



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**“Interacción escuela-comunidad: procesos de socialización y escolarización en un proyecto de educación indígena ”**

Verónica Abigail Hernández Andrés

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rodrigo Díaz Cruz

Asesores: Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz

Dr. Rubén Rodríguez Cuevas

México, D.F.

Octubre del 2002



# ÍNDICE

2.3 Algunas observaciones en torno a los modelos culturales .....	30
3. LA SOCIALIZACIÓN .....	35
INTRODUCCIÓN .....	1
3.2 Desde el punto de vista de la sociología .....	43
1. PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA .....	6
3.2.2 Berger y Luckmann: el punto de vista fenomenológico .....	48
1.1 Antropología y Psicología: la construcción de la antropología cognitiva .....	10
4. TRANSMISIÓN CULTURAL: TRANSMISIÓN DE PATRONES CULTURALES .....	49
2. LOS MODELOS CULTURALES .....	16
2.1 En el camino de los modelos culturales .....	20
5. LA ESCUELA Y LA ESCOLARIZACIÓN .....	55
2.2 Un caso en resumen .....	23
2.2.1 El contexto del estudio .....	23
2.2.2 Los modelos culturales en las historias sobre enfermedades .....	24
2.2.2.1 Un modelo cultural de familia .....	25
2.2.2.2 El modelo de apoyo extrafamiliar .....	26
2.2.2.3 El modelo cultural de la jerarquía social (medicina tradicional y medicina alópata) .....	27
2.2.2.4 Teorías de la causalidad en las historias de enfermedades .....	28
2.2.2.5 La comunicación de sentimientos en las narraciones sobre enfermedades .....	29
BIBLIOGRAFÍA .....	31

# INTRODUCCIÓN

2.3 Algunas observaciones en torno a los modelos culturales .....	30
3. LA SOCIALIZACIÓN .....	35
3.1 Socialización y antropología .....	37
3.2 Desde el punto de vista de la sociología .....	43
3.2.1 Durkheim: naturaleza dual y socialización .....	43
3.2.2 Berger y Luckmann: el punto de vista fenomenológico .....	46
4. TRANSMISIÓN CULTURAL: TRANSMISIÓN DE PATRONES CULTURALES .....	49
4.1 Sobre cultura y conducta .....	52
5. LA ESCUELA Y LA ESCOLARIZACIÓN .....	55
A MODO DE CONCLUSIÓN .....	61
BIBLIOGRAFÍA .....	67

El proyecto general es coordinado por el Dr. Enrique Hamel W. y abarca actualmente comunidades hispanas (Hidalgo) y purépecha (Michoacán). En el proyecto participan profesores hispanos y purépechas que desarrollan líneas específicas de investigación.

# INTRODUCCIÓN

The true locus of culture is in the interaction of specific individuals and, on the subjective side, in the world of meaning which each one of these individuals may unconsciously abstract for himself for his participation in these interactions...

EDWARD SAPIR.

Las líneas de trabajo que desarrollaré en el presente documento forman parte del marco teórico del proyecto de investigación *"Interacción escuela-comunidad: procesos de socialización y escolarización en un proyecto de educación indígena"*, que se ubica en una investigación más general denominada: **Comunidad indígena y escuela intercultural bilingüe. Estrategias bilingües y prácticas escolares**<sup>1</sup>, y que centrará su atención en los siguientes puntos: psicología y antropología; los modelos culturales; la socialización; sobre la transmisión cultural: transmisión de patrones culturales; y la escuela y la escolarización.

Brevemente y para contextualizar el tema, señalaré que la investigación que pretendo desarrollar se realizará en la comunidad p'urépecha de San Isidro cuya escuela experimenta desde hace siete años una nueva propuesta para la educación primaria (originada por los propios maestros de la comunidad de San Isidro), cuya característica principal es que todos los contenidos son enseñados en p'urépecha, aunque la estructura de los cursos y los contenidos son

