los períodos más críticos para la antropología norteamericana comenzó con la terminación de la segunda guerra mundial, también un período decisivo para estudios antropológicos en la educación. La concentración en la investigación del Indio Americano, tan central para la disciplina por casi medio siglo, se redució ante el amplio interés del área geográfico que vino después de la guerra. Para la antropología, este período sirvió de testigo a un cambio de énfasis en el nivel de teoría, correlacionado con la responsabilidad de investigar en varios continentes y en su primer intento de examinar centros urbanos con ambientes complejos. Los antropólogos norteamericanos se involucraron con renovadas energías en el análisis del sistema cultural y social de África, Asia, América Latina y de las islas y nuevos territorios del Pacífico.

Después de la segunda guerra mundial la antropología con sus ramas tradicionales y sus nuevas especializaciones se expande rápidamente, con sus nuevas fuentes de fondos disponibles para el trabajo de extensa investigación en distintos lugares, comprendido a través de un proliferante grupo de innovaciones metodológicas y teóricas. Dentro de la tradición norteamericana el enfoque de cultura y personalidad mantuvo una posición saliente aunque su estrechamiento para los estudios del "caracter nacional" fue, por lo menos, parcialmente responsable por su subsecuente declinamiento agudo dentro de la disciplina. El virtual abandono de estudios atentos a la psicología con algunas excepciones, paró al edificante modo de encuestas de particular significado a la educación. Al menos, parte de los esfuerzos investigativos asociados con estudios de cultura y personalidad fueron conservados aunque con aspectos nuevos, bajo el amparo de estudios culturales y de trabajo en el arena de lenguaje y cultura. Los conceptos de Herskovits sobre la enculturación resguardaron el escenario en el que más tarde podrían hacerse consideraciones de transmisión de cultura, educación, instrucción y socialización. El trabajo seminal de Edward Sapir sobre lenguaje y cultura facilitó enormemente la comprensión de modos culturales por medio de modelos lingüísticos de manera que atrayó atención a las formas en que ocurren el saber o la erudición y la comunicación. Desde una perspectiva bastante diferente las conceptualizaciones de la antropología social inglesa influenciarán intensamente la antropología norteamericana durante los años 50, estimulando el análisis de los aspectos estructurales de sociedades en vista de las capacidades funcionales de sistemas sociales para perdurar. Además, la importación de la lingüística Saussuriana y el estructuralismo francés a los Estados Unidos ha tendido a ampliar la teoría existente, y resultar en un grupo de enfoques originales que dan esperanzas a los estudiantes de antropología y educación.

Durante este período, aumentó la legitimidad del estudio de la educación dentro de la antropología. Una de las primeras manifestaciones públicas de esta creciente aceptación fue la conferencia de Educación y Antropología convocada por George Spindler en la Universidad de

Stanford en 1954: la que, entre otras cosas, recomendó y de hecho, generó frecuente comunicación entre los antropólogos y otros letrados en escuelas profesionales de educación. Es tentador discutir que esta conferencia señaló la madurez oficial de la antropología y la educación como especialización aceptable dentro de la disciplina en general.

Si el cuarto de siglo después de la segunda guerra mundial puede caracterizarse como un período de crecimiento sin precedente, con abundantes fondos pecuniarios, con la proliferación de puestos universitarios y considerable diversificación de intereses geográficos y teóricos, entonces los años del 70 pueden ser vistos como época de relativa contracción con relativa disminución de fondos, de oportunidades para nichos tradicionalmente académicos, crecientes demandas para pertinencia en investigación, y tal vez más significativo, es el período cuando antropólogos norteamericanos comienzan, en número creciente, a estudiar cultura y sociedad norteamericana -- para algunos no-antropólogos es el tardío retorno del académico pródigo. Estos cambios profundos en el medio ambiente antropológico están teniendo efecto no solamente en la organización de la disciplina sino también en el uso corriente de la teoría y la metodología antropológica.

