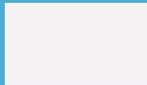


OTROS TÍTULOS

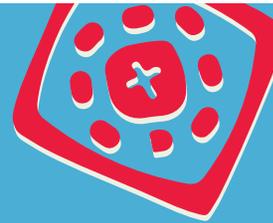
Indigenous Networks at the
Margins of Development
GIOVANNA MICARELLI

Feminización y pedagogías
feministas. Museos interactivos,
ferias de ciencia y comunidades de
software libres en el sur global
TANIA PÉREZ-BUSTOS

Hay algo que preocupa a los estudios antropológicos de la infancia: los sistemas educativos han mecanizado la compleja relación entre infancia, educación y la ilusión de una mejor sociedad. De ahí que sea necesaria una reflexión crítica que responda a la crisis de la educación infantil. Este libro cuestiona los modos tradicionales como se entiende la relación entre infancia y educación a partir de un análisis comprensivo de los relatos de comunidades como la cubeo, las afrochocoanas y sociedades locales o fronterizas como la bogotana y la venezolana, que se expresan en estudios de caso. De esta forma, los autores intentan definir cuál es el lugar que la educación atribuye a la niñez en los diferentes grupos, clases o sectores socioculturales, en los que juega un papel crucial la manera como la sociedad se relaciona con niños y niñas. Desde múltiples análisis antropológicos, se da cuenta de dicha relación, se crean nuevos conceptos teóricos, nuevas metodologías de trabajo y se incluyen nuevos retos para la educación.



INFANCIA Y EDUCACIÓN. ANÁLISIS DESDE LA ANTROPOLOGÍA



Infancia y educación

■ Análisis desde la antropología

MARITZA DÍAZ

MAURICIO CAVIEDES

Editores

AUTORES

- Ana María Arango
- Daniela Botero
- Mauricio Caviedes
- François Correa
- Maritza Díaz
- Santiago Gutiérrez
- Paola López
- María Cecilia Montero
- Ximena Pachón
- Sandra Pereira Tosta



**COLECCIÓN
DIARIO DE
CAMPO**





INFANCIA Y EDUCACIÓN

Análisis antropológico





Editores
MARITZA DÍAZ
MAURICIO CAVIEDES

INFANCIA
Y EDUCACIÓN
Análisis antropológico



Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana

© Ana María Arango

Daniela Botero

Mauricio Caviades

François Correa

Maritza Díaz

Santiago Gutiérrez

Paola López

Cecilia Montero

Ximena Pachón

Sandra Pereira Tosta

Primera edición: Bogotá, D. C.

Diciembre del 2015

ISBN: 978-958-716-891-4

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Corrección de estilo:

Lorena Iglesias

Diseño de colección:

Claudia Patricia Rodríguez

Diagramación:

Marcela Godoy

Impresión:

Javegraf

Editorial Pontificia Universidad Javeriana

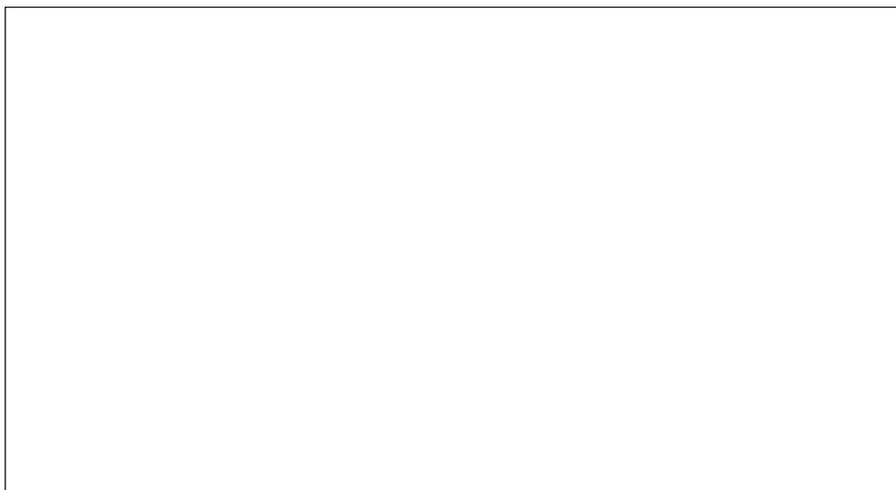
Carrera 7 N.º 37-25 oficina 1301

Edificio Lutaima

Teléfono: 3208320 ext. 4752

www.javeriana.edu.co/editorial

Bogotá, D. C.