---

<sup>1</sup> El proyecto general es coordinado por el Dr. Enrique Hamel W. y abarca actualmente comunidades hñahnús (Hidalgo) y p'urépecha (Michoacán). En el proyecto participan profesores hñahnús y p'urépechas que desarrollan líneas específicas de investigación

básicamente los que indica la Secretaría de Educación Pública. Los maestros que desarrollan esta propuesta realizan actualmente trabajos de investigación en torno al impacto del modelo en el proceso de escolarización; las ventajas y desventajas que presenta el proceso de aprendizaje; la relación maestro-alumno; adquisición de habilidades para la lecto-escritura; desarrollo de habilidades matemáticas, etcétera. Así pues, sobre la pertinencia y los logros de una propuesta de esta naturaleza, sabremos en la medida en que aparezcan los resultados de investigación de los profesores que se han involucrado en el proyecto general anotado arriba, sin embargo un elemento importante es el que tiene que ver con la comunidad y los espacios educativos que ésta posee, con independencia de la escuela. Por decirlo de alguna manera muy general, la pregunta es: ¿cuál es la historia y la trayectoria de los niños, previa a su ingreso a la escuela primaria? Como señala Ruth Paradise "A la edad de los 6 años el niño usualmente ha adquirido experiencia suficiente con la interacción en el grupo, y puede, por tanto, manejar los conocimientos y los entendidos culturales que él o ella han obtenido a través del juego, la interacción y las actividades sociales comunitarias..."<sup>2</sup>, se requiere entonces abordar el entorno escolar y concretamente el estudio de la comunidad; la manera como la cultura de la comunidad se hace presente en la escuela; los procesos de socialización previos a la escolarización; así como la interacción escuela-comunidad, que son las líneas de trabajo que desarrollaré en mi proyecto de investigación.

De acuerdo con lo anterior, la unidad central de análisis del trabajo será la socialización, pues si hay "formas establecidas" –por decirlo de algún modo- para la socialización de los niños y existen en el grupo instituciones o patrones mediante los cuales este proceso deviene un proceso sistemático, formal (para usar el lenguaje escolar), de enseñar al niño a ser un miembro de su grupo, se hace necesario entonces apuntar hacia el estudio de esas formas, patrones o modelos para comprender y aprehender la manera como este proceso de socialización se lleva a cabo.

---

<sup>2</sup> PARADISE, Ruth. Learning through social interaction: the experience and development on the mazahua self

Dado que en el campo de la teoría pedagógica son pocos los trabajos que encontramos en torno a la socialización –a no ser que se trate de estudios de carácter sociológico-, la fuente principal de información y análisis para efectos de la teorización sobre los procesos de socialización provendrá de la antropología, a partir de las líneas que ha trabajado la antropología cognitiva y más concretamente de los modelos culturales. La antropología cognitiva estableció un espacio de trabajo que vincula el estudio de la cultura con el campo de la conducta.

[ ]Another major accomplishment has been to provide a bridge between culture and the functioning of the psyche. The earlier culture and personality approach demonstrated the way socialization experiences influence personality systems which in turn influence cultural practices and beliefs; cognitive anthropology has demonstrated that the psyche is influenced by the representations it learns as part of the human cultural heritage. Cognitive anthropology has also tried to show that the cultural heritage itself is influenced by the inherent capacities and limitations of the human cognitive system, that the influence between cultural representation and cognitive process is reciprocal.<sup>3</sup>

Una forma de dar cuenta de esta relación, son los modelos culturales: “This sense of externality and transcendence... is potentially captured more clearly in the notion of *folk models, cultural model or folk knowledge*. These models are at once cultural and public, as the historically cumulated knowledge of a people and the embodiments of a language, and cognitive, as paradigms for constructing the world”<sup>4</sup>

Cómo la gente moviliza su cultura y de qué manera los individuos se relacionan, interactúan con su cultura, así como esa tensión inicial que los antropólogos interpretivistas y cognitivistas ponen entre lo público y lo privado, puede ser abordado a mi parecer desde los modelos culturales, sin embargo qué tanto la

---

in the context of market. Tesis de Doctorado. University of Pennsylvania. 1987, p. 215

<sup>3</sup> D'ANDRADE, Roy. The Development of Cognitive Anthropology. Cambridge University Press. United Kingdom, 2000. p. 252

<sup>4</sup> KEESING, Roger. “Models, ‘folk’ and ‘cultural’. Paradigms regained?”. En QUINN, Naomi y HOLLAND, Dorothy. Cultural Models in Language & Thought. Cambridge University Press, USA. 1987, p. 373.

Cursivas del autor

cultura se impone al individuo como un todo estructurado y cuál es el margen de acción que el individuo tiene al interior de ésta, permanece aún como un problema para la antropología. "However, the basic problem of cognitive anthropology –how cultural knowledge is organized in the mind- will remain a good problem until it is fully solved, no matter what discipline works on it".<sup>5</sup> Otro problema se presenta en la idea misma de construir un modelo sobre algo, ¿hasta qué punto estos modelos son compartidos por todos los miembros de la comunidad? En el caso particular de la investigación que realizaré, la comunidad se presenta aún con cierto grado de homogeneidad en cuanto a la lengua, el vestido, los espacios de interacción, las tareas, derechos y obligaciones, así como a las actividades que desarrollan para sobrevivir, lo cual puede ser una ventaja sobre otro tipo de sociedades más diferenciadas, sin embargo el desarrollo mismo de la investigación dará cuenta de la pertinencia de la elaboración y construcción de modelos culturales para el estudio de la cultura en esta comunidad en particular.

