

## CRÍTICA AL ANÁLISIS CULTURAL PREDOMINANTE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

LUIS ARTURO ÁVILA

### Resumen:

El presente ensayo intenta distinguir dos grandes corrientes de la antropología que han influido en la investigación educativa en México y plantea que el predominio de una de ellas ha propiciado que se vea restringido el papel del concepto de cultura en la comprensión de la realidad educativa investigada. Examinando el tipo de análisis cultural presente en algunas investigaciones educativas sobresalientes, trato de discernir las limitantes y las ventajas de cada una de las dos corrientes antropológicas presentadas y aclaro la utilidad que puede tener para la investigación educativa distinguir los alcances de cada una.

### Abstract:

This essay attempts to define two major currents of anthropology that have influenced educational research in Mexico. The article suggests that the predominance of one of these currents has limited the role of the concept of culture in understanding the educational reality under study. By examining the type of cultural analysis employed in major educational research, I try to determine the limiting factors and the advantages of both anthropological currents presented. In addition, I clarify their possible usefulness for educational research and describe their scope.

**Palabras clave:** investigación educativa, antropología de la educación, cultura, interdisciplinariedad, México.

**Key words:** educational research, anthropology of education, culture, interdisciplinarity, Mexico.

### Introducción

**E**n este ensayo argumento que el predominio de una forma de análisis cultural en la investigación educativa en México, ha contribuido a la generación de dos tendencias que están limitando, en algún sentido, su

---

Luis Arturo Ávila Meléndez es investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional del IPN. Una primera versión del documento fue escrita mientras el autor se encontraba adscrito al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CE: avilart48@hotmail.com

aporte al análisis de los problemas educativos. En términos generales, la investigación educativa (IE) ha retomado aportes de dos grandes corrientes de la antropología mexicana que se distinguen por su manera de comprender el papel de la cultura en el análisis de la realidad social e histórica, es decir, por su forma de análisis cultural. A una de ellas la denominaré antropología interpretativa y a la otra antropología histórica.<sup>1</sup>

En este escrito sintetizaré aquellos aspectos del debate entre ambas corrientes que son pertinentes para comprender el predominio de la forma de análisis cultural de una de ellas y sus consecuencias para la IE. A pesar de que desarrollo una discusión dentro del terreno de una disciplina específica, considero que el debate presentado aporta una manera de cuestionar algunos aspectos de la IE en México en un sentido amplio, incluyendo cuestiones como la institucionalización de líneas de investigación especializadas que relegan perspectivas conceptualmente más holistas. Además, un gran número de investigaciones educativas, que no se inscriben propiamente en el campo de la antropología, utilizan términos y conceptos provenientes de ésta sin contar con una perspectiva amplia de la disciplina, por lo que este texto busca contribuir a una comunicación interdisciplinaria efectiva.

La primera tendencia que identifico –propiciada en buena medida por el predominio de la antropología interpretativa– consiste en la extendida exigencia de que la investigación contribuya a la solución de problemas inmediatos y sirva para intervenir en instituciones y procesos educativos para conducirlos en un sentido determinado. Esto implica que a los investigadores educativos se les asigne un papel de gestores, planificadores y generadores de soluciones a problemáticas señaladas normativamente por políticas nacionales y principios generales difundidos a escala mundial. Plantear investigaciones que rebasen la aplicación de procedimientos para conseguir que las instituciones o los sistemas educativos sean como deben de ser o como está planeado, requiere herramientas conceptuales para explicar por qué los procesos institucionales o locales siguen desarrollos alejados de los modelos ideales propuestos.

La marginalidad de este tipo de estudios señala una dificultad recurrente en la IE para reconocer relaciones de desigualdad en el desarrollo de patrones globales que se concretan en regiones o instituciones específicas, dificultad que asocio con la preeminencia de la antropología interpretativa y que señala una segunda tendencia limitante, misma que distingo y se

hace evidente en las dificultades teóricas de muchos estudios para aproximarse a los procesos sociales amplios de los que forman parte los fenómenos educativos que investigan. La influencia de la antropología interpretativa ha propiciado que el análisis cultural no contribuya de manera importante a la comprensión de los procesos económicos y políticos regionales y locales en los que están inmersos los asuntos educativos estudiados. También ha dificultado la comunicación entre líneas de investigación que se han definido dentro de disciplinas como la economía, la sociología de las organizaciones, la historia y la lingüística.

Los cuestionamientos que haré a estas dos tendencias tienen como eje el contraste de las dos formas de análisis cultural mencionadas. Por su puesto que existen otras vías para señalar los aspectos problemáticos que aquí destaco, tal es el caso de algunos estudios desarrollados desde otras disciplinas, como la sociología de la educación (Martin, 1998), que atacan estos aspectos problemáticos en la forma de hacer investigación educativa potenciando el papel del análisis cultural. En este texto restringiré la discusión al aporte de la antropología, disciplina que desarrolla cuestiones básicas del concepto de cultura.