En este momento no parece haber una posición teórica dominante dentro de la antropología norteamericana. Es posible, sin embargo, identificar un grupo de propuestas en estudios antropológicos, cada uno de los cuales se le puede llamar una "escuela" de investigaciones. Muchos, sino casi todos, son pertinentes en lo tocante a la antropología y educación. Esto tendría que ser así, dado el hecho interesante pero no sorprendente que el desarrollo de la antropología y educación están enclavados y reflejan la historia de la antropología si misma. Ningún enfoque predomina, ni puede ser considerado como presentando las perspectivas de casi todos los antropólogos norteamericanos: una situación que se presta a una combinación potencialmente fructífera, de frustraciones y flexibilidades. La plétora de enfoques puede ser frustrante, especialmente para estudiantes nuevos en la disciplina, en que a

menudo el tema, parece carecer de un juego claro de comprensión epistemológica. No siempre es obvio que es lo que el antropólogo quiere saber. A la inversa, la ausencia de limitaciones rígidas y definiciones ofrece un campo de acción, -- afortunadamente un campo alentador -- para combinaciones creativas, soluciones innovadoras a las cuestiones teóricas y metodológicas.

Cualquier lista de las "escuelas" de indagación con significado actual en la antropología norteamericana, necesariamente incluirla lo siguiente: funcionalismo-estructural (en sus varias apariencias modernas); antropología psicológica; antropología Weberiana; antropología neo-Weberiana (asociada particularmente con Talcott Parsons y sus estudiantes); etnociencia; etología; interaccionalismo y etnometodología; ecología cultural; estructuralismo; fenomenología; teoría simbólica; antropología Marxista (en sus varios estilos), y posmodernismo. Obviamente las suposiciones y formas de análisis comprendidas por estas respectivas proposiciones son aceptables para ser combinadas y comprendidas en las suposiciones y cuadros analíticos asociados con otros enfoques. Varios enfoques, sin embargo, son o lo son en parte, mutuamente opuestos. Como por ejemplo mientras la etología y la etnociencia han tenido relativamente poco que hacer entre sí, el trabajo de letrados que utilizan el alcance fenomenalístico ha sido considerablemente informado por la teoría Weberiana.

Las diversas "escuelas" de investigación enumeradas no tienen el mismo significado para la comprensión de los problemas educacionales, ni más ampliamente, dentro de la antropología. Más aún, las varias perspectivas tienen distintas historias aunque con relaciones recíprocas, dentro de la disciplina. Algunas ofrecen enfoques relativamente originales que pueden o no pasar la prueba del tiempo; otros, cruciales en su tiempo, ahora proveen referencia poco más que transitoria, aún siendo referencia clásica. Aún otros se extienden por medio del cruce-fertilización de ideas y creciente atención de los investigadores, que proveen así nuevas fuentes de comprensión. Es a estos últimos que la antropología y la educación deben prestar especial atención en los próximos años.

La historia de la antropología generalmente, y la de antropología y educación específicamente, demuestran el valor de perspectivas múltiples y de flexibilidad ganada a causa de falta de un dominio o de una proposición dominante y de definiciones rígidas. Sin embargo, está claro que hay algunos cuadros de análisis, métodos de investigación, y conceptualizaciones de la amplia empresa antropológica, que son más directamente útiles que otros a la investigación de la antropología y la educación. Si tuviera mucho más tiempo, explicaría los varios enfoques dentro de la antropología que encuentro especialmente conectados con o que manifiestan utilidad a la educación -- proposiciones tales como la antropología psicológica, la antropología simbólica y la antropología social, particularmente en su teoría estructural-funcionalista. Si hubiese tiempo, argumentaría que muchas, sino todas, las proposiciones teóricas en antropología pueden ser de valor a nuestra comprensión de la educación y aún manteniendo que la teoría que emana de las tres proposiciones que acabo de mencionar, son demostrativamente complementarias en esta tarea. Sin embargo, el punto al que hay que dar énfasis no es simplemente que alguna teoría deba ser aceptada y soportada sobre otras, pero que las teorías y la edificación de teorías tiene valor práctico para antropólogos en educación. Como varias otras especializaciones, el presente estado de antropología y educación puede más bien describirse como etnográfico, con un creciente cuerpo de rica descripción literaria con limitada conexión teórica. Si la especialización ha de ser verdaderamente efectiva y útil, debe construirse y desarrollarse a base de una fundación teórica sistemática.

