

UN PASEO POR LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

Wayne J. Robins*

INTRODUCCIÓN

Recogiendo una inquietud de algunos círculos educativos, Reyero García plantea: *¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación?* El autor “pretende relacionar la creciente pérdida de la filosofía en los estudios de la licenciatura de pedagogía y el ascenso que en los mismos ha tenido la asignatura de antropología, que ha pasado de la nada a convertirse en asignatura troncal en los nuevos planes de estudio” (Reyero, 2000).

El autor se refiere específicamente al caso de España, pero ciertamente el re-

surgimiento del interés en la etnografía por parte de académicos de la educación fuera de los Estados Unidos se extiende, aunque en México ha habido trabajos esporádicos sobre etnografía y educación durante los últimos veinte años (Rockwell, 1980; De la Peña, 1981; Escalante y Sánchez, 1991; Corenstein, 1992; Rueda, Delgado y Zardel, 1994, y Bertely Busquets, 2000).

En el año de 1999 se fundó en Italia la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación y a partir de 2001 ésta comenzó a publicar la *Revista de Etnografía de la Educación*, cuyo Consejo Editorial está conformado por miembros de seis países: Alemania, España, Francia, Italia, Polonia y Portugal. La revista incluye artículos sobre la observación participante,

* Unidad de Estudios e Intercambio Académico, Conalep.

cómo estructurar un proyecto de investigación en etnografía de la educación y trabajos comparativos y etnográficos, entre otros.

Al revisar planes y programas de estudio de la carrera de pedagogía en distintas instituciones de educación superior se puede constatar que existen asignaturas de corte antropológico. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago de Chile, ha elaborado un documento (introducción a la antropología) de apoyo a la docencia (departamento de formación pedagógica) (Serracino Calamatta, s/f). Asimismo, el plan de estudios de la carrera de pedagogía de la Universidad de la Laguna (España) incluye la asignatura antropología de la educación; el departamento de ciencias de la educación y psicología de la Universidad Libre de Berlín (Alemania) tiene en el nivel de licenciatura una especialidad en antropología y educación; el departamento de estudios en educación de la Universidad de British Columbia (Vancouver, Canadá) tiene en el nivel de posgrado un programa de sociología/antropología de la educación, lo mismo el departamento de estudios en política educativa de la Universidad Estatal de Pensilvania y el de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). La Facultad de Educación de la Universidad de Colorado (Estados Unidos) tiene un curso denominado antropología y educación y el Colegio de Educación de la Universidad de Columbia (Nueva York, Estados Unidos) mantiene programas de antropología y educación y de antropología aplicada. Aun en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (México) aparecen asignaturas de corte antropológico

en los planes y programas de estudio de diversas carreras.

La carrera de sociología de la educación incluye asignaturas tales como educación, cultura y comunicación; educación, sociedad e ideología y análisis del discurso que son de claro interés antropológico. Pero es en la carrera de educación indígena donde la orientación antropológica es más clara, ya que cuenta con asignaturas denominadas teorías antropológicas de la educación, cultura e identidad, socialización y endoculturación, investigación etnográfica y comunicación y educación.

La preocupación de Reyer García parece tener fundamento al constatar, en centros de estudios superiores en ciencias de la educación, un mayor interés en la antropología, aunque ese interés no parece ser recíproco en facultades y departamentos de antropología en el mundo.

Reyer García señala que "a la hora de analizar el hecho de que cada vez más el discurso filosófico tenga menor importancia en la formación de los educadores, no podemos buscar las causas en las luchas por el poder, cuestión nunca despreciable al estudiar los cambios en planes de estudio o cualquier otro acontecimiento de la vida universitaria, ni, por el contrario, en qué motivos estrictamente epistemológicos hicieran de este cambio lo más deseable para el desarrollo de la ciencia pedagógica, sino que creo que resultará más aclarador ligar las causas de esta decisión al surgimiento de la época posmoderna, a un cambio de época, y a la primacía, en esta nueva situación, de disciplinas relativistas más propias de la cultura actual. Siguiendo con esta línea argumental, hoy es fácil encontrar auto-

res que nieguen la posibilidad de un pensamiento metacultural reduciendo el pensamiento filosófico a los límites de un producto cultural. Como tal producto cultural, la última palabra frente al mismo la tendrá la antropología, y en particular la antropología cultural. Curiosamente, la antropología ha entrado como materia troncal en los últimos planes de estudio” (2000: 96).

Así que el mismo posmodernismo que sacudió los fundamentos de la antropología hace unos cuantos años ha promovido un vivo interés dentro de las ciencias de la educación por la antropología, específicamente desde la perspectiva de la etnografía y del relativismo cultural.

Las dificultades prácticas de ser maestro en un mundo globalizado, frente a grupos cada vez más raciales y étnicamente mezclados, con la consecuente responsabilidad de enseñar un currículo nacional o estatal construido con base en supuestos culturales no compartidos por algunos alumnos, han llevado a la búsqueda de orientaciones teóricas que pueden iluminar la realidad de las aulas escolares.

Sin embargo, el hecho de que los teóricos de la educación únicamente rescaten el método etnográfico y el relativismo cultural del rico acervo de aportes y reflexiones existentes también podría ser un reflejo del relativo estancamiento de la antropología educativa.

LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

A principios del siglo pasado el contexto para toda reflexión sobre la educación lo había establecido Dewey con su credo pedagógico (1897), su reflexión sobre la

escuela y la sociedad, *School and society* (1907), y la publicación de su obra maestra *Democracy and education* (1915). En su credo pedagógico, Dewey había establecido una diferenciación entre la educación, la escuela y el proceso de escolarización. Expuso que el proceso educativo es tanto un proceso psicológico como un proceso sociológico, que la escuela es una forma de vida en comunidad y que mucha de la educación de su época no reconocía este principio fundamental, convirtiendo la escuela en un lugar donde cierta información se debe proporcionar, ciertas lecciones deben ser aprendidas, y ciertos hábitos, formados.

La contribución de la antropología al estudio de la educación originalmente se veía muy limitada. Desde una perspectiva antropológica, Boas (1962: 168-201, publicado originalmente en 1928) intenta responder algunas cuestiones relacionadas con la escolarización de su tiempo, pero sus propuestas prácticas versan sobre el proceso de maduración diferencial de los jóvenes y la tendencia de la cultura a restringir las posibilidades de un pensamiento crítico.