En los primeros dos apartados describiré los fundamentos de las formas de análisis cultural de cada una de las corrientes antropológicas citadas y sintetizaré la forma en que alguno de estos análisis está presente en una investigación educativa para exponer la discusión con base en ellas. A pesar de que no se trata de un artículo de revisión exhaustivo, desarrollo la discusión refiriéndome a trabajos de autores destacados sobre líneas de investigación consolidadas como la etnografía de la escuela, la sociología de las organizaciones y de la educación y del trabajo así como la historia cultural de la educación. Posteriormente, precisaré las limitantes que a mi parecer propicia la forma predominante de entender el papel explicativo de la cultura en la IE.

Aunque la postura dicotómica que presento en este ensayo simplifica la diversidad de conceptos de cultura empleados en la investigación educativa en México, es útil para analizar, de manera organizada, una diferencia fundamental entre dos grandes corrientes del análisis cultural presentes en ella y permite un primer acercamiento a esta problemática teórica por parte de aquellos que no son especialistas en teoría de la cultura. Concluiré con algunas consideraciones finales respecto de la trascendencia de esta reflexión.

### Antropología interpretativa

La antropología interpretativa tiene un interés etnológico, en el sentido original del término, pues busca caracterizar y distinguir aspectos culturales que permiten clasificar distintos grupos humanos. El reconocimiento de las peculiaridades culturales de cada grupo facilita comprender acciones significativas propias de un actor social en tanto miembro de un sector específico. La identificación de patrones culturales –esquemas compartidos que orientan la acción social de los individuos– propios de un grupo, a través de la interpretación de los significados empleados por los sujetos durante sus interacciones, es el fundamento de su análisis cultural. Este énfasis en la interpretación de significados que están involucrados en las experiencias de los sujetos permite decir que este tipo de análisis cultural es fenomenológico. El interés en los “patrones culturales” peculiares de cada uno subordina el estudio de los procesos sociales por medio de los cuales distintos grupos han estado en interacción y mutua influencia.

En la investigación educativa en México puede detectarse que la influencia de esta corriente antropológica se fundamenta, principalmente, en la obra *La interpretación de las culturas* de Geertz (1973). La mayoría de los estudios de las actividades escolares reales generalmente emplean el término “etnografía” como un sinónimo de “descripción densa” de Geertz y recurren a términos del mismo autor como “entramado cultural” o “patrones culturales”, al tiempo que restringen la tarea del antropólogo-etnógrafo a la identificación de tales patrones mediante el análisis interpretativo de interacciones cara a cara que ocurren en situaciones delimitadas temporalmente. Si bien los fundamentos teóricos de las investigaciones educativas etnográficas son más amplios, éstos no extienden el análisis cultural en el sentido que aquí cuestiono.<sup>2</sup> Aunque en algunos estudios de microetnografía y discurso en el aula se proponen vincular el análisis de las prácticas escolares con el sociológico para mejorar las formas de enseñanza y aminorar la reproducción de la desigualdad social dentro de la escuela (Cazden, 1991; Erickson, 1986), cuando se enfocan en documentar diferencias de grupos culturales se plantean limitaciones en tanto que sus análisis situacionales no están impregnados de una concepción explícita de las relaciones entre cultura y poder. A pesar de que destaca el uso de esta perspectiva en investigaciones clasificadas como etnografía del aula (Mejía y Sandoval, 1986; Bazdresh, 1999; Fierro *et al.*, 1999), una amplia

gama de estudios recurre a procedimientos interpretativos y a la identificación de esquemas o patrones culturales como base del aporte de la antropología a los fenómenos educativos.

Un primer ejemplo de esta forma de comprender el aporte de la cultura a la explicación de la realidad social, que proviene de la amplia producción de la etnografía en el aula, es la investigación de Bertely (1992). En este caso, la identificación de patrones de socialización peculiares de la etnia mazahua sirve de explicación para la interacción del profesor y los alumnos que la autora identifica en la escuela. En particular, mediante la observación, registro y análisis de patrones en la interacción entre adultos y niños en la familia, distingue los elementos de socialización entre padres e hijos como parte de la educación no formal que, al parecer, otorga a los niños una responsabilidad sobre sus actos desde una edad temprana que hace innecesaria una intervención del adulto mediante restricciones u órdenes directas sobre el comportamiento del niño. Estos patrones de socialización de los niños son *la peculiaridad* de un grupo específico: la etnia mazahua, que constituye el aporte fundamental de este tipo de análisis cultural.