Me vuelvo ahora al asunto de como promover la aplicación de perspectivas antropológicas entre educadores. Para enfocar la discusión propongo varios estereotipos francamente exagerados, y algunos mantenidos por educadores y otros por antropólogos. Por ejemplo, algunas veces se afirma que la comunicación entre el "mundo real" de la educación y la disciplina "llena de jerga" que es la antropología está deformada; que educadores, ejecutivos, y tanto como los que los practican, perciben los estudios antropológicos de educación como

faltando de "propósito" o "practicalidad" y más que nada, que estos estudios se enfocan en lugares poco representativos o lugares "exóticos"; que los problemas definidos por educadores solo accidentalmente coinciden con esos definidos por antropólogos; que los educadores no entienden el valor de antropología y que perciben la disciplina en términos simplísticos esencialmente un grupo de técnicos de estudios de campo como observación-participación que pueden ser útiles con ventajas para cualquiera; y, que los antropólogos consideran el estudio de educación como marginal a sus intereses académicos centrales.

Cualquiera que sea su predominio anterior, estas nociones y otras semejantes ya no tienen dominio completo y una valoración más objetiva se está haciendo. Desafortunadamente, sin embargo, aún conteniendo un residuo de la penosa verdad. Educadores, como categoría, no han comprendido completamente ni han integrado a la antropología dentro del proceso educacional, ciertamente no a tal grado como por ejemplo a la historia, filosofía, psicología y sociología. Los antropólogos, como categoría, han hecho un esfuerzo mínimo en el pasado para enfocarse en la educación y sus manifestaciones específicas en los Estados Unidos. Esto, en parte, es debido a la relativamente reciente entrada de la antropología en la estructura formal de la educación norteamericana, particularmente dentro de las escuelas de educación, y en parte una consecuencia del largo involucramiento de la antropología en investigaciones en el extranjero. Aparte de sus razones, dificultades en las relaciones entre antropología y educación permanecen. En mi opinión, el ímpetus por resolver estas dificultades y por desarrollar una productiva simbiosis mutua tiene que venir de la antropología. La antropología debe mostrar su utilidad a la educación no solo por medio de oratoria pero por medio de demostraciones y cumplimientos. Lo que sigue, entonces, son sugerencias de algunos tipos y áreas de actividad e investigación que si se llevan a cabo y se amplían, pueden muy bien ayudar a conectar la brecha existente entre la disciplina de antropología y el dominio de la educación, tanto como proveer contextos para investigación productiva interdisciplinaria.

El físico Werner Heisenberg describió y nombró el "principio de incertidumbre": que físicos son ellos mismos, parte del sistema que estudian y como tal, producen efecto en el sistema que investigan con sus mismos esfuerzos investigativos; las medidas tomadas dictaran que es lo que se puede saber, pero, haciendo una clase de medidas -- coleccionando una especie de conocimientos -- otra y igualmente válida colección de medidas y conocimientos es excluida. Cuánto más es cierto esto en un campo donde los practicantes estudian otros seres humanos. Es el conocimiento, sin duda el conocimiento agudo, de tal principio de relativa incertidumbre, y, acompañadamente, conocimiento de la necesidad de establecer y averiguar el punto arquimédico de donde el letrado de ciencias sociales trabaja en lo que pudiera ser el mensaje más importante, aunque a menudo más cabal y más desilucionante, de la antropología a la investigación en educación.

Hablo aquí de los formatos de investigación que incluyen la subjetividad y la objetividad que de hecho insisten en la necesidad de mediar entre los dos, y que postulan la revelación y la descripción de las suposiciones del investigador como un aspecto fundamental de la investigación misma. En parte, estos objetos y procedimientos ya están incorporados en ciertas áreas del trabajo educacional. Especialmente, en la evaluación de programas de educación, investigadores y dirigentes han reconocido la importancia del evaluador porporcionando reportes "formativos" tanto como "sucintos." El evaluador ya no puede ser conceptualizado como idealmente independiente del grupo o programa que está siendo evaluado; al contrario, formal o informalmente, los evaluadores mismos se hacen parte de la situación del campo de la cual son responsables de evaluar. En concreto, tal congruencia de perspectiva en investigación antropológica y educacional, está subrayada por similitudes fundamentales en sus tareas y propósitos. Tanto el educador como el antropólogo observan el comportamiento de la gente llevando a cabo sus vidas diarias, más bien que de gente en situaciones controladas y frecuentemente artificiales de laboratorio. La antropología, más que sus relacionadas ciencias

sociales, posee una metodología difícilmente ganada en el campo de observación, que, combinando subjetividad y objetividad, es capaz de considerable agudez en generar y coleccionar datos cualitativos; el método y cuadro de comprensión que debe ser de gran beneficio para educadores y también para la resolución de los problemas educacionales.