Prohibida la reproducción total o parcial de este material, sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

Introducción

La antropología de la infancia reta a la educación 9
Por: Maritza Díaz y Mauricio Caviedes

1.

El lugar social de la infancia en diferentes sociedades 20

La infancia y la antropología colombiana.
Una aproximación 21
Por: Ximena Pachón

La construcción del ser y el poder de
los ancestros entre los pámiwa (cubeo) 53
Por: François Correa

Saberes y prácticas sonoras y corporales en
la primera infancia en el Chocó 95
Por: Ana María Arango Melo

2.

**Representaciones e identidades en
la infancia y en las políticas de educación 112**

Cuerpo y diversidad: etnografías de la infancia 113
Por: Paola Andrea López Wilches

Cantos infantiles y representaciones colectivas
de la infancia en la sociedad venezolana 135
Por: Cecilia Montero Gutiérrez y Ximena Pachón

Primeros pasos para bailar: cuerpo e identidad en el aprendizaje de danzas folclóricas <i>Por: Daniela Botero Marulanda</i>	155
Algunos caminos de la educación propia. Notas para comprender el Programa de Educación del Cotaindoc <i>Por: Santiago Andrés Gutiérrez Sánchez</i>	171
3. Antropología y educación	200
A educação como cultura: revisitando algumas ideias em Paulo Freire <i>Por: Sandra Pereira Tosta</i>	201
El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico <i>Por: Mauricio Caviedes</i>	219

Introducción

LA ANTROPOLOGÍA DE LA INFANCIA RETA A LA EDUCACIÓN

Por: Maritza Díaz¹ y Mauricio Caviedes²

En una isla perdida en el océano, sin ningún adulto cerca, un grupo de niños perdidos intenta construir de la nada una sociedad armónica y autónoma. Lentamente, el grupo se organiza para construir refugios, cazar, recoger agua y mantener encendido el fuego en un lugar visible, mientras esperan el rescate de los adultos. Las actividades se distribuyen de acuerdo a las motivaciones y habilidades de cada uno: algunos conforman el grupo de cazadores, otros construyen refugios, otros vigilan que no se apague el fuego. Todos disfrutan de una vida natural y juegan al atardecer en la playa.

Sin embargo, cada decisión se convierte en un conflicto. El grupo de cazadores empieza a retar la autoridad del líder elegido por todos. La oscuridad de la noche despierta el terror de los más pequeños. Las disputas por el liderazgo se aprovechan del debate entre cazar a los monstruos nocturnos o mantener vivo el fuego. Finalmente, en la lucha por las prioridades, la crueldad innata del ser humano despierta y se impone sobre la armonía social.

Esta metáfora, creada por William Golding en la novela *El señor de las moscas* (2011 [1954]), amenaza dos de nuestras suposiciones cotidianas. Por un lado, amenaza nuestra idea de los niños como naturalmente inocentes, porque solemos creer que los niños y niñas pueden ser moldeados como adultos virtuosos, por manos virtuosas; o como adultos ruines, en las manos equivocadas. Por otro, amenaza nuestra creencia en una nueva sociedad igualitaria y armónica y el propósito de alcanzarla, si pudiésemos empezar de nuevo, sin los vicios de la individualidad y el egoísmo, educando a esos niños y niñas moldeables. Si fuese así, existiría una solución a las imposiciones de nuestra sociedad: los niños y la sociedad del futuro serían mejores, si fueran educados sin los vicios de nuestra sociedad actual. La educación nos permitiría empezar una mejor sociedad.