Si bien el único trabajo de Boas que se conoce sobre la educación se refiere más bien a la escuela, todavía no se había planteado la distinción tan nítida entre la educación formal y la no-formal. Ya en el ambiente norteamericano el dicho atribuido a Mark Twain de que “nunca he permitido que mi escolarización interfiriera con mi educación”, evidencia una concepción de la educación que va más allá del ámbito de la escuela, pero al mismo tiempo el sentido de esta ironía deja de lado la recurrente oposición de tales términos.

La perspectiva antropológica respecto de la educación, en términos generales, y de la escuela, en particular, fue fuertemente influida por Mead y su publicación en 1928 de *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*, así como también por la de 1931 titulada *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*.

Independientemente de la crítica de Freeman, respecto de los informantes de Mead en Samoa y el contenido de la información proporcionada por los mismos, la problemática original que planteó (los determinantes de la naturaleza y del ambiente en la adolescencia de pueblos "primitivos" y civilizados) y la aplicación de sus conclusiones a los problemas educativos de los Estados Unidos, estos textos fueron de gran repercusión para la antropología.

Las preguntas fundamentales planteadas por Mead fueron: ¿del comportamiento humano, de la personalidad y de los valores asumidos por una persona, qué es innato y qué es aprendido?, y ¿qué es lo que se aprende, cuándo y dónde? Las respuestas optimistas de Mead indicaban que el ser humano y la sociedad son mucho más el producto de lo que se aprende que de lo que se tiene de innato. Así, el factor principal para definir al ser humano es su cultura y los contenidos culturales asimilados en el proceso de la endoculturación.

Mead, sus lectores y la mayoría de los antropólogos consideraban que los pueblos estudiados no habían sufrido las influencias del mundo occidental, así que eran pueblos en un estado primigenio de "pureza" que no habían sido contamina-

dos por el Occidente. En un informe escrito después de cinco semanas de trabajo de campo, Mead señala la presencia del gobierno de los Estados Unidos en la isla de Samoa y la ubicuidad de la London Missionary Society pero, escribe, respecto del pueblito de Ta'u donde realizaría su trabajo de campo, "influencias extranjeras que distorsionarían la cultura nativa son mínimas" (Mead, s/f).

En 1934 el problema de la aculturación ya se estaba planteando, muestra de esto fue la realización de una jornada sobre educación (escolarización) y contactos culturales en la Universidad de Yale con la participación de Radcliffe-Brown. La conferencia abordó la problemática de la educación en el mundo colonial.

Posteriormente, en 1936 se organizó en la Universidad de Hawai una jornada de cinco semanas de duración para examinar algunos problemas educativos y de aculturación de los pueblos del Pacífico. La importancia de la reunión radicó en haber congregado a 66 educadores y científicos sociales de 27 países (Eddy, 1985).

En el mismo año el Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales de los Estados Unidos logra definir la aculturación. La definición desarrollada por Redfield, Linton y Herskovits (1935) para el subcomité de la Social Science Research Council reza: "Aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en un contacto continuo y directo, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de cualquiera de ambos grupos" (Herskovits, 1958: 10).

Al explicar el alcance de esta definición, Herskovits transcribe una nota ex-

plicativa del documento original: “Bajo esta definición, la *aculturación* se distingue del *cambio cultural*, del cual es tan sólo un aspecto, y de la *asimilación*, que es, a veces, una fase de la aculturación. También se debe diferenciar de la *difusión* que, aunque es inseparable de la aculturación, es no solamente un fenómeno que a menudo tiene lugar sin el tipo de contacto entre pueblos especificados en la definición arriba mencionada, sino que constituye tan sólo un aspecto del proceso de la aculturación” (Herskovits, 1958: 10).

Herskovits continúa: “Como se ve, esta definición excluye varias interpretaciones de la palabra que ocasionalmente se han planteado. Excluye la aplicación del término a la manera en que un individuo adquiere un conocimiento práctico de las habilidades y de las formas tradicionales de pensamiento de su propia cultura que, como se ha dicho, equipararía la ‘aculturación’ con la ‘educación’ en su sentido más amplio...” (Herskovits, 1958: 10).

Sin aportar perspectivas novedosas, Mead (1942a) publicó un artículo sobre el papel de los maestros en las escuelas norteamericanas. El mismo año publicó su muy conocido título *And keep your powder dry: an anthropologist looks at America* (Mead, 1942b). En esta época, Redfield (1973, publicado originalmente en 1945) dedicó atención a la situación de los maestros. Posteriormente, Mead organizó una conferencia en 1949 sobre los problemas educativos de grupos culturales especiales y en 1951 publicó su libro *The school in american culture*.

La antropología educativa, como área específica de estudio, tiene sus inicios en la apreciación de la importancia de la

endoculturación/aculturación y en la distinción entre la educación no-formal y formal. Sin embargo, por lo menos en la antropología, en los Estados Unidos se adoptó una actitud acrítica frente a la institución escolar, considerándola sobre todo como un lugar donde el niño y el joven adquirirían conocimientos, habilidades y destrezas para vivir en sociedad, y que éstos no contenían ninguna carga cultural. La escuela se consideraba un espacio culturalmente neutral donde los niños adquirirían los conocimientos necesarios para desempeñarse de manera adecuada en la sociedad.

La endoculturación nunca fue un concepto muy problemático dentro de la antropología, se consideraba normal que los niños asimilaran los valores, actitudes, comportamientos, modos de pensar, habilidades y destrezas de las culturas en las que nacieron. Esta asimilación tenía lugar en el seno familiar, antes de que un niño llegara a la escuela, mediante la educación no-formal. Pero el problema de la aculturación tampoco se entendía en relación con la escuela.

Durante veinte años, desde el inicio de la discusión sobre la aculturación en la década de los treinta hasta el inicio de la década de los cincuenta, la institución escolar no fue considerada como un objeto de estudio de la antropología ni como un instrumento al servicio de la aculturación. La antropología consideraba la escolarización como un espacio culturalmente desprovisto de importancia, a pesar de que en esta misma época las administraciones coloniales tuvieron muy en cuenta a la institución escolar como una herramienta indispensable para “civilizar” a los “nativos”.