Sin embargo, antes de que tales beneficios puedan ser propiamente realizables, los antropólogos deben atender cuidadosamente a las confusiones reales y predicamentos de los que practican educación y de las conveniencias de la solución educacional. Este prerequisite, sólo caprichosamente llevado a cabo por antropólogos en educación, exige una seria revisión de los modos tradicionales del estudio antropológico y de su presentación. Tal re-evaluación debe de enfocarse no sólo en coleccionar datos y en análisis, pero igualmente en formas por medio de las cuales los antropólogos y educadores puedan responder al discernimiento y dilema de la otra parte con lo cual se crea un medio de comunicación dedicado a convenir con el objeto común de rectificar los problemas.

El trabajo antropológico está facilitado por medio de, y sin duda depende de, comunicación intensa e intercambio con escuelas y personal educativo, no simplemente para ganar acceso en investigaciones sino para comprender, definir y categorizar parámetros de los problemas con los cuales se confrontan los individuos que trabajan en estas instalaciones. Los "problemas" claves no son siempre obvios y la definición de los acertijos básicos a menudo muy eficientemente, emerge por medio de la comprensión compartida entre investigadores, profesores y administradores.

Las dificultades o conflictos que acosan a la institución educacional, incluyendo problemas que nacen de las relaciones entre la institución y la vasta comunidad, frecuentemente proveen educadores con otra comprensión de su situación. En cuanto el personal de escuelas o estudiantes son actores sociales enclavados dentro del gran contexto escolar, ellos tienen

perspectivas específicas y a menudo, intensos y particulares intereses, y por lo tanto están sujetos a ajustar su comprensión a través de sus relaciones individuales a la situación y a otros actores sociales. Mientras apoyan los cambios y extensión del cuadro de referencia de los actores sociales, los antropólogos trabajando con el personal de la escuela, participando en su comprensión, refinando, redirigiendo las comprensiones en vista de las que tienen los otros, pueden simultáneamente mejorar sus propios entendidos para contextualizar descripciones de sus papeles y actividades dentro de la escuela tanto como subrayar, la a menudo antagonistas, suposiciones entre varios sectores de la población escolar. Tal relación, también tiene el no incidental valor de crear condiciones objetivas para hacer el trabajo y producto del antropólogo más directamente significativo y pertinente al educador practicante, y en general a la institución educadora.

Utilizando la perspectiva de articulación cerrada con educadores practicantes, los enfoques antropológicos pueden ser de particular utilidad en mitigar, si no resolver las dificultades en varias partes o niveles de ambientes y actividades educacionales. En tal lista, gran prioridad se le daría a la sala de clase, particularmente las interacciones entre estudiantes y profesores; entre la escuela y la comunidad más grande; tareas administrativas y funcionamiento; y, la evaluación de programas educacionales innovativos. Los antropólogos, particularmente en la última década, han pagado atención a las dos primeras categorías y han comenzado a trabajar en temas relacionados a los últimos dos pero es necesario más investigación sistemática y teóricamente sofisticada -- investigación que tenga significado inmediato para el educador.

Dentro de estos áreas y niveles, una enorme variedad de problemas específicos de investigación está disponible, limitada solamente por los intereses teóricos y prácticos del investigador. Por ejemplo, un antropólogo que se interesa en la relación entre la escuela y la comunidad grande puede enfocarse en el delineamiento de procesos sociales y la relación entre

los aspectos aparentemente separados de estos procesos. Digamos, la tarea de la investigación sería multiforme y podría dirigirse a demarcar y analizar la estructura explícita de la institución educativa, incluyendo sus papeles y dominios de actividad y sus conexiones entre sí; la relación de actores sociales individuales a su lugar en el gran conjunto y a otras personas con otros papeles y actividades, que vincularía una consideración de factores que posiblemente no están directamente contruidos ni establecidos dentro de la escuela sino al contrario, dentro de un campo social más amplio; y, de formas y procesos por medio de los cuales actores sociales (ya sean estudiantes, profesores, administradores o padres) definen y redefinen su situación y tratan de actuar y negociar dentro de esas situaciones en vista de su respectiva comprensión de lo que está "allá fuera".