¹ Profesora del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

² Profesor del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Este volumen reúne textos que ponen en duda la relación mecánica entre infancia, educación y una mejor sociedad, aunque por razones y caminos diferentes a los de Golding. En conjunto, los artículos que conforman este libro buscan poner en duda dos suposiciones: 1) que los niños y niñas son materia prima manipulable por los adultos y el sistema educativo, y 2) que el sistema educativo impone a los educandos nuevas y mejores costumbres, con independencia de aquellas que la sociedad les transmite.

Esto no quiere decir que los esfuerzos del sistema educativo por moldear a niños y niñas no tengan efectos sobre ellos, o que el sistema educativo no modifique las costumbres sociales. Quiere decir que, al hacerlo, crea crisis sociales que pueden expresarse en formas de discriminación social, como el racismo.

A partir de esa crítica, los trabajos aquí presentados sugieren alternativas a la manera en que la sociedad se relaciona con niños y niñas. Tales alternativas incluyen retos para la misma antropología: la creación de nuevos conceptos teóricos y metodologías de trabajo, pero, sobre todo, la inclusión de retos para la educación: si niños y niñas no son lo que solemos pensar, entonces la educación a la que tienen derecho debe cambiar.

La comprensión acerca de las diferentes concepciones de infancia, la situación de la niñez en diferentes contextos sociales vistos a la luz de las políticas públicas, las formas de enseñanza y aprendizaje de la cultura o la relación entre la educación, la pedagogía y la cultura son apenas algunos de los aspectos que se integran al objeto de interés investigativo, de reflexiones y de debates de la antropología mundial y que desde hace varios años se vienen posicionando en el Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana. El presente libro recoge algunos textos que se han compilado en el marco de Simposios de Antropología de la Infancia y Antropología de la Educación organizados por el Departamento. Con él se busca aportar una mirada antropológica a la infancia y a la educación. Esta publicación da continuidad a una línea temática abierta por el texto *Contribuciones a la Antropología de la Infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* (Díaz y Vásquez, 2010) de la serie Diario de Campo.

Estudios de infancia y educación en la antropología

Pero, ¿por qué un grupo de antropólogos y antropólogas se arrojaría una tarea que suele estar en manos de pedagogos, políticos y, ocasionalmente, psicólogos?

Es cierto que otros temas han tenido mayor protagonismo en la antropología, pero como se demostrará en los artículos aquí reunidos, la infancia y la educación no son temas en los que la antropología incursione recientemente. Ambos temas

comparten un vínculo intrínseco en la historia de la disciplina antropológica. Vale la pena una breve referencia histórica al abordaje de ambos temas, para entender ese vínculo.

Mary Catherine Bateson afirmaba que las tesis de su madre, la antropóloga Margaret Mead, habían generado una revolución en teorías y métodos en la educación en Estados Unidos, a partir de la década de 1930 (Bateson, 2004). Mead tenía una visión pesimista de las posibilidades de la pedagogía, pues creía que el éxito de la educación no estaba en el método de enseñanza. Al estudiar la relación entre generaciones, concluyó que, tanto en Manus como en Estados Unidos, los niños eran educados para despreciar a las anteriores generaciones, mientras acumulaban posesiones. La necesidad de poseer hacía a los niños hábiles con la tecnología y desconfiados del pasado. Según Mead, un alto estatus social, basado en la acumulación de propiedades, exigía a las familias garantizar que sus hijos alcanzasen un nivel social superior para lograr su felicidad. Bajo tales condiciones, decía, ningún método lograría que las nuevas generaciones respetaran a las anteriores, si la sociedad en conjunto las despreciaba (Mead, 1962, p. 140).

Basada en esas afirmaciones, sugería que los niños no son más capaces de aprender que los adultos, si lo que aprenden no es positivo para la sociedad de la que hacen parte, incluyendo el arte, la ciencia o la democracia. Por esto, auguraba fracasos a quienes creían que el mejoramiento de la sociedad norteamericana descansaba solo en el método de enseñanza. Es cierto que el método puede enseñar más, pero la influencia del método en el individuo no es la misma que la de la educación en la sociedad (p. 164).

