
NOTAS DE LIBROS

Reseña de: SOTO MARATA, Pepi: *Crecer y aprender, mientras tanto. El dominio teórico y etnográfico de una Antropología Sociocultural de la Educación*. (Barcelona: Bellaterra Edicions, 2021), 401 pp.

Copyright: © 2022 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

El título del libro contiene dos partes bien diferenciadas. En la primera «crecer y aprender, mientras tanto» reconocemos claramente la intención de su autora, su voluntad de exponerse a través de la descripción de un proceso personal en el que ha crecido y aprendido como persona y como docente mientras hacía, rehacía y deshacía. Este hacer y deshacer se ha desarrollado en un espacio, el de la escuela, en el trabajo con profesores; y en un ámbito académico específico, el de la Antropología de la Educación, lo cual alude a esa segunda parte «el dominio teórico y etnográfico de una Antropología Sociocultural de la Educación». La pregunta fundamental desde la que recomendamos la lectura del libro es ¿por qué?, ¿para qué leerlo? La autora nos da una razón poderosa en los primeros párrafos pues nos dice que el libro es muy importante para ella ya que le ha permitido reflexionar sobre de qué fuentes beber para recuperar fuerzas. A lo largo del libro nos ofrece referencias precisas sobre algunas de dichas fuentes, las que a ella le han nutrido y dado fuerzas. Su propuesta nos invita a querer conocer cuáles son las nuestras propias, las de cada lector del libro, y reflexionar sobre la forma en que nos han ayudado e inspirado. Nos hace posible compartir una perspectiva en construcción y un conjunto de experiencias escolares sobre las que se ha construido su visión.

Muchos lectores se sentirán, como yo, identificados con la experiencia vital de la autora: estudios de magisterio, lecturas y trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza, las escuelas del Padre Manjón y la Escuela Moderna (siglo XIX); las reivindicaciones de una escuela pública gratuita para todos defendidas en los Movimientos de Renovación Pedagógica que con tanta fuerza se establecieron en Cataluña en el

siglo XX. Todo eso inspiró su pensamiento en pro de una educación emancipadora y como alternativa al estancamiento político, en un momento en el que la democracia en España estaba en pleno proceso de construcción. Junto con esta razón inicial para interesarnos por el texto, encontramos otras a lo largo de los capítulos. Una de ellas es la forma en que se articulan los tres ejes en torno a los que la autora expone su reflexión acerca de la educación, la escuela y la antropología. Me resulta muy relevante distinguir entre educación y escuela ya que con frecuencia se utilizan indistintamente. Conviene tener presente que la educación sucede también fuera de la escuela y que la educación no la hacen solo los maestros o profesores. En este sentido la autora consigue transmitir su pasión por la educación y su preocupación por la escuela; así como su reivindicación de la antropología de la educación como antropología aplicada.

En relación con la educación, y en coherencia con su formación como antropóloga, se argumenta cómo la dimensión educativa está presente siempre en los procesos de interacción a través de los cuales se transmite la cultura y, por ende, como todo proceso o experiencia educativa es una experiencia de transmisión, construcción, cambio culturales. No se trata aquí del concepto académico de cultura sino más bien del concepto antropológico en el que se contemplan las diferencias en un plano de horizontalidad evitando usarlas para jerarquizar y discriminar. La importancia de esta distinción es enorme ya que con frecuencia en educación se ha contemplado lo cultural desde un enfoque deficitario basado en establecer categorías que clasifican y definen a las personas de forma estática e inamovible. Por ejemplo, cuando describimos a un