Por muchos años, la antropología se concentró en delinear aspectos de la estructura y la organización social. Con el relativamente reciente crecimiento de esfuerzos de investigación en establecimientos sociales complejos y urbanos, las perspectivas teóricas también cambiaron. Crecientemente, el énfasis ha sido puesto en la examinación de cambio y proceso, y con esto, en los contrastes y aspectos contradictorios del orden social. Caracterización del funcionamiento normal como estructura implícita del ambiente educativo es de uso obvio a la educación en que la delineación de formas de organización permite un conocimiento consciente de ellas para educadores y por tanto facilita la especificación de la reciprocidad entre actores sociales y los dominios de sus actividades. Sin embargo, de más valor potencial para el educador y el antropólogo también es la investigación armonizada con el reconocimiento y estudio del conflicto y a la descripción y análisis de eventos de crisis.

Aunque no es única en tener momentos críticos de urgencia,, hasta de emergencia, la reciente historia de la educación en los Estados Unidos parece excepcionalmente perseguida por grupos de crisis interrelacionados. La huelga de maestros en Nueva York en 1968; la cuestión de transporte escolar en Boston y otras ciudades; casos de violencia dentro de las escuelas y

entre los alumnos son solamente algunos de los ejemplos cortantes. Mientras estos eventos han inspirado una miríada de reportes de periodistas, y reportes populares, los antropólogos y letrados de ciencias sociales les han dado poca atención formal. Esta negligencia es deplorable no sólo porque supone una oportunidad perdida para ayudar un sistema de educación sitiado y para ayudar a formular procesos futuros de educación norteamericana; sino también porque tal atención puede ser de inestimable valor para la comprensión y teoría de sociología y antropología. Es frecuentemente en momentos de crisis que el carácter básico de una sociedad se revela encuadrado por los términos y actividades del conflicto. Y es en tales momentos y por tales eventos que las contradicciones se ven enfocadas y las posibilidades para la actividad futura y estructuras son determinadas. Tales momentos críticos revelan y actúan como un enganche entre lo que era y lo que emergerá, entre los modos de vida del presente y del futuro.

Delineando y analizando la historia inmediata y los procesos de eventos que rodean la crisis, la investigación antropológica puede estimular percepciones de contradicción fundamental y formas sociales cinuendadas que actores, enclavados en crisis, no pueden percibir. Los antropólogos pueden apuntar similitudes y diferencias en conceptualizaciones y comportamientos de grupos e individuos antagonistas. A menudo lo que los actores sociales toman como similitudes emergen como diferencias que, como Gregory Bateson ha dicho, "no valen la pena." Porque la "realidad" está encuadrada cuando se la disputa, los énfasis variantes que a los individuos y grupos dan a aspectos de sus realidades se hacen más intensos y más patentes. Para el antropólogo, estudios de situaciones en crisis mejoran la habilidad de reconocer y estudiar las realidades no aparentes. Además, los conocimientos ganados en esos tiempos y en esos lugares donde eventos de obvio significado ocurren, habla del carácter del orden social como parece en el curso más "normal" de las cosas. Los eventos de la huelga de maestros en la ciudad de Nueva York se presentan como un sorprendente y despiadado establecimiento de hostilidades y oposiciones que han definido y que continúan definiendo contextos y procesos de educación en la ciudad. Los antagonismos entre los padres y los

profesores, los conflictos entre varias definiciones de la instrucción o de la sociedad, posturas y perspectivas opuestas que emergieron con claridad durante la huelga, pueden estar relacionadas a un gran conjunto de problemas menos dramáticos de la vida cotidiana que acosan a los padres, al personal de la escuela y a los estudiantes.

Otra vez, siento la presión del tiempo, una presión que me previene de seguir un número de otras áreas potencialmente fecundas por actividad interdisciplinaria en antropología y el dominio de la educación. Me vuelvo ahora a un grupo de asuntos prácticos.