En otras palabras, la educación es posible gracias a las relaciones sociales y no solo al esfuerzo individual, como lo suponen las formas de evaluación escolar, por ejemplo, los exámenes, las pruebas de Estado o las pruebas de ingreso a la universidad (p. 168).

No cabe duda de que las tesis de Mead se enfocaron en los efectos de la estructura social sobre el individuo. Es posible pensar que, desde este punto de vista, se negaría al aprendiz la posibilidad de cambiar o influir en la sociedad. Pero esa no era la opinión de todos los pensadores clásicos de las ciencias sociales.

El optimismo de uno de los fundadores de las teorías sociológicas y antropológicas modernas, Émile Durkheim, contrasta con el pesimismo de Mead. Con frecuencia, Durkheim es conocido por definir la educación como un instrumento de la sociedad adulta para garantizar su pervivencia a través de la inyección de su conciencia colectiva en niños y niñas (Durkheim, 2009, p. 54). Pero la conciencia social era, en términos de Durkheim, un mecanismo de construcción de la identidad del individuo con el grupo (Durkheim, 2009; Abbott, 1981, p. 236) y no la transmisión de costumbres inmutables.

Ciertas lecturas de Durkheim sugieren que la escuela libera al aprendiz de la familia y las jerarquías convencionales y lo incluye en un nuevo ambiente social, donde puede ser autónomo. Cada grupo de niños desarrollaría sus propias reglas y, al hacerlo, el grupo

adquiriría una dinámica propia, siempre que las reglas fuesen decididas por el grupo en conjunto y no impuestas por el maestro (Ottaway, 1968, p. 14; Durkheim, 2002).

En otras palabras, la educación escolar debía, según Durkheim, preparar a los niños y niñas para los cambios que su sociedad viviría, y no para repetir las reglas del presente (Ottaway, 1968).

Existen diferentes interpretaciones de la obra de Durkheim y Mead, pero nuestro propósito no es hacer una genealogía de las ideas sobre educación e infancia desde la antropología clásica hasta hoy. Utilizamos los ejemplos de Mead y Durkheim para ilustrar la importancia que los debates de hoy han tenido históricamente y que nos permiten hacernos las preguntas centrales de este libro. ¿Qué caracteriza las concepciones de infancia y las prácticas de crianza, de acuerdo con lo que identifica a diferentes grupos humanos? ¿Cuál es el lugar que la educación atribuye a los niños y niñas en los diferentes grupos, clases sociales o sectores sociales? ¿Y cuáles son las consecuencias del lugar que atribuimos a niños y niñas en los cambios que viven nuestras sociedades?

El interés de Durkheim y Mead en la infancia y la educación no fue espontáneo, sino que creció en el contexto de los cambios del lugar de la infancia en los países que solemos llamar “desarrollados”. Según Levine y White, dichos países crearon un sistema de educación resultado de una serie de cambios sociales que White y Levine no consideran universales, sino específicos de una región del mundo: Europa. Tal sistema se convirtió en uno de los mecanismos necesarios para el fortalecimiento de los estados basados en economías industriales. La evolución de ese sistema educativo entre los siglos XVIII y XIX estuvo acompañada, según afirman Levine y White, por un incremento en la preocupación por la infancia. Esa preocupación se refleja en nuevas leyes, representaciones literarias y referencias en la prensa a la explotación de la fuerza de trabajo infantil, la mortalidad y la salud infantil (Levine y White, 1986, p. 78).

Durante los últimos años, en Colombia y América Latina ha cambiado la forma en que antropólogos y otros científicos sociales entienden la infancia y la educación. Las etnografías y análisis antropológicos de la infancia y la educación se han incrementado. Como argumenta Pachón en este volumen, en el pasado esos análisis describían a la niñez como una etapa de la vida del adulto. Pero en la actualidad los antropólogos y antropólogas se acercan al tema por la importancia que atribuyen a la infancia y la educación, por sí mismas.