Un libro de la misma autora, publicado posteriormente (Bertely, 2000), en el que hace referencia a su estudio de 1992, es particularmente interesante porque ahí expresa su intención de realizar con su investigación un aporte al estudio del ejercicio hegemónico o la lucha por el control de instrumentos de significación. La autora tiene la pretensión de hacer un aporte al análisis de la dinámica que se da dentro del salón de clases entre una cultura hegemónica escolar frente a las locales; es decir, a un asunto de las relaciones entre poder y cultura. Sin embargo, precisamente debido a que los fundamentos de su análisis cultural son de corte interpretativo, esta perspectiva restringe su capacidad para contribuir a tales cuestiones, básicamente porque desde esta corriente la tarea del antropólogo no se centra en las interacciones y la mutua influencia que han mantenido grupos culturalmente distintos ni en las capacidades desiguales, simbólicas y materiales que han tenido en cada momento.

Un segundo ejemplo de la utilización de la diferencia cultural como base de las explicaciones del desarrollo de procesos socioeducativos procede de un estudio sociológico notable que aborda de manera compleja las relaciones entre educación y empleo (Hualde, 2002). En este caso, se concede un papel explicativo a la cultura que se fundamenta básicamente en

el reconocimiento de una “cultura organizativa”, “cultura de participación” o “identidad regional” distintivas de regiones concretas. La presencia o ausencia de una cultura organizativa o identidad regional peculiar y compatible con una forma de desarrollo empresarial contribuiría a la explicación del desarrollo económico de una región.

Hualde (2002) cita como ejemplo el caso de un estudio sobre la región de la Emilia-Romagna, Italia, en donde el investigador identifica:

[...] la cultura institucional asociacionista y artesanal basada en ciertos valores: apoyo en el trabajo de la familia extendida; ritmos de trabajo y domésticos no estandarizados; la reorientación de los valores y habilidades campesinas; ideología del trabajo (por encima de la ética del beneficio) y el orgullo emprendedor (2002:50).

El argumento es que los aspectos culturales peculiares (valores, ideología) de las instituciones regionales serían un componente más de la explicación del elevado desarrollo de la región mencionada, componente que se agrega o yuxtapone a la densidad y cantidad de instituciones, al tipo de industria, al capital humano y a la infraestructura financiera, tecnológica y de comunicaciones en la región.

Hualde (2002:50) retoma la idea de que son cruciales las llamadas “interdependencias no mercantiles”, “que toman forma de convenciones, reglas informales y hábitos que coordinan a los actores económicos en condiciones de incertidumbre”; sin embargo, no dice nada acerca de las bases económicas o políticas que influyen las transformaciones de estas interdependencias.

El problema con este planteamiento es una concepción de los aspectos culturales que no considera que sus transformaciones a través del tiempo puedan influir o verse influidas por procesos económicos y políticos. Aunque el autor incorpora a su análisis aspectos de organización social y negociación colectiva conflictiva, éstos permanecen conceptualmente desligados del establecimiento y transformación de las convenciones y los valores de los actores sociales. Argumento que la perspectiva interpretativa o fenomenológica que está implícita en esta propuesta de Hualde lo lleva a poner el acento en las diferencias y contrastes entre grupos distintos; en este caso, agrupa a los actores que residen en una región contrastándola con aquellos actores externos a ella, en vez de enfocarse en la participación

de grupos culturalmente diferentes al interior, en los conflictos y negociaciones mediante los que se van estableciendo y transformando los valores e ideologías parcialmente compartidas en una región.

La perspectiva de Hualde limita el aporte que pudiera hacerse a la comprensión de la realidad mediante el análisis cultural que guía la investigación, puesto que la ausencia o presencia de ciertos valores o ideologías no es explicada en relación con otros aspectos que la misma investigación analiza.

### **Antropología histórica**

Por su parte, la antropología histórica pone el acento en la interacción y mutua influencia entre grupos culturalmente distintos pero vinculados económica y políticamente. Desde hace más de veinte años –nueve después de la propuesta de Geertz (1973)– comenzó a desarrollarse en la antropología una perspectiva crítica hacia el estudio interpretativo de la cultura (Roseberry, 1982). En contraste con la visión etnológica de Geertz –más interesada en diferencias propias de un grupo cultural–, diversos autores han subrayado las historias que engendran y vinculan grupos culturales distintos, destacando así las luchas y negociaciones que se dan en la construcción conjunta de marcos de interacción en los que convergen dichos grupos (Wolf, 1987). Una visión dinámica y conflictiva de la articulación ideológica y por vínculos económicos y políticos de grupos regionales culturales y de clase subyace en propuestas de análisis regional como la de Lomnitz (1995). En la base de esta propuesta está la perspectiva de la antropología histórica, que pretende situar dentro de procesos históricos específicos la construcción social de las conciencias individuales y la interacción social; es decir, trata de dar cuenta del “desarrollo histórico de tipos bastante específicos de relaciones sociales” (Smith, 1999:9).