* * * * *

La antropología, como toda disciplina académica, es criatura de su tiempo. Mientras una parte substancial de la disciplina tal vez no lo percibe de esta manera, una serie de recientes eventos históricos y accidentes ha acelerado la necesidad de la disciplina para clarificar, corregir, evaluar y ampliar su contribución a la aplicación de los problemas que afectan la vida humana. Y en consecuencia, nosotros debemos considerar de nuevo el proceso que trae el hecho de "llegar a ser un antropólogo" y más específicamente el de "llegar a ser un antropólogo en educación." En atentar a hacer esto, aquí estaría bien recordar la frase de Sir Edward Burnett Tylor, que en el siglo 19 en su monumental estudio Primitive Culture (Cultura Primitiva) dijo: "... activa a la vez en ayudar al progreso y en remover obstáculos, la ciencia de la cultura es esencialmente una ciencia de reformistas."

En este punto en el desarrollo de la disciplina, debemos moderar nuestras demandas acerca de la utilidad de antropología para la educación, no con el fin de desilusionar, sino el de indicar diferencias y cambios en la educación que reciben los antropólogos y, concomitadamente, variaciones y alteraciones en su habilidad de llevar a cabo investigaciones adaptadas que sean de utilidad para los practicantes y los dirigentes. Por costumbre los antropólogos han relegado

como secundario el trabajo aplicado, poniéndolo algunas veces casi en la posición odiada dentro de la disciplina. Aunque razones persuasivas han sido proveídas para esta curiosa y no científica división, yo no podría debatir que la dicotomía en sí refleja solamente la superficie de la realidad, y que hasta eso, dadas las urgencias de los tiempos, está rápidamente desapareciendo. Si uno interpreta la aplicación más ampliamente es claro que la vasta mayoría de todos los antropólogos contemporáneos han estado profesionalmente envueltos en asuntos prácticos aunque sólo fuese como lectores proporcionando perspectivas antropológicas a posibles practicantes de otras disciplinas y profesiones. Muchos, desde luego, han contribuido de manera directa y dramática en el desarrollo e implementación de una amplia variedad de programas y planes de acción, a menudo sin considerarse ellos mismos antropólogos aplicados.

En la educación misma el interés académico antropológico es sorprendentemente alto. Desde su comienzo en 1968, el Consejo de Antropología y Educación, que ha jugado un papel vital en la creciente visibilidad de la especialización, ha mantenido miembros en exceso de 1200, incluyendo una significativa y amplia proporción de la disciplina entera. Su rápidamente creciendo revista, Anthropology and Education Quarterly, provee un foro para las varias corrientes dentro de la especialización, tanto como un mecanismo eficiente para la comunicación. Conferencias y sesiones organizadas por el Consejo o por escolares particulares en asuntos relativos a la educación siempre han sido la norma en las reuniones internacionales y en las reuniones de la Asociación Antropológica Americana, la Sociedad para Antropología Aplicada y las varias sociedades regionales. De hecho, en años recientes, el número de artículos dictados sobre algún aspecto de la educación en importantes reuniones, son comunmente de pluralidad, excediendo aquellos sobre asuntos más tradicionales. Más de cien individuos registran antropología y educación como una de sus especialidades en la Guía a Departamentos de Antropología y muchos más incluyen este interés bajo títulos más prosaicos, tales como Antropología Aplicada, Socialización, Antropología Psicológica, y Cambio Socio-Cultural. Hay

poca duda de que el grupo de disciplinarios interesados en, y frecuentemente trabajando en temas educacionales es considerable y va aumentando.

Casi es paradójico, antropólogos profesionales en escuelas de educación son solamente unos tantos. Alguna de estas instituciones no tiene ninguna presencia antropológica; la mayoría de esos que tienen, es un solo representante; solamente una pequeña minoría incluye dos o más dentro de su facultad. Contrástese esta situación con el relativo gran número de psicólogos, sociólogos, historiadores y otros disciplinarios, que se encuentran en casi todas de estas instituciones. Es obvio que hay suficiente razón histórica en la explicación de este impropio balance interdisciplinario. No obstante, en este particularmente difícil período cuando las habilidades antropológicas pueden ser provechosas para la educación, me encuentro forzado a considerar esta situación como anómala y contraproduktiva. En esencia, a pesar del relativamente amplio número de antropólogos interesados en educación dispersados en el sistema de universidades norteamericanas, parece como si no hubiese una masa crítica de antropólogos bien entrenados en las escuelas de educación, precisamente las instituciones que debieran estar montando la nueva teoría y metodología inovativa de la especialización. La noción de masa crítica es central al problema. En casi todas las escuelas de educación con representación antropológica, la principal función de un solo antropólogo es de proveer cursos de servicio, de introducir una perspectiva antropológica relevante a inexpertos practicantes de educación. En estas condiciones, dado el distintivo carácter del trabajo de campo antropológico y con poca o ninguna oportunidad para fertilización interdisciplinaria, la probabilidad de incrementos en la investigación significativa es mínima. En las pocas escuelas que han desarrollado un núcleo de antropólogos identificables, las demandas son más complejas y enérgicas. Además de llevar a cabo a necesarias y útiles funciones de servicio, estas unidades normalmente llevan el entrenamiento de antropólogos en educación casi siempre hasta el nivel del doctorado y son, más aún, supuestas a conducir investigación pertinente y determinante. Sin adecuada densidad de números para que sea posible al menos circular personal en el campo, el