No obstante, esos mismos antropólogos y antropólogas se plantean preguntas de investigación que, en algunos casos, los obligan a debatir con otras disciplinas y, en otros, a asociarse con ellas. En especial, con la psicología, la educación, el arte, la etnomusicología, la economía y la política.

Pero el aporte fundamental que la antropología puede hacer al estudio de la infancia y la educación está en la posibilidad de avanzar en estudios transculturales para entender el lugar de la infancia y sus transformaciones en diferentes contextos sociales, culturales y de clase.

Aportes a la antropología de la infancia

A partir de esas viejas reflexiones, que siguen presentes hoy, este volumen reúne una serie de investigaciones que intentan ligar las reflexiones entre antropología de la infancia y antropología de la educación.

En una primera parte de este volumen, se recogen los trabajos de investigadores que retoman las reflexiones sobre antropología de la infancia, para formular nuevas perspectivas de análisis del lugar social de niños y niñas. Los trabajos de Ximena Pachón, François Correa y Ana María Arango son innovadores en varios sentidos. Por una parte, estos investigadores se han tomado el tiempo de explorar con rigor y revivir los aportes y debates pendientes de previas investigaciones, para abrir nuevas preguntas. Han retomado datos etnográficos que aún no han pasado por el lente analítico, para responder a esas preguntas y, finalmente, han recogido datos etnográficos nuevos para futuros análisis.

Pachón se remonta a 1930, pasa por la eugenesia, la escuela de cultura y personalidad, los estudios de pobreza, la etnología y finaliza con la noción de “agencia infantil”, en su recorrido sobre la antropología de la infancia en Colombia.

A partir del análisis cronológico y la definición de hitos de investigación social sobre infancia, Pachón afirma que solo en los últimos años, niños y niñas han dejado de ser pensados como objetos de análisis antropológico y empiezan a ser representados como sujetos activos que crean relaciones sociales. Sugiere que, sobre esa trayectoria, la antropología en Colombia tiene retos en tres áreas de investigación: 1) el estudio de niños y niñas que escapan a las representaciones tradicionales de la clase media: niños y niñas delincuentes, abandonados, trabajadores o ligados a los grupos armados; 2) las representaciones de la infancia en la educación escolar y 3) las representaciones de niños y niñas en la política pública.

Sin embargo, Pachón nos recuerda que en la antropología contemporánea la voz de padres, madres, maestros y adultos está más presente que la de niños y niñas. Recoger y representar con rigor la voz de niños y niñas en la antropología y el trabajo etnográfico, afirma Pachón, sigue siendo un reto. Este reto nos obliga a crear nuevas categorías teóricas y metodologías de trabajo de campo. Nos sugiere dejar de hablar sobre niños y niñas para hablar con ellos.

En la búsqueda de nuevas teorías para entender la infancia, Correa presenta un análisis de los datos etnográficos existentes sobre los cubeo.

Según Correa, en las categorías sociales de la tradición cubeo, existen instrumentos teóricos para entender la relación entre sociedad e infancia como un instrumento de la construcción de la persona. Correa delibera sobre las ideas de Viveiros de Castro y Santos Granero para entender la responsabilidad social de niños y niñas cubeo de conectar su

mundo con otros mundos. Para Correa, esos mundos, espirituales o animales, pueden relacionarse con la sociedad cubeo a través de los trabajos chamánicos y los rituales dirigidos a los niños y las niñas, quienes se hacen parte de la sociedad en esos rituales. Los ritos, que buscan la comunicación con los antepasados de la sociedad cubeo, consolidan la identidad de niños y niñas. Las prácticas de crianza demarcadas por los rituales develan concepciones del ser, de las relaciones con la naturaleza; implican un sentido y una manera de protección del niño y la niña y de la sociedad misma.