Sobre la estructura del presente texto, se desarrollará a partir de las líneas de trabajo anotadas al inicio, de tal modo que el primer apartado ubicará de manera general a la psicología y la antropología como un marco amplio de interpretación de la socialización y la cultura.

El segundo apartado incursiona en los modelos culturales que también se identifican como "folk models" o esquemas cognitivos, y que me permitirán observar las formas en las que la socialización se realiza.

El tercer apartado versará sobre la socialización. Como apunta Franz Boas, "estamos acostumbrados a considerar todas estas acciones que constituyen el contenido de nuestra cultura como modelos que seguimos automáticamente [ ... ] La cortesía, la modestia, las buenas maneras, la conformidad con normas éticas definidas, son universales, pero su contenido específico no lo es"<sup>6</sup>. La manera

---

<sup>5</sup> D'ANDRADE, Roy. Op. cit. p. 248

<sup>6</sup> BOAS, Franz. Prefacio de: Adolescencia y Cultura en Samoa de Margaret Mead. LAIA, Barcelona, 1979, p. 11-12

como aprendemos a ser parte específicamente de una cultura se da precisamente a través del proceso de socialización.

El cuarto apartado se centrará en el tema de la transmisión cultural vista ésta básicamente como un proceso de transmisión de patrones culturales, es decir, un proceso organizado, ordenado y dirigido a formar a las nuevas generaciones dentro de *su* cultura.

Por último, en el quinto apartado abordaré de manera general algunos problemas que giran en torno a la escuela y la problemática que rodea al proceso de escolarización en las comunidades indígenas.



# 1. PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

If the intrapersonal and extrapersonal realms function differently, as noted in ... our assumptions, then we need to know how the intrapersonal realm works; that is, we need to know some psychology.

CLAUDIA STRAUSS & NAOMI QUINN. *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*.

En el presente apartado me interesa señalar algunas líneas que dibujan el programa de la psicología y de la antropología de la cultura, sólo como un marco general de interpretación, pues aunque el trabajo de investigación que desarrollaré hace énfasis en la socialización y la interacción, hay una serie de términos que tanto el campo de la psicología como la antropología comparten en este ámbito, tales como identidad, subjetividad, persona, el yo, significado, conducta, representación, mente, etcétera.

Para Shweder, la psicología de la cultura es "the study of the way cultural traditions and social practices regulate, express, and transform the human psyche resulting less in psychic unity for humankind than in ethnic divergences in mind, self and emotion..."<sup>7</sup>

Para Sperber, de manera inicial, se puede diferenciar el campo de ambas disciplinas a partir de lo público y lo privado. Por ejemplo si tomamos en cuenta el

---

<sup>7</sup> SHWEDER, Richard. *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*. Harvard University Press. 1996, p. 73.

campo de las representaciones, las que pueden ser vistas como objetos concretos que pueden ser de dos formas: como representaciones mentales o como representaciones públicas, aunque es evidente para él que los hechos culturales deben ser explicados también en términos psicológicos.<sup>8</sup>

Sin embargo los campos de estudio de la psicología y la antropología, en lo que respecta a las representaciones, resulta ser mucho más complejo de lo que se puede ubicar. Como señala Sperber, gran parte de la discusión sobre la relación entre la psicología y la antropología ha estado en términos de reduccionismo contra anti-reduccionismo, como si fuesen éstas realmente las dos únicas alternativas posibles.

Para los reduccionistas, los hechos culturales son hechos psicológicos que deben ser explicados en términos psicológicos; para los anti-reduccionistas, los hechos culturales pertenecen a un nivel autónomo de realidad y deben ser explicados esencialmente en términos de que la cultura es una representación y una creación colectiva, lo que lleva nuevamente al campo de lo individual *versus* lo colectivo.<sup>9</sup>

Claudia Strauss y Naomi Quinn<sup>10</sup> señalan que no se pueden explicar los significados y las representaciones culturales a menos que los veamos como creados y preservados en la interacción entre la esfera personal y la extrapersonal. La fuerza y estabilidad de estos significados, así como su posibilidad de cambio, deben verse justo como resultado de esta compleja interacción.