logro de los objetos multifacetas de tales unidades se encara con obstáculos extraordinariamente difíciles. En esta opinión, un mínimo de cinco o seis antropólogos con habilidades complementarias sería necesario para un grupo de este tipo verdaderamente eficaz. En mi opinión, el problema que nos encara no es la falta de personal interesado y disponible en antropología sino la presente distribución y utilización de antropólogos dentro de nuestras escuelas profesionales de educación y en el más amplio dominio de la educación.

Es fácil llamar la atención a la existencia de antropólogos entrenados en educación; es otra cosa confrontarse con diferencias y calidad de su entrenamiento. Aunque la responsabilidad para preparar antropólogos en los Estados Unidos estaba tradicionalmente en manos de los departamentos de estudios graduados en antropología, varias escuelas profesionales en educación están ahora proporcionando oportunidades de entrenamiento para especialistas en antropología y educación. Estos programas alternativos no tienen paralelo en ninguna otra especialización en la antropología social o cultural: antropólogos médicos, por ejemplo, no están entrenados en escuelas médicas; antropólogos legales y políticos no son la responsabilidad de las escuelas de leyes, de departamentos de ciencias políticas o de escuelas de asuntos internacionales; y, antropólogos económicos no están certificados por los departamentos de economía o las escuelas de negocios. Esta singular alternativa para antropología en educación ciertamente no fue engendrada por antropología sino resultó de los cambios en las mismas escuelas de educación, particularmente con la emergencia de unidades disciplinarias y multidisciplinarias a menudo desarrolladas de departamentos de ciencias sociales más tradicionales.

Cualquiera que sea la razón específica, cada uno de los pocos programas de antropología funcionando en escuelas de educación desarrolló su propio carácter y dirección a través del tiempo, hasta el punto de que son considerables las diferencias que existen ahora entre ellos con respecto al plan de estudios y filosofía del entrenamiento. Un programa activo, por ejemplo,

prefiere nuevos estudiantes graduados con un fuerte fundamento y hasta grado avanzado en educación y entonces se ofrece a estos estudiantes lo que se considera una apropiada mezcla de antropología en camino al doctorado en antropología y educación; otro programa opta por estudiantes con antecedentes substanciales en las ciencias sociales y luego los adelanta a través de una secuencia de cursos en antropología enganchados en tándem con lo que se considera una mezcla apropiada de cursos en educación en camino hacia el doctorado. Cada modelo tiene su validez diferencial en cuanto al entrenamiento de antropólogos en educación; cada uno tiene sus debilidades. Y, conceptualmente, entre estos dos modelos se encuentran a otros varios. En cualquier caso, programas de antropología establecidos en escuelas de educación solamente ahora comienzan a proveer doctorados en alguna cantidad: el volumen de antropólogos practicantes de educación han recibido su entrenamiento de manera más tradicional en los departamentos de estudios graduados en antropología.

Hay buenas y suficientes razones por las cuales programas de calidad en antropología, localizados en escuelas de educación, deben ser mantenidos y reforzados. No sería extremo sugerir que el florecimiento no digamos de mill, pero de una media docena de flores en la forma de programas de antropología educacional viables, no solo es un impedimento o una extravagancia sino que es un beneficio de lo más positivo para la educación y para la disciplina. Noto con aprecio que esos programas en escuelas de educación están enclavados en un ambiente extremadamente fructífero para el entrenamiento y socialización de estudiantes en la aplicación de la disciplina a problemas educacionales y a otros problemas del "mundo real". Para el logro de estos propósitos, el ambiente del típico departamento graduado de antropología, es considerablemente menos eficaz y, algunas veces, hasta nocivo. También se debe insistir que el funcionamiento en debida forma de los programas de antropología y educación ofrecen el avance más prometedor para el desarrollo y organización de la antropología educacional del futuro.