La distinción entre la educación no-formal y formal es útil para señalar la especificidad de la institución escolar como uno de los espacios educativos principales. Aunque no se ha avanzado mucho en los últimos cien años, y suena mucho a Dewey, en la antropología el concepto de "educación" se refiere a todo *proceso* de aprendizaje, consciente o no, sin importar el lugar específico en que se dé o lo que se aprende. La educación no-formal es lo que se aprende principalmente en el seno familiar, grupo social o ambientes de trabajo, mientras que la educación formal incluye los conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas conscientemente en una escuela, un colegio, un instituto o una universidad, o sea, en un *espacio* físico específico dedicado a un tipo de aprendizaje concreto.

Esta diferenciación también ayuda a especificar lo característico de la escuela. Es importante mantener esta distinción debido a que a menudo se tiende a limitar todo proceso educativo al espacio físico de la institución educativa y, en consecuencia, a equiparar a la antropología educativa con el estudio de lo que pasa en la institución escolar.

George Spindler, considerado como el fundador de la antropología educativa, trabajó con su esposa Louise la cuestión de la formación de la identidad cultural y el papel que juega la institución escolar en dicha formación, tomando como base las teorías sobre la aculturación. Una buena recopilación de los aportes de los Spindler a la antropología educativa se puede encontrar en Spindler y Spindler (2000).

Se puede considerar que el momento de arranque de la antropología de la edu-

cación fue a partir de 1954 con la reunión de 22 antropólogos, convocados por la Corporación Carnegie y realizada en Carmel Valley Ranch, California, y con la consecuente publicación de sus trabajos en 1955 por Spindler. La reunión contó con la participación de conocidos antropólogos como Margaret Mead, Alfred Kroeber, Cora DuBois, Jules Henry, Bernard J. Siegel, George Spindler y Solon T. Kimball, entre otros. En ella se realizaron sesiones sobre modelos de análisis del proceso educativo en comunidades americanas; la escuela en el contexto de la comunidad; cultura, educación y teoría de las comunicaciones; la confluencia entre la teoría antropológica y la teoría educativa, y una discusión sobre las consecuencias educativas de una decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos en torno a la segregación racial.

Los Spindler insistieron en lo primordial del método etnográfico, basado en la observación detenida y descripción detallada. Se consideraron precursores de la antropología crítica porque señalaron que toda observación debía ser contextualizada no solamente en el ambiente en que ocurría, sino también en los meta-contextos que trascienden la observación *in situ*. Dentro de estos meta-contextos figura el propio contexto social del observador: ninguna observación es "inocente" o está desprovista de elementos que puedan separar por completo, de las conclusiones derivadas de la observación, los intereses o prejuicios del observador, pues éstos siempre influyen en el conocimiento y la comprensión de la acción observada.

Los Spindler nunca dudaron de la importancia de la etnografía y tampoco participaron directamente en las polémicas

suscitadas alrededor de la crítica a la etnografía que se desarrollaría más tarde. Insistieron en que para saber qué es lo que pasa en las aulas y en las escuelas, es necesario observar el hecho.

En la cuestión de la etnografía como fuente de conocimiento subyace la pregunta: ¿a qué está orientado el conocimiento etnográfico? Por supuesto se refiere a lo que se llama "cultura". El interés primordial de los Spindler era la institución escolar como un medio privilegiado para promover la transmisión de la cultura americana. Posteriormente, con la creciente complejidad de la realidad escolar en los Estados Unidos, ampliaron su perspectiva para ver que en cualquier cultura la escuela juega el mismo papel y abordaron el problema de la multiculturalidad que se vive hoy en día en muchas aulas.

Los Spindler no estuvieron ajenos a las influencias de la corriente de antropología psicológica, punto de partida para Mead, que más tarde se definiría como la corriente de cultura y personalidad impulsada por Linton (1945). De allí surgió su interés por los aspectos mentales del proceso de aculturación y, por extensión, de la educación y la escolarización.

En resumen, se puede decir que los Spindler no sólo "fundaron" la antropología educativa sino que también, en términos generales, fijaron la agenda de investigaciones posteriores en este campo. Reivindicaron el método etnográfico, enfocaron la problemática de la aculturación, introdujeron una reflexión sobre la cultura en el ambiente escolar y llamaron la atención sobre los aspectos mentales de estos procesos.

Por supuesto, los Spindler no fueron

los únicos impulsores de la institución escolar como un legítimo objeto de estudio de la antropología pero, como suele ocurrir con "fundadores", encontraron, tanto en la antropología como en las ciencias de la educación, un ambiente abierto a escuchar sus ideas y los canales de difusión eficaces por los cuales esas ideas pudieran tener efecto. Los Spindler se enfocaron a una institución, ya de por sí problemática (la escuela), e intentaron iluminarla desde la antropología.

Después de este impulso inicial no han surgido figuras del mismo relieve en la antropología educativa que hayan tenido una "gran visión" de la educación/escolarización semejante a la de los fundadores. Más bien, la tendencia ha sido ampliar y profundizar algunas de las preocupaciones originales de los Spindler.

Nos hemos extendido sobre el aporte de los Spindler a la antropología educativa debido a su énfasis en la etnografía como método característico de la antropología y por el interés contemporáneo en círculos educativos por este aporte metodológico. Si bien los Spindler han sido considerados los pioneros de la antropología educativa, no se debe ignorar los aportes de Henry y Henry (1944) y su informe sobre la observación detenida del comportamiento de los niños Pilagá.

Solon T. Kimball y James McClellan Jr. publicaron en 1962 *Education and the new America*, considerado como el análisis más literario, intelectualmente ágil, y nítidamente enfocado de la función de la educación americana en su contexto histórico y cultural. En 1967 Henry publica su principal obra, *La cultura contra el hombre*, seguida después por una colección de escritos sobre la educación (1972).

Por otra parte, en 1974 Solon T. Kimball reúne una colección de artículos en *Culture and the educational process: an anthropological perspective*.