Analizar de esa manera a las instituciones educativas nos lleva a indagar relaciones sociales concretas, el control de recursos y la organización social que involucra interacciones entre grupos culturales diversos y en relaciones jerárquicas. Además del trabajo de campo, que registra situaciones cara a cara en el presente etnográfico, se requiere documentar grandes cambios en el paisaje, flujos de mercancías, energía y personas dentro de los lugares en los que ocurren estas interacciones, así como las transformaciones en la organización de los significados y signos que posibilitan la articulación de grupos diversos y que participan en el surgimiento o desapa-

rición de grupos de identidad, significados y signos en torno a los que los mismos tienen disputas y negociaciones. La etnografía, en este caso, es algo más que una estrategia metodológica para identificar peculiaridades de un grupo cultural, pues la descripción de la construcción social de las diferencias culturales es analizada como parte de los procesos de lucha y relaciones de poder en las que participan los actores de distintos grupos culturales (Mallon, 1995).

Por lo tanto, espacio social y tiempo histórico son dos aspectos de la realidad social que tratan de ser abarcados y comprendidos en este tipo de investigaciones. En cuanto a la dimensión espacial, resulta pertinente comprender la constitución y transformación de regiones y culturas regionales que participan de la conformación del Estado-nación y de las formas concretas que los patrones globales predominantes toman a escala local. En particular, la dinámica regional –en sus dimensiones políticas, económicas y culturales– afecta la concreción de cuestiones fundamentales de la política educativa nacional. Desde la antropología histórica es posible vincular procesos locales con patrones dominantes emergentes en los ámbitos nacional y global, en los que está inmersa toda institución educativa. “Dinámica cultural” no se refiere en este caso a patrones culturales a-históricos que expliquen las acciones o las ideologías de los actores de una institución educativa. Más bien consiste en precisar los procesos sociales que han implicado a la organización económica y política en el ámbito regional y a la conformación de ideologías que han articulado a distintos grupos culturales y de clase en una etapa determinada.

La antropología histórica concibe a la organización estatal y al “sistema mundial” –con sus consecuencias en la vida cotidiana de las personas– como procesos siempre inacabados. El capitalismo flexible o el Estado neoliberal no proporcionan una explicación, sino que es el estudio de casos locales lo que ayuda a comprender el desarrollo real de patrones globales condicionados por estos campos de fuerza regionales (Roseberry, 1992). En términos de Roseberry (1994), se trata de “inflexiones” de patrones ideales que ocurren en culturas regionales específicas, y entenderlas como un producto de interacciones e intercambios entre grupos culturales y de clase en una zona económica y política, recupera la especialidad de estos procesos, evita una concepción esencialista de lo regional como simples “formas de ser” o “tradiciones” ajena a toda intencionalidad de los actores y hace pertinente un análisis de las relaciones entre cultura y poder.

En este sentido, el aporte del análisis cultural en una investigación que pretenda comprender el papel de la cultura en procesos de transformación, locales o institucionales, estaría sumamente restringido si se basara en una perspectiva interpretativa. En cambio, es posible establecer líneas de discusión productivas al considerar la perspectiva de análisis cultural de la antropología histórica.

Por ejemplo, para continuar con la noción de espacio social, es posible establecer una discusión en torno al concepto de campo social que emplea Miranda (2001), al estudiar una transformación en el valor social de los conocimientos que se organizan y producen en la Universidad Pedagógica Nacional (analizando como tres casos distintos su sede central, Ajusco- y dos unidades regionales, Durango e Hidalgo) debido al surgimiento de una nueva forma de reglamentar el presupuesto de las universidades públicas y a un cambio en el perfil de sus estudiantes. Utilizando el término de “campo de fuerza”, Miranda se basa en el de campo social desarrollado por Bourdieu, en términos de un conjunto de capitales valorados por los actores que participan en relaciones asimétricas, como en un mercado donde se intercambian valores y donde, por momentos, se cuestiona la “tasa de cambio” de cada tipo de capital. Se trata de un estudio sobresaliente en el que se indaga el impacto de ciertos procesos nacionales en instituciones específicas considerando cuestiones de política educativa e intereses económicos institucionales y de actores concretos.

La antropología histórica señalaría que la noción de campo social empleada por Miranda está limitada en tanto que la espacialidad de los procesos que analiza no es tratada de forma sistemática y explícita. Por una parte, el autor (2001:536) alude a una especie de frontera entre los procesos internos a las instituciones educativas y sus campos de fuerza, y factores o exigencias externas patentes en las políticas educativas nacionales. En el caso de la UPN, afirma que el campo de fuerza –tal como se había constituido en la institución y que organizaba el conocimiento de una determinada manera hasta 1993– se resquebrajó “al someterla a las mismas exigencias de validación de sus programas académicos y de investigación que al resto de las universidades”. De manera que no se propone que los procesos políticos institucionales y locales conformen y participen activamente de la política nacional.