grupo de estudiantes en función de su nacionalidad, etnia, lengua, edad, religión y aceptamos la falacia de la homogeneidad. Esta confusión entre categorías sociales y marcos culturales es frecuente en el ámbito escolar y contribuye a legitimar desigualdades entre los estudiantes ya que se justifica el fracaso de algunos niños y niñas por su adscripción a un determinado grupo al que se atribuyen determinadas deficiencias o problemas. A través de referencias a Spindler (1987), Mead (1980) o Bauman (2016), el texto expone la investigación antropológica en educación basada en el estudio de los contextos culturales particulares y los procesos mediante los cuales los niños y niñas aspiran a ser adultos del grupo del que forman parte, sintiendo, pensando y comportándose como los adultos que llegarán a ser. El aprendizaje es resultado de procesos creativos que dependen de la individualidad, de las características de la persona en sus relaciones con los demás y el entorno. Se trata de generar espacios de aprendizaje y desarrollo en el que sea posible el encuentro, la relación basada en el reconocimiento del otro tal y como es; y no basada en la negación del mismo. Recuerdo una conversación con una maestra en la que comentando las dificultades de aprendizaje de un niño gitano me decía que el problema era que no iba a dejar de ser gitano. Esta es la mirada sobre la que nos alerta la autora ya que nunca podemos basar la relación educativa en la exigencia de que el otro deje de ser quien es.

En el capítulo dedicado a la educación en la escuela, la atención se pone en dejar claro que la educación no es lo mismo que la escuela, ya que está antes, después, mientras tanto, dentro, fuera y de muchas formas más allá de la escuela. La escuela se define como agente político que actúa en un tiempo y lugar específicos, que forma parte de nuestra vida aunque no equivale a ella. La escuela nos ofrece opciones y nos exige cumplir normas que aprendemos. En estos momentos, la escuela es un espacio, un lugar de oportunidades puesto que en ella se dan numerosas interferencias transculturales. Frente a una visión que problematiza estas situaciones escolares derivadas de la convivencia entre personas diversas (concretado muchas veces en la procedencia geográfica), se enfatiza la experiencia de aprendizaje cultural generado por este encuentro de personas con referentes culturales diversos en un contexto escolar de aprendizaje e intercambio permanente. Hago mía la recomendación de la autora cuando nos invita a contemplar la dimensión educativa de la vida

cotidiana en la escuela y no focalizar exclusivamente en la dimensión formal burocrática o institucional. No se trata de producir espacios artificiales como son las semanas o jornadas interculturales centradas en compartir danzas, comidas, bailes, tradiciones; sino de utilizar las experiencias cotidianas de la escuela, lo que sucede diariamente en cada clase, pasillo, recreo, tarea, para conocernos, dar sentido a lo que hacemos, aprender cooperando, explicarnos, etc.

La autora reivindica la Antropología aplicada como una antropología de primera y no de segunda en relación con la Antropología teórica. Cuestiona posiciones «puristas» que adjudican un lugar de segunda a la antropología aplicada en la educación o en la escuela. Esta posición viene avalada por la dilatada experiencia de la autora, primero como profesora ella misma, y luego, en el trabajo de campo como acompañante de profesores en escuelas y proyectos educativos. La posibilidad de definir el dominio teórico de la Antropología de la Educación le llega a través de un proyecto de investigación que tenía este objetivo. A partir de ahí se plantea la reflexión sobre la cultura en su dimensión educativa y elabora una propuesta que articula las aportaciones de Spindler (1987) y Wolcott (1993). Esta propuesta se articula en torno a tres ejes de la cultura que se entienden vinculados al concepto de educación: a) bagajes culturales; b) ciclos vitales; c) transmisión cultural.

A lo largo de su exposición identificamos con claridad la fuerza de tres temas que han emergido en su larga trayectoria personal y académica: a) la transmisión incidental de lo cultural, b) el poder de la adquisición cultural no consciente y el c) poder del docente.

Reconocer la transmisión incidental de lo cultural en la escuela significa estar atentos no solo a lo que se planifica sino a lo que sucede, dar voz a todos los participantes y atender a los procesos de resistencia y cambio social que se desarrollan cotidianamente. Es preciso comprender los procesos, contradicciones, espacios y tensiones característicos de la enseñanza pues es la asunción desde la que podremos desarrollar una estrategia progresiva con dimensión política. Reconocer el poder de la adquisición cultural no consciente supone hacer lo que Giroux (1990) considera básico para proponer cambios: hacer explícita la contradicción entre lo formal, lo que se escribe y se dice y lo oculto, lo que sucede en el transcurrir de las relaciones que se dan en la escuela como contextos sociales. Los