De hecho, entonces como ahora, en los Estados Unidos la corriente de la antropología educativa se articula en dos vertientes: la etnográfica, impulsada por Spindler desde Stanford, California, y la de la inserción de la educación escolar dentro de la cultura de los Estados Unidos, más global e impulsada por Mead, Henry y Kimball. Esta diferenciación también tiene una correlación geográfica con Spindler en California y los demás en Nueva York.

Dentro de la psicología, el destacado libro de E. H. Erikson (1950), *Childhood and society*, enlazó las disciplinas de la antropología y la psicología, intentando mostrar que la personalidad es también resultado de las fuerzas y presiones culturales. En el mismo libro analizó la cuestión de culturas nacionales evidenciadas en diferentes tipos de personalidad.

Desde la antropología, dos de los autores más importantes en esta corriente de la influencia cultural en la personalidad fueron John W.M. Whiting (1964, 1966 y 1978) y su esposa, Beatrice Whiting (1963). Esta corriente fue profundizada desde 1968 por Michael Cole, quien comenzó a publicar trabajos sobre la influencia cultural en el desarrollo cognitivo; los más conocidos son los relacionados con las diferencias culturales y los procesos psicológicos. Si bien Cole está más relacionado con la antropología psicológica, algunos de sus trabajos enfocan los procesos psicológicos comprendidos en el aprendizaje (Cole *et al.*, 1971; Cole y Scribner, 1974; Cole y Means, 1981; Cole, 1996)

y no carecen de importancia para la antropología educativa.

El año de 1968 marca un momento importante por la confluencia en la antropología norteamericana de los interesados en antropología de la educación. La reunión anual de la American Anthropological Association (AAA) incluyó por primera vez un simposio sobre educación, titulado *Etnografía de Escuelas*. En la misma reunión se establecieron las bases para la posterior fundación del Council on Anthropology and Education, que en 1984 fue incorporado a la AAA.

En el año de 1968 también se publicó en portugués el libro de Paulo Freire *Pedagogía del oprimido* (1976), que abrió nuevas perspectivas para un uso revolucionario de la educación escolar sustentado en la creación de una conciencia de la opresión. Freire presentó una experiencia y una metodología educativa basada en la alfabetización y la creación de conciencia de los alfabetizados de su situación de opresión socioeconómica, particularmente en países recién descolonizados o en países bajo un régimen de neocolonialismo. En 1971 Iván Illich publicó su libro *Deschooling society*, que desestabilizó los círculos educativos, generando una amplia discusión internacional sobre las estructuras escolares opresivas, que en vez de facilitar el aprendizaje de los alumnos, lo obstaculizaban. Illich sostiene que la institucionalización de valores lleva de manera inevitable a la contaminación física, la polarización social y la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria. La escuela es un paradigma de la sociedad, de modo que el análisis de Illich va mucho más allá de la es-

cuela o del sistema educativo en una sociedad.

En el ambiente norteamericano de 1974 Carnoy publica *Education as cultural imperialism* (editado en español en 1977), en el cual analiza el papel de la educación en contextos del colonialismo tradicional (India y África occidental), del colonialismo del libre comercio (América Latina en el periodo republicano), y del neocolonialismo interno de los Estados Unidos. Cuestiona seriamente la creencia de que la escuela sea una institución que promueva la igualdad social y que sea un mecanismo eficaz de movilidad social: "aun cuando la escuela europea o norteamericana *saca* a la gente de la jerarquía tradicional, también la *mete* en la jerarquía capitalista" (1977: 27).

A partir de la década de los setenta y con el trabajo seminal de Paulo Freire, Iván Illich y Martín Carnoy, la antropología ya no podía seguir considerando a la escuela como una institución "neutral" o "inocente" respecto de la transmisión de valores culturales. Sin embargo, la radicalidad de los planteamientos de estos tres autores que cuestionaban los fundamentos mismos de los sistemas educativos se fue matizando en la antropología educativa en los Estados Unidos para enfocar sólo ciertos aspectos de funcionamiento.

Dentro de lo específicamente antropológico, pronto se vio la necesidad de señalar el uso inadecuado del método etnográfico (Wolcott, 1973; Wolcott *et al.*, 1979); se demandó la realización de estudios verdaderamente etnográficos y no sólo incorporar datos o utilizar algunas técnicas etnográficas en otros tipos de estudios (Fetterman, 1982; 1984). Tanto para Wol-

cott como para Fetterman y Agar (1986 y 1996) la investigación etnográfica es un proceso abierto en el cual el etnógrafo aprende mediante el encuentro con un contexto específico; no se dedica a probar sistemáticamente hipótesis inequívocas o realizar experimentos con los controles científicos de rigor.

Al mismo tiempo, comenzaron a diversificarse los temas de la antropología educativa basados principalmente en el análisis del contexto y proceso escolar. Así se comenzó a prestar atención a la organización escolar, a los procesos de enseñanza en el aula, a los procesos de aprendizaje de los alumnos, a las políticas educativas y a la inserción de la institución escolar en un contexto social específico, entre otros.

Estos temas, a su vez, se fueron subdividiendo de manera tal que la organización escolar centraba su atención en el papel de los directores de escuela (Wolcott, 1973; Wolcott *et al.*, 1979); en los maestros (McPherson, 1972; Lortie, 1975; Wolcott, 1977); en la organización del aula (Jackson, 1968; Mehan, 1979); en los problemas de aprendizaje, especialmente del idioma y de matemáticas; en los problemas de género en la escuela (Weis, 1988) y en los problemas de relaciones interétnicas en el contexto escolar (educación bilingüe).

Si se analiza lo publicado en los últimos números de *Anthropology and Education Quarterly* se puede tener un panorama de los principales temas de preocupación de los antropólogos educativos en la actualidad. Las cuestiones de lenguaje y de la enseñanza del idioma (Medina y Luna, 2000; Golden, 2001; Danforth y Navarro, 2001; Pove-

da, 2001; Bender 2002), del aula (Hogan y Corey, 2001; Nagai, 2001; Wax, 2002), de la educación bilingüe y bicultural (Hornberger, 2000; Freeman, 2000; Tsai y Earnest, 2000; Nozaki, 2000) y de la identidad (Hemmings, 2000; Arlin, 2000; Villenas, 2001; Rymes y Pash, 2001; Quiroz, 2001; Zine, 2001) dominan los temas de investigación. Ocasionalmente se abordan temas de género (Stone y McKee, 2000), de currículum (Longwell-Grice y Letts, 2001), de la enseñanza de matemáticas (Fast, 2000), de la comunidad escolar (Bushnell, 2001), de la cultura escolar (Kipnis, 2001), del maestro (Ouyang, 2000; Wood, 2000) y de la comercialización de la educación (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen y Murillo, 2002), entre otros.

LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA EN MÉXICO

En México la antropología educativa ha quedado limitada principalmente a la esfera de la educación indígena. En este contexto hay que destacar las investigaciones de Aguirre Beltrán (1983), Julio de la Fuente (1964), Brice Heath (1972), Modiano (1974), Villanueva (1993), Montes García (1995) y Bertely Busquets (1996).

La educación indígena contemporánea se intensifica con las políticas educativas implementadas por José Vasconcelos y Moisés Sáenz. Ambos compartían la visión de la escuela como un espacio de transformación social, cultural y económica orientado a la modernización del campesino y su incorporación a la vida nacional bajo la égida de la ideología de

la revolución mexicana. Las misiones culturales fueron un modelo emulado en otras partes del continente en lo que se refiere a la transformación del campesino/indígena en ciudadano útil.

Los planteamientos de Vasconcelos y Sáenz también fueron los antecedentes del indigenismo de Gonzalo Aguirre Beltrán y, especialmente, de Julio de la Fuente, quien comenzó a reflejar en el escenario nacional algunas de las preocupaciones de la antropología educativa de otros lugares. Sin embargo, ya desde la época de Gamio la antropología mexicana había quedado relegada a la arqueología y al estudio de los pueblos indígenas, así que debido a la fuerte carga ideológica de la escolarización en México desde la década de los veinte y a la misión encomendada a la Secretaría de Educación Pública de forjar y reforzar la identidad nacional mexicana (Vázquez, 1979; 1985), la antropología no ha contribuido al debate nacional en lo referente a la educación, más allá de la educación indígena bilingüe y bicultural.

Aun así, ni en los círculos educativos ni en los antropológicos la educación indígena ha sido un espacio significativo de reflexión para la definición de las políticas educativas nacionales. Si bien se creó una subsecretaría de educación indígena dentro de la Secretaría de Educación Pública, ésta parece haber sido una manera de delimitar y contener el problema indígena y no permitir que enriqueciera la educación básica con sus experiencias, perspectivas, análisis y reflexiones.

Solana *et al.* (1981), en su *Historia de la educación pública en México*, no analizan el desarrollo de la educación indígena. La obra colectiva *Antropología breve*

de México, de Arizpe *et al.* (1993), no aborda la problemática educativa, y Andrés Medina (1996: 17), al delinear los tópicos de la antropología mexicana, menciona solamente de paso la posibilidad de que la antropología contribuya a apoyar una pedagogía en una población multilingüe y diversamente cultural.

En cambio, Latapí (1998) incluye dos capítulos de antropólogos y un capítulo de una educadora que ha realizado estudios en el campo de la educación indígena; pero ninguno desarrolla planteamientos novedosos respecto de la problemática de las políticas educativas o del proceso educativo. Guillermo de la Peña adopta una perspectiva histórica (con consideraciones sobre Justo Sierra, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Narciso Bassols, Jaime Torres Bodet y el INI) para mostrar cómo la escuela era y sigue siendo una institución con la responsabilidad de forjar una cultura común en un contexto de grandes diversidades y divergencias. Dedicada dos páginas a modo de conclusión al tema de "Perspectivas: globalización y pluralismo cultural" y concluye que "[...] a pesar de todo, la escuela sigue teniendo un papel privilegiado en la formación de valores, en cuanto mediación universalista entre lo público y lo privado [...] seguimos esperando de la educación formal el papel de vanguardia en la recreación de nuestra cultura nacional, que recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad, y se abra a la democracia, al respeto a los derechos humanos y al pluralismo cultural" (De la Peña, 1998: 83).

Jorge Alonso traza la historia del proceso democratizador del país desde la revolución mexicana. Señala que "la educación se ha ido abriendo como espacio

de politización. Se ha venido constatando que a mayor educación, mejor actitud ante los valores ciudadanos y ante las exigencias de democracia" (Alonso, 1998: 160). Aunque su ensayo no es propiamente sobre la educación, ni en un sentido amplio, concluye que "hay una educación para, en y por la democracia. Hay un proceso pedagógico en renovación que enseña a ser ciudadano" (Alonso, 1998: 174).

Bertely Busquets (1998) presenta la historia del desarrollo de la educación indígena durante el siglo xx, incluye un apartado sobre los aportes teóricos en las políticas educativas indigenistas "y más allá de ellos". Señala que los estudios han destacado los límites de las políticas estatales dirigidas a las poblaciones indígenas, analizando las políticas lingüísticas y la enseñanza del castellano como segundo idioma. También hay estudios de la socialización primaria de niños indígenas en sus comunidades de origen y análisis del proceso de "ladinización" impulsados por las escuelas no-indígenas, lo que lleva a plantear la problemática de las dinámicas culturales en las escuelas. Sin embargo, Bertely Busquets no destaca cómo estos trabajos han influido en la definición de políticas educativas nacionales.

No se pretende restar importancia a la educación indígena, especialmente en vista de las conferencias mundiales sobre el tema que han sido organizadas por el WIPCE (World Indigenous Peoples' Conference on Education). En la última conferencia, realizada del 4 al 10 de agosto de 2002 en Calgary, Canadá, además de abordar las temáticas tradicionales de la identidad cultural y de la enseñanza de los idiomas indígenas en los contextos

escolares, también se abordaron temas como la educación superior y el uso de la tecnología de la informática en la promoción de los intereses educativos indígenas. Por otra parte, en fechas recientes, la Universidad Pedagógica Nacional organizó la Primera Reunión Nacional de la Línea de Educación Intercultural (2001), en tanto que el Ministerio de Educación de Guatemala con la USAID¹ organizó la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena.