Por otra parte, cuando Miranda descubre variaciones regionales, no incluye en la explicación los factores que regionalmente intervinieron

para que cierto tipo de actores impulsaran un proyecto específico de universidad. Para el caso de la unidad Durango identifica que hubo “embates de los corporativismos tradicionales del normalismo y del magisterio” (2001:520), pero está fuera de toda comprensión por qué precisamente en Durango ocurrió tal situación. En el caso de la unidad de Hidalgo, encuentra que “tuvo el apoyo político y presupuestario de la coalición política que comandó los destinos de la educación básica y normal en el estado” (2001:522), pero tampoco explica las condiciones que propiciaron ese proceso.

El concepto de campo social como campo de fuerza o “estructura de posiciones y disposiciones”, que supone “interacciones y relaciones sociales mediadas institucionalmente por el poder que deriva del interés y la voluntad por competir y luchar por un capital que se considera valioso para existir socialmente” (Miranda, 2001:514), proporciona elementos importantes para comprender los efectos de las nuevas políticas educativas, pero deja de lado las condiciones regionales que generaron desenlaces diversos. La noción de campo social que secundo, entendida como redes de relaciones sociales regionales, permite salvar esta dicotomía entre lo “institucional” y lo “externo”, y anclar –en tiempo histórico y espacio social– los procesos de desarrollo de una institución educativa.

Por otra parte, el interés de la antropología histórica por lo que se denomina historicidad o profundidad histórica no consiste en buscar una simple cadena cronológica de hechos. Más bien se interesa por hacer explícitos y explicar los procesos de transformación cultural, de manera que las formas de ser y las convenciones que en un determinado momento y lugar parecen “naturales” puedan ser reconocidas como particulares a tal contexto y, por lo tanto, cambiantes. En el análisis que se hace de los procesos de transformación de valores e ideologías es fundamental la emergencia o el surgimiento de nuevos grupos culturales y la desaparición de otros a través de la mutua influencia entre ellos (Lomnitz, 1995).

Un buen ejemplo de esta perspectiva es el reporte de investigación de Rockwell (2001), donde expone la emergencia o surgimiento de un nuevo tipo de sujeto social en un momento histórico y en un espacio social determinado: el magisterio posrevolucionario en Tlaxcala. Aunque la investigación que refiero como ejemplo es de corte historiográfico, cabe aclarar que es factible emplear esta forma de análisis en procesos sociales contemporáneos. En este caso, el estudio de las fuentes de financiamiento y

de las transformaciones en el control de recursos públicos y la administración gubernamental entre el gobierno federal y los municipios son elementos que engendraron al “magisterio” como un sujeto colectivo en la época posrevolucionaria. La constitución de un sindicato único modificó el poder relativo de un grupo de identidad que originalmente se constituía en torno a una profesión y lo ligó con un partido de estado al tiempo que lo independizaba de las autoridades civiles de las localidades donde laboraban.

A lo largo de los años, la antropología histórica ha propuesto maneras de incluir el interés por la interpretación y la interacción simbólica de lo que he denominado antropología interpretativa (Roseberry, 1998) y, de hecho, para la antropología histórica es fundamental hacer interpretaciones e inferencias de los significados que tienen, para los distintos actores, ciertos símbolos o acciones sociales; de manera que no subestima el tipo de problemas que pueden ser abordados desde la corriente interpretativa. Sin embargo, a pesar de que en la antropología ya es larga la trayectoria de la perspectiva histórica, en la investigación educativa –tal vez debido al origen disciplinario diverso de quienes participan en ella– sus propuestas han permanecido marginales.

Desde mi punto de vista, la amplia difusión de la perspectiva interpretativa se debe a que coincide con una noción popular de la cultura, como una forma peculiar de ser y, por lo tanto, del papel de los antropólogos como “descubridores de rarezas” y conocedores de culturas exóticas. De tal forma, la noción de etnografía se reduce a la identificación de peculiaridades culturales mediante la interpretación de los significados que tienen los objetos y las acciones para los sujetos. Considero que la antropología histórica permite hacer más amplias y complejas las formas de comprensión que se generen en la investigación educativa y ayuda a situar conceptualmente sus alcances en torno al papel que toma en sus explicaciones el análisis cultural. Se trata de una propuesta que entiende a la etnografía como una forma de análisis: pretende identificar la construcción social y dinámica de las diferencias culturales y, además, clarificar el uso de tales diferencias dentro de relaciones de poder en las que están inmersos los actores.