Dicho de otro modo, se llega a ser cubeo a través de esas relaciones rituales con los antepasados, y estas son posibles gracias al lugar social que ocupan los niños y niñas. Y es en la relación con los antepasados donde se desarrolla la identidad que envuelve a los niños y a las niñas. La construcción del “ser cubeo”, reflejada en las ceremonias de la infancia, es resultado de clasificaciones de identidad y alteridad, entre los seres humanos y seres de otros mundos: espirituales, animales o plantas. En resumen, Correa nos sugiere que la identidad, en este caso cubeo, descansa en la relación del grupo con sus niños y niñas.

El trabajo de Ana María Arango comparte la suposición teórica que liga la identidad —afrochocoana en el caso de su estudio— con el lugar social de la infancia, pero añade un factor a la ecuación: la construcción del cuerpo. Para Arango, no es cierto que exista una raza afrochocoana que engendra, por orden de la naturaleza, cuerpos de atletas y bailarines. No obstante, según Arango, sí existen valores sociales, formas de pensamiento y clasificación del mundo que dan forma a cuerpos con los cuales se identifican quienes se reconocen a sí mismos como afrochocoanos. Esos valores, formas de pensamiento y clasificación del mundo se ponen en práctica en actividades cotidianas con niños y niñas, para ir dando forma a sus cuerpos.

Por lo tanto, en el trabajo de Arango, niños y niñas, en interacción con los adultos, también participan en formas de cuidado, dan sentido a las relaciones de alianza o afinidad y, en general, ejercen una posición social. Esta posición social, que gira alrededor del cuidado del cuerpo de niños y niñas, genera lazos de identidad afrochocoana. Los cuerpos que crecen bajo esos cuidados se convierten en una representación material, ambulante, de esa identidad.

Arango se pregunta por la relación entre la historia de la esclavitud, la herencia cultural africana y la educación del cuerpo infantil como reflejo de formas de resistencia nacidas de esa historia. Arango trata de encontrar en sus datos etnográficos evidencias de tal resistencia.

Tanto el trabajo de Correa como el trabajo de Arango rechazan la suposición convencional de los niños y niñas como humanos incompletos o ciudadanos a medias. Niños y niñas no son humanos a medias que hay que socializar para que se conviertan en parte de la sociedad: son parte de la sociedad y su papel social se ejerce siendo niños y niñas.

La segunda parte del texto estudia la relación política entre identidades, políticas públicas y educación infantil, a partir de observaciones etnográficas en diferentes escenarios.

María Cecilia Montero y Ximena Pachón presentan un análisis de la relación entre la identidad venezolana, que las autoras denominan “venezolanidad”, y las canciones infantiles tradicionales de Venezuela. Para las autoras, el análisis de las canciones infantiles tradicionales venezolanas revela elementos de clase, étnicos y de género en los que se educa a los niños venezolanos. Para su análisis se apoyan en un recuento de miradas antropológicas de las infancias en Venezuela que permite abrir una mirada regional al compararlo con lo que Ximena Pachón hace en el caso de Colombia.

La idea de una educación políticamente cargada, que define identidades sociales, en este caso nacionales, está presente en el trabajo de Pachón y Montero. Las autoras exploran las posibilidades y retos del análisis antropológico de esas formas de educación, a partir de una revisión de las ideas sobre el lugar de la infancia en el pensamiento social latinoamericano y europeo.

La tensión entre un sistema educativo que crea representaciones políticas dominantes de identidades sociales, por una parte, y representaciones contrarias creadas por sectores excluidos, por otra, está también presente en los trabajos de Botero Marulanda, Gutiérrez y López.

La antropóloga Daniela Botero Marulanda estudió las formas de enseñanza de las danzas folclóricas en instituciones educativas distritales de Bogotá. En tal estudio, la autora concluye que las formas de enseñanza de las danzas que se suponen negras o indígenas son aceptadas en la escuela bajo instrumentos pedagógicos que reproducen estereotipos racistas y sexistas. Mientras el ballet, por ejemplo, parece una danza “para mujeres y maricas”, las danzas afro son para quienes poseen una sexualidad desbordada (los negros), mientras las danzas indígenas son para los guerreros.