Aunque la educación indígena ha sido el área de interés primordial de la antropología educativa en México, no se puede desconocer el interés de algunos antropólogos por la educación popular, limitado en gran parte a la educación de los sectores populares de la sociedad para la democracia (Alonso, 1986).

Inspirados en la teoría de la hegemonía de Gramsci, pero dejando de lado sus planteamientos respecto de la escuela unitaria, estos autores se han planteado la educación de adultos, la educación de los obreros y la educación popular en México (y en América Latina) a partir de "una intencionalidad política emancipadora" (Torres Carrillo, 2000), pero independientemente de la organización del sistema escolar y de la escolarización.

En vista del reciente tomo editado por Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg y Peter Mayo (2002), sería interesante repensar el sistema educativo y la escolarización, especialmente la educación media superior y superior, desde la perspectiva de la hegemonía y la pedagogía crítica.

Como ha pasado en otras regiones del mundo, muchos de los estudios que po-

drían considerarse de antropología educativa se han realizado en instituciones consideradas no antropológicas (Bertely Busquets, 2000: 17-20), a pesar de que actualmente el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) coordina un proyecto denominado Antropología e Historia de la Educación. En México cabe destacar a la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE), adscrita al Cinvestav, del Instituto Politécnico Nacional, y a los centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, que han impulsado el uso de la etnografía en la investigación educativa.

CONCLUSIONES

Al inicio de este "paseo" se destacó la pre-ocupación dentro de algunos círculos de las ciencias de la educación por el hecho de que la etnografía haya ido desplazando a la tradicional filosofía de la educación. Además, se señaló que en muchos programas de estudio de las ciencias de la educación la antropología tiene una presencia importante.

En general, en México los antropólogos no han estado presentes en las grandes reformas educativas que se han implementado en el país. Esta afirmación podría parecer polémica en vista de la experiencia de las escuelas rurales y las misiones culturales de la década de los treinta y cuarenta. Sin embargo, el gremio antropológico no ha sido capaz de sacar lecciones de la educación indígena bilingüe y bicultural para su aplicación en el contexto de la educación nacional. Los antropólogos en México tampoco han

¹ U.S. Agency for International Development.

realizado trabajo de campo en las escuelas que no sean indígenas. Aparte de los estudios del sindicato de maestros, como una instancia política y de organización del gremio docente (Valdez Vega, 2001), no se conocen estudios antropológicos de la práctica docente, de las aulas en las escuelas mexicanas, de los directores de escuela, del currículum de la educación básica, de la educación media superior o de la educación superior, de las cuestiones de identidad (que no sea indígena) en el contexto escolar o las cuestiones de género. Una excepción es el estudio de Garma (1994) sobre el problema de los Testigos de Jehová en las escuelas mexicanas. El campo es amplio.

Dentro de la antropología educativa se sigue discutiendo la orientación de las investigaciones realizadas: hacia la antropología (datos, teorías, métodos y perspectivas) o hacia la educación (problemas, prácticas educativas e instituciones) (Jacob, 2001; Hammond y Spindler, 2001; Watkins, 2001; González, 2001). En términos generales, se encuentra poca reflexión sobre el panorama de la problemática estructural de la educación en el contexto de la globalización. Un resumen bastante completo y útil de esta problemática se puede encontrar en Brown *et al.* (1997).

En el campo educativo, el resumen de Brown *et al.* podría servir como un programa de investigación antropológica hacia el futuro. Destacan las implicaciones para la educación del cambio del nacionalismo económico a una economía estructurada con base en una ideología neoconservadora de la competitividad individual; la relación, ahora conflictiva, entre educación y democracia; la discu-

sión problemática sobre capital humano, capital social y capital cultural; educación y productividad económica; la “credencialización” de la educación (acumulación de títulos, diplomas, etc.) en la lucha por un limitado número de puestos de trabajo; la naturaleza cambiante de competencias y habilidades; educación, género y mercado de trabajo; la educación y la eliminación del concepto de clase social; las inteligencias diferenciales, incluyendo la emocional; políticas de reconocimiento de las diferencias sociales, económicas, étnicas, nacionales, lingüísticas, de género, etc.; educación en las sociedades poscoloniales; la “mercantilización” de la educación; el impacto de las nuevas políticas respecto de los docentes; la educación y la jerarquía ocupacional; y los problemas de la equidad y de la justicia social.

Si bien éstos son algunos de los grandes temas, la antropología tampoco pierde de vista lo micro —lo que pasa en los diversos niveles del aparato educativo, desde las secretarías hasta el aula, y tanto los funcionarios y profesionales que toman las decisiones de política educativa como aquellos encargados de implementarlas.

La antropología en México tiene el reto de insertarse en el campo educativo e iluminarlo desde adentro aportando su ciencia en la definición de la educación del futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAR, M. H. (1986), *Speaking of ethnography*, Londres, Sage Publications.
 — (1996), *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*, 2a. ed., San Diego, Academic Press.