### **Limitantes de la antropología interpretativa**

En este apartado desarrollaré las relaciones que identifico entre el predominio del análisis cultural de corte interpretativo con las dos tendencias

de la gran mayoría de las investigaciones educativas en las que se concede un lugar explicativo a la cultura. Mi postura es que la antropología histórica no se contrapone a la realización de estudios interpretativos, fenomenológicos o de análisis situacional de interacciones cara a cara, sino que los incluye en un enfoque amplio que, además, sitúa históricamente a los actores y a las interpretaciones.

Asimismo, considero que únicamente con conceptos que permitan relativizar históricamente y entender el desarrollo de patrones culturales de manera dinámica y conflictiva –mediante las interconexiones entre grupos culturalmente diferenciados, es decir, únicamente con herramientas conceptuales equivalentes a las desarrolladas en enfoques como el de la antropología histórica– se pueden enfrentar de manera productiva estas dos tendencias limitantes de la investigación educativa.

En cuanto a la primera tendencia, los análisis de tipo fenomenológico propician asumir un papel de ingenieros sociales o interventores educativos porque una explicación basada en peculiaridades culturales –que excluye del planteamiento del problema de estudio la construcción social conflictiva y su dinámica– permite al investigador generar la ilusión de que una “forma de ser” culturalmente peculiar es un factor del problema y/o de la solución bajo estudio, independiente de las relaciones políticas y económicas en las que están implicados diversos tipos de actores. Esta manera de concebir los problemas permite crear la ilusión de que es posible aplicar soluciones supuestamente ajenas a las relaciones de poder, cambiantes a través del tiempo, entre los actores involucrados en el fenómeno bajo estudio. Para la cuestión del análisis de la cultura es importante notar que al proceder así, se omiten en la investigación las relaciones de poder en torno al establecimiento o transformación de convenciones o significados parcialmente compartidos entre distintos grupos culturales. Si bien es cierto que en un estudio sincrónico un esquema o patrón cultural puede considerarse como relativamente estable, esta cuestión no es simple, pues los patrones culturales están inmersos en procesos históricos con ritmos diversos, posibles coyunturas repentinas y unidades temporales de cambio de diversa escala.

¿Cómo enfrenta esta restricción la antropología histórica? Puede servir de ejemplo el estudio realizado por Levinson (2002) en una escuela secundaria federal en una pequeña ciudad de Michoacán para indagar el desarrollo de identidades estudiantiles. En una etapa de la investigación

ocurrió un cambio en la dirección de la escuela y las nuevas autoridades propusieron transformaciones en la organización de algunas actividades cotidianas que cuestionaron aspectos de las relaciones entre géneros. Con herramientas conceptuales adecuadas, el autor logra documentar cómo una coyuntura en una institución –como es el cambio de autoridades y la reorganización de actividades que proyectaron– da pie a adaptaciones y resistencias en los estudiantes y profesores que son vinculadas por Levinson con procesos políticos e ideológicos que rebasan, con mucho, la temporalidad de los períodos administrativos y los límites de las interacciones que ocurren dentro de la institución escolar.

Al exponer de esta forma las transformaciones que ocurren en patrones culturales que orientan las relaciones entre los géneros, en vez de colocar como un factor de la explicación la peculiaridad cultural de las mujeres o los hombres adolescentes de aquella ciudad, Levinson demuestra lo engañoso que resulta plantear problemas de investigación o soluciones a problemas educativos centrados en una organización institucional adecuada a las “características culturales” de los actores, pues las reorganizaciones afectan tales características y los actores reaccionan promoviendo transformaciones de manera intencional sobre los principios compartidos que las fundamentan.

En general, no puede considerarse a los esquemas o patrones culturales simplemente de forma a-política y a-temporal. Pero tampoco basta con enunciar y afirmar el carácter histórico o político de la cultura, se requieren, realmente, herramientas teóricas que permitan hacer patentes las relaciones entre ideología y poder en cada caso de estudio. En el citado estudio, Levinson (2002) analiza la cultura escolar que promueve, en el ámbito federal, una ideología de la igualdad ciudadana. El autor muestra cómo los estudiantes van asimilando de manera peculiar dicha ideología introduciendo algunos principios culturales de la localidad, y de qué forma las diferencias de género, etnia y nivel económico propician que, en un futuro inmediato, las posibilidades desiguales de cada uno de los seis casos generen un rechazo o una falta de significación hacia la ideología igualitaria y, para otros, una aceptación de sus principios. Al poner el acento en relaciones de poder entre los actores (en este caso basadas en las diferentes capacidades sociales de cada alumno), los patrones culturales pierden el carácter causal simple que pudiera dárseles desde la antropología interpretativa.