Tales estereotipos, afirma la autora, son impuestos a niños y niñas a través de un lenguaje sobre el cuerpo y, en consecuencia, son impresos en el cuerpo de los educandos. Esa educación aprovecha la relación entre identificaciones sociales y prácticas de la vida cotidiana que son convertidas en emociones al pasar a través del cuerpo.

No obstante, la identidad no termina de construirse en el sistema educativo. Botero Marulanda afirma que los niños crean interpretaciones que van más allá de aquellas impuestas por el sistema pedagógico y encuentra allí una posibilidad de crear representaciones antirracistas. Esto es posible porque las identidades no son representaciones fijas o inmutables. Pero esta posibilidad requeriría, afirma, nuevas formas de enseñanza de la danza, basadas en nuevas formas de entender el cuerpo.

En su artículo, el antropólogo Santiago Gutiérrez afirma que las organizaciones indígenas andinas han sido ingeniosas al crear alianzas políticas antes inexistentes entre pueblos diferentes para administrar el sistema educativo. Sin embargo estas alianzas, necesarias para administrar el sistema educativo indígena del nororiente

caucano, han exigido nuevas representaciones de la relación entre pueblos indígenas que antes pensaban en sí mismos como diferentes y, a veces, antagónicos.

La solución de tales antagonismos se expresa en nuevas pedagogías, nuevos currículos y nuevas filosofías de la educación. Tales nuevas herramientas se alimentan de elementos de las culturas, las historias, lenguas y prácticas de diferentes pueblos indígenas del municipio de Silva (Cauca).

Paola López plantea una reflexión en torno a los aportes de la antropología de la infancia y la etnografía, en el contexto de lo que ella llama un *boom* de la primera infancia en Colombia. Retoma la concepción de desarrollo infantil (unilineal), de cuerpo (como receptáculo a controlar) y el arte (como medio expresivo), para analizar los planteamientos de las políticas públicas, las estrategias de atención y directrices para la primera infancia, en el marco de dicho *boom*.

A partir del trabajo etnográfico en una institución de educación inicial en Bogotá y otra en Quibdó, destaca la forma en que la etnografía permite evidenciar la participación efectiva de los niños y las niñas, la apertura a diversidad de formas de conocer propias de la infancia y la diversidad de corporalidades producto y reflejo de distintas infancias en distintas culturas.

La tercera parte del texto presenta los debates que consideramos más importantes en la antropología de la educación. Por esto, arranca con el trabajo de Sandra Pereira Tosta. La autora explora las coincidencias entre la concepción antropológica de la educación y la propuesta de educación popular, impulsadas en América Latina por Paulo Freire. Propone una nueva forma de entender la cultura en el campo de la práctica educativa. Sugiere entenderla de forma amplia e historizada, como un concepto que tiene efectos y posibilidades políticas. La cultura, afirma, es al mismo tiempo un campo académico y político. Por esto requiere ser entendida como diversa y plural.

La teoría de una educación que existe en interacción con la cultura, sin embargo, ya existía en los trabajos de Freire. Y en las ideas de este pensador, la cultura era más que una estructura de comportamientos aceptada inconscientemente por las personas. Para Freire, nos explica la autora, la cultura no puede existir por fuera de las relaciones históricas de opresión de unos grupos humanos sobre otros, ni es eterna. Es, en cambio, acción y representación en simultáneo: configura una forma de pensar.

Sin embargo, desde el punto de vista de la lectura que hace Pereira Tosta de las ideas de Freire, la educación es un instrumento de acción y revolución cultural. Para la autora, esa acción cultural es una “antropología política aplicada”. Tal acción cultural se expresa en el abandono del silencio frente a la “cultura hegemónica”, en una actitud crítica que conduce a la democracia, a partir del conocimiento del otro y de sí mismo. Así, la acción cultural y la acción educativa se alimentan entre sí, en un proceso de aprender a dar sentido al mundo social: ese es el proceso del conocimiento, afirma Pereira Tosta.

En los inicios del siglo XXI, estas nuevas formas de entender la cultura y su relación con la educación crean nuevos retos para las relaciones interculturales.