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1983), *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Ediciones de la Casa Chata.
- ALONSO, Jorge (1998), "La educación en la emergencia de la sociedad civil", en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México*, t. I, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, pp. 150-174.
- ALONSO, Jorge (comp.) (1986), *Los movimientos sociales en el valle de México*, ts. I y II, México, CIESAS.
- ARIZPE, Lourdes (coord.) (1993), *Antropología breve de México*, México, Academia de la Investigación Científica, A. C./Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- ARLIN MICKELSON, Roslyn (2000), "Making their way: four books on youth, culture and identity", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 3.
- BARTLETT, Lesley, Marla FREDERICK, Thaddeus GULBRANDSEN y Enrique MURILLO (2002), "The marketization of education: public schools for private ends", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 33, núm. 1.
- BENDER, Margaret (2002), "From 'easy phonetics' to the syllabary: an orthographic division of labor in Cherokee language education", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 33, núm. 1.
- BERTELY BUSQUETS, María (1996), *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
- (1998), "Educación indígena del siglo xx en México", en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México*, t. II, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, pp.74-110.
- (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- BERTELY BUSQUETS, María y A. ROBLES (1997), *Indígenas en la escuela*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- BOAS, Franz (1962), *Anthropology and modern life*, Nueva York, W.W. Norton, pp.168-201.
- BORG, Carmel, Joseph A. BUTTIGIEG y Peter MAYO (2002), *Gramsci and education*, Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers.
- BRICE HEATH, Shirley (1972), *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- BROWN, Phillip, A. M. HALSEY, Hugh LAUDER y Amy STUART WELLS (1997), "The transformation of education and society: an introduction", en A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stuart Wells (comps.), *Education, culture, economy and society*, Nueva York, Oxford University Press.
- BUSHNELL, Mary (2001), "This bed of roses has thorns: cultural assumptions and community in an elementary school", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 2.
- CARNOY, Martin (1977), *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI.
- COLE, Michael (1996), *Cultural psychology: a once and future discipline*, Cambridge, Harvard University Press.
- COLE, M., J. GAY, J. A. GLICK y D. W. SHARP (comps.) (1971), *The cultural context of learning and thinking*, Nueva York, Basic Books.
- COLE, M. y S. SCRIBNER (comps.) (1974), *Culture and thought: a Psychological introduction*, Nueva York, Wiley and Sons.
- COLE, Michael y B. MEANS (1981), *Comparative studies in how people think: an introduction*, Cambridge, Harvard University Press.
- DANFORTH, Scot y Virginia NAVARRO (2001), "Hyper-talk: sampling the social construction of ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) in everyday language", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 2.

- DE LA FUENTE, Julio (1964), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1981), *El aula y la fé- rula*, México, El Colegio de Michoacán.
- (1998), "Educación y cultura en el México del siglo xx", en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México*, t. I, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, pp. 43-83.
- DEWEY, John (1897), "My pedagogic creed", *The School Journal*, vol. LIV, núm. 3, pp.77-80.
- (1899), *School and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1916), *Democracy and education*, Nueva York, Macmillan.
- EDDY, E. M. (1985), "Theory, research and application in educational anthropology", *Anthropology & Education Quarterly*, vol.16, núm. 2.
- ERIKSON, E. H. (1950), *Childhood and society*, Nueva York, W.W. Norton.
- ESCALANTE, Carlos María y María del Carmen SÁNCHEZ (comps.) (1991), *Etnografía e investigación educativa*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
- FAST, Gerald R. (2000), "Africa, my teacher: an expatriate's perspectives on teaching mathematics in Zimbabwe", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm.1.
- FETTERMAN, D. M. (1982), "Ethnography in educational research: the dynamics of diffusion", *Educational Researcher*, vol. 11, núm. 3, pp. 17-29.
- (1984), *Ethnography in educational evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.
- FREEMAN, Rebecca (2000), "Contextual challenges to dual-language education: a case study of a developing middle school program", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2.
- FREIRE, Paulo (1976), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GARMA NAVARRO, Carlos (1994), "El problema de los Testigos de Jehová en las escuelas mexicanas", *Nueva Antropología*, vol. XIII, núm. 45.
- GOLDEN, Deborah (2001), "Now, like real Israelis, let's stand up and sing: teaching the national language to Russian newcomers in Israel", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 1.
- GONZÁLEZ, Norma (2001), "Finding the theory in practice: comment on the Hammongs- Spindler and Watkins exchange", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- HAMMOND, Lorie y George SPINDLER (2001), "Not talking past each other: cultural roles in education research", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- HEMMINGS, Annette (2000), "Lona's links: postoppositional identity work of urban youths", en *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2.
- HENRY, Jules (1960), "A cross-cultural outline of education", *Current Anthropology*, vol. 1, núm. 4, pp. 267-305.
- (1967), *La cultura contra el hombre*, México, Siglo XXI.
- (1971), *Pathways to madness*, Nueva York, Vintage Books.
- (1972), *Jules Henry on education*, Nueva York, Random House.
- HENRY, Jules y Zunia HENRY (1944), *Doll play of Pilaga indian children and field analysis of the behaviour of Pilaga indian children*, Nueva York, American Orthopsychiatric Association.
- HERSKOVITS, Melville J. (1958), *Acculturation. The study of culture contact*, Gloucester, Peter Smith.
- HOGAN, Kathleen y Catherine COREY (2001), "Viewing classrooms as cultural contexts for fostering scientific literacy", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 2.
- HORNBERGER, Nancy H. (2000), "Bilingual education policy and practice in the Andes:

- Ideological paradox and intercultural possibility", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2.
- ILLICH, Iván (1971), *Deschooling society*, Nueva York, Harper & Row.
- JACOB, Evelyn (2001), "The Council on Anthropology and Education as a crossroad community: reflections on theory-oriented and practice-oriented research", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- JACKSON, P. (1968), *Life in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- KIMBALL, Solon T. (comp.) (1974), *Culture and the educative process: an anthropological perspective*, Nueva York, Teachers College Press.
- KIMBALL, Solon T. y James McCLELLAN JR. (1962), *Education and the New America*, Nueva York, Random House.
- KIPNIS, Andrew (2001), "Articulating school countercultures", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 4.
- LATAPI SARRE, Pablo (comp.) (1998), *Un siglo de educación en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.
- LEVINSON, Bradley A. (1999), "Resituating the place of educational discourse in anthropology", *American Anthropologist*, vol. 101, núm. 3, pp. 594-604.
- LINTON, Ralph (1945), *The cultural background of personality*, Nueva York, Appleton Century.
- LONGWELL-GRICE, Hope y William J. LETTS IV (2001), "Why doesn't the creed read always be critical? An examination of a liberal curriculum", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 2.
- LORTIE, Dan C. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- McPHERSON, Gertrude H. (1972), *Small town teacher*, Cambridge, Harvard University Press.
- MEAD Margaret (s/f), "The adolescent girl in Samoa", report to the National Research Council, Margaret Library of Congress, Collections of the Manuscript Division, container 12, Margaret Mead Papers. Puede ser consultado en la dirección http://www.ssc.uwo.ca/sociology/mead/final_report_intro.htm
- (1928), *Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilization*, Nueva York, Morrow.
- (1931), *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*, Nueva York, Morrow.
- (1942a), "An anthropologist looks at the teachers role", *Educational Methods*, núm. 21, pp. 219-223.
- (1942b), *And keep your powder dry: anthropologist looks at America*, Nueva York, Morrow.
- (1951), *The school in American culture*, Harvard, Harvard University Press.
- MEDINA, Andrés (1996), *Recuentos y figuraciones. Ensayos de antropología mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MEDINA, Catherine y Gaye LUNA (2000), "Narratives from latina professors in higher education", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 1.
- MEHAN, Hugh (1979), *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
- MODIANO, Nancy (1974), *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista
- MONTES GARCÍA, Olga (1995), "Maestros en zonas indígenas: ¿intermediarios culturales y/o políticos?", *Nueva Antropología*, vol. XIV, núm. 48.
- NAGAI, Yasuko (2001), "Developing assessment and evaluation strategies for vernacular elementary school classrooms: a collaborative study in Papua New Guinea", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 1.
- NOZAKI, Yoshiko (2000), "Essentializing dilemma and multiculturalist pedagogy: an eth-