Precisamente, recurrir a la antropología interpretativa dificulta que en las investigaciones educativas se aborden de manera provechosa los procesos sociales más amplios en los que se inserta el problema estudiado, porque el análisis cultural se encuentra limitado en tanto que las fuentes de información consultadas no son adecuadas para identificar el lugar que ocupan los grupos de identidad involucrados ni su orientación con respecto a las ideologías parcialmente compartidas dentro de relaciones económicas y políticas que los articulan. Por lo tanto, no es posible precisar el poder relativo que tendrían distintos actores como parte de grupos de identidad o coaliciones de grupos ante una intervención a nivel de estrategias educativas o innovaciones curriculares. Lo anterior puede observarse en las investigaciones citadas anteriormente de Bertely y Hualde. Por lo tanto, en el caso de que el investigador tenga la invención de realizar una contribución al estudio de culturas escolares hegemónicas sería necesaria una metodología orientada a fuentes de información que permitan este tipo de aproximación.

Esta necesidad se hace evidente en investigaciones que documentan procesos de transformación en las prácticas concretas en relación con políticas educativas y del lenguaje. Tanto en México como en Estados Unidos, la diversidad lingüística –y las formas en que es enfrentada o desarrollada mediante estrategias institucionales por parte del gobierno– ha propiciado un amplio conjunto de investigaciones que muestran el poder que puede tener la instauración de consensos a través de la difusión de ideologías en torno a características distintivas de grupos culturalmente diversos pero articulados, política y económicamente, como el caso de las propuestas de ley que, en caso de ser aceptadas, pueden institucionalizar estrategias educativas y acciones legales contra quienes se opongan a ellas.

Lo anterior es el caso del estudio de Stritikus (2002) en torno a la propuesta 227 que instauró el monolingüismo en escuelas públicas de California, en Estados Unidos. En ese estudio, aunque el autor reconoce la importancia de los procesos políticos en torno a la diversidad lingüística y la identidad nacional para comprender la instauración de los consensos que refiere, es fundamental identificar las posiciones de poder relativo de los actores que participan en estos procesos, así como las condiciones objetivas que propician, sistemáticamente, relaciones desventajosas para ciertos grupos.

De manera concisa es posible referir el tipo de conceptos necesarios para captar las relaciones complejas y dinámicas entre cultura y poder que

rebasan la escala de la interacción cara a cara. Los problemas que introduce la educación bilingüe ofrecen un ejemplo claro. El concepto de diglosia, propuesto por la sociolingüística, permite distinguir una condición individual de bilingüismo de una condición socialmente establecida en la que, por largos procesos históricos entre grupos culturalmente diferenciados, la lengua de uno está sistemáticamente excluida de situaciones sociales formales (Garza, Kalman y Makholuf, 1982).

Una propuesta para desarrollar las relaciones entre cultura y poder desde la antropología fue esbozada por Wolf (1990), quien diferenció cuatro “modos de poder”: el derivado de las capacidades individuales en sí mismas; el poder para controlar la acción de otros en interacciones cara a cara; el organizacional, que permite el control diferencial de recursos debido a roles o posiciones ocupadas por los actores dentro de la organización social; y el estructural, derivado de la estructuración de las relaciones sociales y ajeno a la intencionalidad inmediata de cualquier actor, mediante el establecimiento de valores, la aceptación y legitimidad o naturalización de principios de un orden social. Considero que mediante un abordaje de este tipo puede enriquecerse, con mucho, el aporte del análisis de la cultura para la comprensión de la realidad social dentro de la investigación educativa en México.

### **Consideraciones finales**

Cabe aclarar que no pretendo que ésta sea la única forma válida de análisis cultural en la investigación educativa, pero me parece que esta discusión permite clarificar algunos puntos de referencia fundamentales para valorar los objetivos y los alcances de nuestras investigaciones. Por dar un ejemplo, en la actualidad existe una oleada de estudios sobre la “educación intercultural”, donde la mayoría de los autores asumen un discurso políticamente correcto acerca del respeto a las diferencias, y algunos diseñan estrategias para hacer a los individuos sensibles, reflexivos y tolerantes con respecto a las diferencias culturales en la vida cotidiana (Saldívar *et al.*, 2004). Sin embargo, la mayoría de los estudios de este tipo no tiene manera de referirse, de forma explícita y coherente, a la construcción social e histórica de esas diferencias y, más importante aún, al uso que tanto social como históricamente se va dando a esas diferencias culturales para legitimar u ocultar relaciones asimétricas entre grupos e individuos (Ávila, 2004).