aprendizajes más relevantes son los que se dan en esa dimensión oculta. La autora nos proporciona ejemplos concretos de estos procesos en el capítulo 4 titulado «Manteles de cuadros y vasos de cristal». Así, podemos imaginar perfectamente el contexto y reconocer las implicaciones de que una escuela tenga manteles para comer y use vasos y platos de verdad:

sobre un mostrador de madera forrada en fórmica blanca, bajo el que tres lavadoras de carga frontal, bastante nuevas, descansaban de sus respectivas tareas, dos porque estaban vacías y una porque esperaba el centrifugado, sobre ese mostrador blanco, había un montón de telas blancas y azul marino, de cuadros. Manteles. Manteles para las mesas del comedor de los niños y niñas que se quedaban a comer en la escuela.

En cuanto al tercer tema destacado por la autora, el de reconocer el poder del docente, merece atención especial. Hoy por hoy es urgente este reconocimiento ya que desde las políticas educativas transmitidas en las leyes y también en los medios de comunicación hegemónicos parece imponerse una mirada que contempla al maestro, al profesor como mero transmisor de contenidos, aplicador de técnicas y evaluador administrativo. La consecuencia es que los propios docentes han interiorizado en muchos casos esa visión de sí mismos, perdiendo o no siendo conscientes de su poder de cambio y transformación. En estudios recientes hemos encontrado evidencia de cómo los profesores atribuyen los buenos resultados de los estudiantes a su capacidad y apoyo familiar. En el caso de que el estudiante tiene dificultades la atribución descansa en sus problemas de aprendizaje, conducta, o medio familiar. Es preciso reivindicar la profesionalidad del docente, su poder y responsabilidad, es decir, el docente como profesional e intelectual. Esto es imprescindible ya que el maestro ejerce su poder incluso cuando ha renunciado a él o no es consciente del mismo ¿cómo? Haciendo y dejando de hacer.

El docente, el maestro o profesor, tiene poder y lo ejerce cuando hace, deshace y rehace. Esta es su labor cotidiana y la practica continuamente. Tomar conciencia de este poder, y, por tanto, de esta responsabilidad es necesario para el profesional de la educación esté en el ámbito que esté. En su práctica cotidiana el profesor se mueve constantemente entre intencionalidades y posibilidades educativas. Las intenciones están siempre presentes en la acción

educativa, a veces se convierte en propuestas, pero son fruto de la voluntad y no siempre se convierten en realidad. En el peor de los casos están basadas en prejuicios, en realizar atribuciones infundadas en relación con los alumnos o sus familias. Las posibilidades tienen que ver con las condiciones que se dan para que las propuestas, las intenciones puedan convertirse en realidad y se puedan llevar a cabo. En muchas ocasiones, nos dice la autora, las intenciones rebasan todas las posibilidades reales de comprensión o de ejecución en aquellos a quienes se dirigen. Por ejemplo, proyectos que contienen veinticinco objetivos para ser logrados en un curso académico sin tener en cuenta las condiciones de posibilidad en las que se proponen. A veces resulta al revés; pensamos que no será posible realizar tal propuesta porque los chicos y chicas no se sentirán interesados, o no habrá tiempo o espacios, y resulta que sí, que es posible y resulta bien.

No dar nada por sentado, no perder la confianza, pensar y repensar todo, esperar lo que no está planeado y estar atentos a lo imprevisto e impredecible. Esto es lo que nos recomienda la autora a la vez que lo ilustra con ejemplos tomados de sus estudios de campo en escuelas situadas en la ciudad de Barcelona, principalmente. Desde ese punto nos invita a hacerlo a partir de nuestra propia experiencia personal y profesional. Merece la pena hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bauman, Zygmunt. 2016. *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Mead, Margaret. 1980. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Spindler, George D. 1987. *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Segunda ed. Illinois: Waveland Press.
- Wolcott, Harry F. 1993. «Sobre la intención etnográfica», en Velasco Maíllo, Honorio M., Francisco J. García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*: 127-144. Madrid: Trotta.

TERESA AGUADO ODINA
UNED. Facultad de Educación