- nographic study of Japanese children in a US school", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 3.
- OUYANG, Huhua (2000), "One-way ticket: a story of an innovative teacher in mainland China", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 4.
- POVEDA, David (2001), "La Ronda in a Spanish kindergarten classroom with a cross-cultural comparison to sharing time in the USA", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- QUIROZ, Pamela Anne (2001), "The silencing of a latino student 'voice': Puerto Rican and Mexican narratives in eighth grade and high school", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- REDFIELD, Robert, Ralph LINTON y Melville J. HERSKOVITS (1935), "A memorandum for the study of acculturation", *American Anthropologist*, vol. 38, núm. 3, pp. 149-152.
- REDFIELD, Robert (1973), "A contribution of anthropology to the education of the teacher", en F. Ianni y E. Storey (comps.), *Cultural relevance and educational issues*, Boston, Little, Brown and Company.
- REYERO GARCÍA, David (2000), "¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación?", *Enrahonar*, núm. 31, pp. 95-105. <http://www.bib.uab.es/pub/enrahonar/>
- Revista de Etnografía de la Educación*, <http://www.unizar.es/etnoedu>
- ROCKWELL, Elsie (1980), *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*, México, Dirección de Investigación en Educación (DIE), CINVESTAV.
- RUEDA, Mario, Gabriela DELGADO y Jacobo ZARDEL (comps.) (1994), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- RYMES, Betsy y Diana PASH (2001), "Questioning identity: the case of one second-language learner", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- SERRACINO CALAMATTA, George (s/f), *Bases de la educación I*. <http://www.umce.cl>, documento de apoyo a la docencia, Santiago de Chile, Universidad Metropolitana.
- SOLANA, Fernando, Raúl CARDIEL REYES y Raúl BOLANOS MARTÍNEZ (coords.) (1981), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- SPINDLER, George (1955), *Sociocultural and psychological processes in Menomini acculturation*, Berkeley, California University Press.
- SPINDLER, George y Louise SPINDLER (1982), *Doing the ethnography of schooling. Educational Anthropology in Action*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1987), *Interpretive ethnography of education at home and abroad*, Lawrence Erlbaum Associates.
- (2000), *Fifty years of anthropology and education 1950-2000*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- SPINDLER, George, Louise SPINDLER, Henry TRUEBA y Melvin D. WILLIAMS (1990), *The american cultural dialogue and its transmission*, Londres, Falmer.
- SPINDLER, George (comp.) (1955), *Education and anthropology*, Stanford, Stanford University Press.
- (1963), *Education and culture: anthropological perspectives*, Nueva York, Holt Rinehart and Winston.
- (1974), *Education and cultural process. Towards an anthropology of education*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1987), *Cultural process. Anthropological Approaches*, 2a. ed., Prospect Heights, Waveland Press.
- STONE, Linda y Nancy P. MCKEE (2000), "Gendered futures: student visions of career and family on a college campus", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 1.
- TORRES CARRILLO, Alfonso (2000), "Ires y venires de la educación popular en América Latina", *La Piragua*, núm. 18.

- TSAI, Min-Ling y Georgina EARNEST GARCÍA (2000), "Who's the boss? How communicative competence is defined in a multilingual preschool classroom", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 2.
- VALDEZ VEGA, Carmen Imelda (2001), "SNTE: una visión erudita de su historia", *Nueva Antropología*, vol. XVIII, núm. 59.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (1979), *Nacionalismo y educación en México*, 2a. ed., México, El Colegio de México.
- (1985), *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, 2a. ed., México, El Colegio de México.
- VILLANUEVA VILLANUEVA, Nancy Beatriz (1993), "La práctica docente en la educación preescolar: ¿Autonomía o control?", *Nueva Antropología*, vol. XIII, núm. 44.
- VILLENAS, Sofía (2001), "Latin mothers and small-town racisms: creating narratives of dignity and moral education in North Carolina", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 1.
- WATKINS, John M. (2001), "Re-searching researchers and teachers: comment on 'Not talking past each other'", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 3.
- WAX, Murray L. (2002), "The school classroom as frontier", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 33, núm. 1.
- WEIS (1988), *Class, race and gender in american education*, Albany, State University of New York Press.
- WHITING, Beatrice B. (1963), *Six cultures: studies of child rearing*, Nueva York, Wiley & Sons.
- WHITING, John W. M. (1964), *Child training and personality: a cross-cultural study*, New Haven, Yale University Press.
- (1966), *Field guide for a study of socialization*, Nueva York, Wiley & Sons.
- (1978), *Becoming a Kwoma: teaching and learning in a New Guinea tribe*, Nueva York, AMS Press.
- WOLCOTT, H. (1973), *The man in the principals office. An ethnography*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1977), *Teachers versus technocrats: an educational innovation in anthropological perspective*, Eugene, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- (1980), "PA Comments: ethnography and applied policy research", *Practicing Anthropology*, núm. 32.
- WOLCOTT, H., Ray BARNHART y John H. CHILCOTT (1979), *Anthropology and educational administration*, Tucson, Impresora Sahuayo.
- WOOD, Diana R. (2000), "Narrating professional development: teachers' stories as texts for improving practice", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 31, núm. 4.
- ZINE, Jasmin (2001), "Muslim youth in canadian schools: education and the politics of religious identity", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 32, núm. 4.