Aunque he razonado que se pueden tomar varios caminos para el desarrollo de antropólogos en educación competentes y que varios modelos para el entrenamiento muy bien pueden producir resultados positivos, debo aún delinear que es lo que se puede considerar los ingredientes indispensables de todos dichos programas. Primero, debe de haber poco de desacuerdo en que graduados de programas de antropología y educación no sean técnicos medianeros sino antropólogos completamente entrenados. Su preparación debe incluir exposición a y competencia en teoría antropológica pertinente, exposición a y una comprensión de asuntos y práctica educacional de actualidad; el desarrollo de habilidades prácticas para iniciar y llevar a cabo investigaciones y programas de acción, tanto como la comunicación de los resultados e ideas a través de los límites disciplinarios y profesionales.

Segundo, si los graduados son antropólogos entrenados, deberían ser reconocidos como tales por sus iguales dentro de la disciplina en general. Sin esta posición de paridad, cualquier brecha existente entre la antropología y la educación y las corrientes principales de la disciplina aumentaría con resultados perniciosos para los dos. Más pragmáticamente, las minúsculas facultades de antropología en escuelas de educación no pueden ni siquiera pretender a proveer el largo proceso de entrenamiento para un doctorado en antropología y educación. Consecuentemente, los programas de antropología y educación necesitan crear, si aún no existen, mantener, reforzar sus lazos con sus respectivos departamentos graduados de antropología en sus universidades. Mientras manteniendo autonomía administrativa no pueden y no deben existir en aislamiento disciplinario. Tales lazos, antes de constreñir, aseguran y elevan la norma de excelencia académica; ofrecen acceso fácil a los estudiantes en el programa a materias especializadas pero necesarias disponibles solo en el más amplio ambiente disciplinario; y fundamentalmente, alientan la integración y articulación del especialista en antropología y educación con el resto de los antropólogos. Una creciente cohesión no lleva la iniciativa a un campo disciplinario cerrado y lejos de educación. Muy al contrario, asegura la posibilidad de la mejor preparación académica para esos individuos quienes escogen la ardua y

algunas veces frustrante carrera de investigación básica o aplicada en dominios y materias distantes a los estudios "normales" en las universidades. Aunque casi un axioma, vale notar que el trabajo y la responsabilidad que llevan los antropólogos aplicados, y yo pondría a casi todos los antropólogos aplicados reciban más profunda preparación que la que sus más tradicionales colegas académicos obtienen.

En conclusión, yo veo el futuro de la educación en antropología con optimismo, al pesar del reciente incremento de presiones sociales y económicas en la educación en norteamérica. El potencial de la especialización para enriquecer el trabajo de la disciplina-madre e igualmente de la educación; yo creo, acaba de comenzar a ser apreciado de ambas partes. Es obvio que existen obstáculos y algunos de ellos de bastante consecuencia, que impiden la realización de este potencial. Con esta perspectiva que yo creo está de acuerdo con la realidad, las recomendaciones del Comité enviadas a la Academia Nacional de Educación se concentran en las formas de tratar con dos condiciones amorfas que más o menos abarcan muchos de los asuntos discutidos previamente. Dejadas sin atender, estas condiciones complican y comprometen el futuro de la antropología educacional. Lo primero es el rudimentario desarrollo de la teoría y la desigualdad de calidad en el trabajo actual de antropología en educación, condición que corroe la disposición y habilidad para nuevos y serios esfuerzos; lo segundo es la utilización ineficaz de antropólogos interesados en educación, una condición que corroe las posibilidades y oportunidades para nuevos y serios esfuerzos. Si estas dos condiciones pueden ser mejoradas de alguna manera significativa, efectos positivos se notarán en casi todos los otros problemas que afrontan la antropología educacional, entre los cuales uno de los más importantes sería el de la percepción de antropólogos "puros" de su propia participación en actividades relacionadas con la educación y en la receptividad de educadores a utilizar e integrar la antropología y los antropólogos en su trabajo.