Finalmente, Mauricio Caviedes abre su texto con una discusión sobre la importancia de un debate abierto, desde la antropología, entre indígenas y no indígenas, sobre la evolución de las iniciativas de educación propia indígena. Para analizar la viabilidad de crear un sistema de educación indígena propio, argumenta que el modelo de estado-nación y el sistema educativo conforman un marco que debilita la educación de los pueblos indígenas. Considera que la dinámica que envuelve la legitimación de los conocimientos de unos y otros pueblos para la educación propia plantea debates a la antropología que sitúan la educación en el ámbito político. Presenta una reflexión sobre las dificultades de aceptar la educación intercultural como algo dado, sin conciencia de los obstáculos que la relación entre dominadores y dominados impone a esa educación intercultural. Para ilustrar esos obstáculos, toma ejemplos de problemas surgidos en la práctica de la educación intercultural indígena.

Con base en varias experiencias reseñadas, Caviedes señala vacíos presentes en la lucha por la educación indígena, enfatiza en la jerarquía que existe del pensamiento llamado “universal” sobre los conocimientos indígenas y llama a la investigación antropológica a ahondar en los mecanismos del conocimiento científico, filosófico o lógico presentes en la explicación y comprensión del mundo rural, indígena o urbano popular. Finalmente, inspirado en ideas de Luis Guillermo Vasco, propone una educación basada en el debate de esas contradicciones.

Para cerrar, creemos que cada uno de los capítulos de este libro contiene propuestas para solucionar los retos que el análisis antropológico recuerda a quienes nos interesamos en la educación. Los investigadores que participaron en este volumen aportan a esos retos datos etnográficos e interpretaciones de tales datos para entender cómo la tensión entre educación y niñez ocurre en la práctica. Ilustran formas de entender la niñez en diferentes contextos culturales, que los sistemas educativos escolarizados suelen ignorar. Proponen nuevas formas de entender la construcción de las identidades y las representaciones sociales creadas en contextos educativos escolares y no escolares. Plantean nuevas formas de entender la relación entre educación y cultura e ilustran las consecuencias políticas de un sistema educativo que no critica tales representaciones.

Es poco probable que los antropólogos encuentren en el estudio de niños y niñas o en el estudio de las sociedades indígenas, la sociedad armónica e igualitaria que disfruta de la naturaleza para el ocio y para sus demandas materiales. Tal vez Golding tenga razón: si lográsemos encontrar una isla perdida en el Caribe, para empezar una sociedad de cero, caeríamos en la trampa de nuestra propia naturaleza cruel.

Pero es más probable que existan complejidades en el comportamiento social que aún no alcanzamos a explicar. Y es muy probable, por esto, que existan otras formas

de pensar la relación entre cultura, niñez y educación, en las cuales los educandos participen en las decisiones políticas de su sociedad.

¡Cuidado! No hay que caer en la trampa de creer que hemos llegado allí solo porque nos hemos propuesto alcanzar esa meta. Dejemos que la investigación social nos vaya mostrando el camino.

¡Tomémosla de la mano! ¡Vamos a empezar!

Bibliografía

- Abbott, A. A. (1981). Durkheim's Theory of Education: A Case for Mainstreaming. En *Peabody Journal of Education*. Vol 58, No. 4. Issues and Trends in American Education (Jul. 1981). pp 235-241. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1491840?origin=JSTOR-pdf> (consultado por última vez el 25 de octubre de 2013).
- Bateson, M. C. (2004). *Como yo los veía. Margaret Mead y Gregory Bateson recordados por su hija*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Díaz, M. y Vásquez, S. (eds.) (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular. S.A.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Editorial Trotta.
- Golding, W. (2011). *Lord of the flies. A novel*. Nueva York: Pedigree.
- Levine, R. A. y White, M. I. (1986). *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor.
- Mead, M. (1962). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ottaway, A. K. C. (1968). Durkheim on Education. En *British Journal on Educational Studies*, Vol. 16, No. 1, 5-16. (feb 1968). Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3119196?origin=JSTOR-pdf> (consultado por última vez el 25 de octubre de 2013).