En caso de querer abordar cuestiones de cultura y poder, el reto que se genera para la investigación educativa es realizar estudios donde la identidad regional o la cultura organizativa no sea un factor estático y sin relaciones explícitas en el análisis con procesos de cambio económico y político. Esta perspectiva permitirá aprovechar el gran potencial de la investigación antropológica en educación para vincularse con problemas socioeducativos de otras disciplinas como la sociología, la economía y la pedagogía.

El reto es grande, puesto que la perspectiva interpretativa requiere aplicar técnicas de observación y análisis de la interacción social que implican muchas horas para la observación repetida y la transcripción detallada para su posterior análisis. Si se desea integrar de manera cabal ambas corrientes se estará planteando un trabajo para un equipo de investigación pues rebasaría la capacidad de un investigador.

Las dificultades que se presentan al intentar clasificar estudios que analizan el desarrollo de políticas educativas contemporáneas en instituciones educativas considerando procesos históricos y relaciones sociales desiguales, dentro de la organización propuesta por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, podrían ser una señal de que se está relegando este tipo de enfoques. Este trabajo es una invitación a revisar los conceptos de cultura y poder que subyacen a nuestras investigaciones dentro del campo educativo.

### Notas

<sup>1</sup> Aunque no son términos ampliamente difundidos dentro de la disciplina con el sentido que aquí les doy, en el desarrollo del texto preciso los puntos de referencia teóricos que permitan identificar el tipo de estudios o enfoques que pueden incluirse en estas dos grandes corrientes.

<sup>2</sup> Son cuantiosas las referencias a autores como Mead (1972) y Goffman (1986), que establecieron los fundamentos del interaccionismo simbólico en la sociología, y a Heller (1970) en torno a la documentación de la vida cotidiana en las escuelas.

### Referencias bibliográficas

- Ávila, L. (2004). “Proyectos de educación intercultural. Una crítica fundamental y problemas vinculados”, *Ethos Educativo*, núm. 31, septiembre-diciembre, pp. 107-114,
- Bazdresch, M. (1999). *Vivir la educación, transformar la práctica*, Educar, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

- Bertely, María (1992). "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", *Nueva Antropología* (Etnografía de la educación), núm. 42, julio.
- Cazden, Courtney (1991). *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, 3<sup>a</sup> ed., Nueva York: McMillan.
- Fierro, C.; B. Fortoul y L. Rosas (1999). *Transformando la práctica docente*, México: Paidós.
- Garza, Y.; J. Kalman y C. Makholuf, (1982). "Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital", en Cruz y Hamel (eds.), *El conflicto lingüístico en la zona bilingüe de México*, México: CIESAS.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, Basic Books, Nueva York.
- Goffman, E. (1986). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, A. (1970). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, Barcelona: Grijalbo.
- Hualde, A. (2002). "El territorio como configuración compleja en las relaciones entre educación y trabajo", en M. de Ibarrola (coord.) *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo: CINTREFOR-OIT/CINVESTAV/UIA-León.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, col. Aula XXI, México: Santillana.
- Lomnitz, C. (1995). *Las salidas del laberinto*, México: Planeta.
- Mejía, R. y S. Sandoval (1986). *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*, Guadalajara: ITESO.
- Mallon, F. (1995). *Peasant and nation. The making of postcolonial Mexico and Peru*, Berkeley: Universidad de California.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires: Paidós.
- Martin, J. (1998). *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México: Universidad de Guadalajara/The British Council.
- Miranda L., F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, México: COLMEX/UPN.
- Rockwell, E. (2001). "El magisterio: la configuración posrevolucionaria en Tlaxcala", *Resúmenes del VI Encuentro de Historia de la Educación*, Morelia.
- Roseberry, W. (1982). "Balinese cockfights and the seduction of anthropology", *Social Research*, vol. 49, núm. 4.
- Roseberry, W. (1992). "Multiculturalism and the challenge of anthropology", *Social Research*, vol. 59, núm. 4, pp. 841-874.
- Roseberry, W. (1994). "Hegemony and the language of contention," en Joseph, G. y D. Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation*, Durham: Duke University Press.
- Roseberry, W. (1998). "Cuestiones agrarias y campos sociales", en *Las disputas por el México rural*, Zamora: El Colegio de Michoacán.

- Saldívar, A. *et al.* (2004). "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 109-128.
- Smith, G. (1999). *Confronting the present. Toward a politically engaged Anthropology*, Berg: Oxford.
- Stritikus, T. (2002). *Immigrant children and the politics of english-only*, California: New Americans LFB Scholarly Publishing.
- Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*, México: FCE.
- Wolf, E. (1990). "Distinguished lecture: facing power", *American Anthropologist*, núm. 92, pp. 586-596.

**Artículo recibido:** 1 de agosto de 2005  
**Dictamen:** 17 de noviembre de 2005  
**Segunda versión:** 26 de enero de 2006  
**Aceptado:** 3 de febrero de 2006