La forma de pensar, las motivaciones, así como los sentimientos, no son sólo el resultado del medio cultural que rodea al individuo, por lo que se hace necesario entender, aproximarse a las formas como la gente se apropia de sus experiencias

---

<sup>8</sup> SPERBER, Dan. "Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations" en: Man, vol. 20, No. 1, 1985. pp. 72-87.

<sup>9</sup> Ibid. Pp. 78-78

<sup>10</sup> STRAUSS, Claudia & QUINN, Naomi. A Cognitive Theory of Cultural Meaning. Cambridge University Press. United Kingdom, 1999. P. 8

cognitivas o afectivas y actúa entonces en función de ello, ya sea recreando o estableciendo cambios a partir de lo que la esfera pública le provee.

La manera en la que el individuo internaliza, se apropia de su cultura, se da a partir de la socialización que cada cultura y cada grupo despliegan. "If we ignore psychology, however, we are likely to make false assumptions about the way selves, meanings, identities, consciousness, subjectivity and experience are constructed and about the way people respond to texts, imagine communities, and resist hegemonic structures".<sup>11</sup>

En la parte introductoria al libro *Culture Theory*, Shweder<sup>12</sup> establece un primer acercamiento entre la psicología y la antropología, sobre la base de que ambas disciplinas están interesadas en temas tales como la personalidad, las relaciones interpersonales, procesos de cognición social, representaciones colectivas, el origen social de la mente, el yo y las emociones, etcétera, sin embargo apunta también que la investigación en estos temas en el campo de la psicología ha estado fuertemente dirigido por cinco tendencias o premisas: la primera se refiere a que las investigaciones han sido indiferentes al contenido y básicamente se trata de privilegiar el estudio del proceso y de la estructura antes que el contenido; la segunda se refiere a la consideración que hace la psicología de que el lenguaje es epifenoménico y por lo tanto debe ser ignorado en estudios sobre socialización o personalidad, por ejemplo; la tercera establece a la persona, al individuo, como la unidad de análisis; la cuarta tiene que ver con la búsqueda de universales, esto es, que la generación de conocimiento en psicología puede darse a partir de modelos de la misma manera que en la física, la química o la biología; y la quinta se refiere a no indagar nada que no sea susceptible de medición. Aunque estas son tendencias que se han superado en la propia psicología y los primeros antropólogos cognitivistas tienen una posición más relajada y distanciada de estas premisas, una gran parte de los estudios en educación se vieron fuertemente

---

<sup>11</sup> Ibid. p. 9

<sup>12</sup> SHWEDER, Richard & LeVINE, Robert. *Culture Theory. Essays on mind, self and emotions*. Cambridge University press, 1992. pp.2-5

influenciados por estas tendencias, como se puede colegir en los trabajos de Jean Piaget, según el propio Shweder. "There has been a retreat from the excessive emphasis on generalized abstract structures; what psychologists have discovered is that logic is not all there is to thinking and that abstract traits are not all there is to affective and interpersonal functioning. With that discovery, what something 'means', how to talk about meaning, and how to study it have become central issues".<sup>13</sup>

En palabras de Roy D'Andrade<sup>14</sup>, se pasó de imaginar a la gente *en su cultura* a pensar que la cultura estaba contenida en la cabeza de la gente, de modo tal que la definición de cultura pasó a ser básicamente conductual: "Before 1957 the definition of culture was primarily a behavioral one –culture was patterns of behavior, actions, and customs". Sin embargo, a partir de los años 80 y después de un largo periodo de preeminencia de los estudios de la psicología conductista, la incursión de la antropología en los ámbitos de la psicología cultural permitió asentar algunas líneas de trabajo, en palabras de LeVine, "para entender los contenidos culturales que permiten a la gente conducirse de una u otra forma, debe mirarse también el sistema de significados que generan estas conductas y no otras, los niveles culturales y los conceptos que esta cultura impone a las personas".<sup>15</sup>

Tanto la discusión sobre la cultura, como la forma de interpretarla, abordarla y estudiarla, siguen siendo temas de debate entre la antropología y la psicología, no obstante, a medida que se ha desarrollado la investigación en ambos campos, encontramos formas de acercamiento más comprensivas hacia el estudio de la cultura, la forma como ésta se produce y la manera como los sujetos la movilizan, la entienden y la resignifican. Como dice Roy D'Andrade "What the anthropologist

---

<sup>13</sup> Ibid. p. 4

<sup>14</sup> Ibid. p. 7

<sup>15</sup> Ibid. p.15

needs is a theory which will help in understanding how ordinary people normally organize and use knowledge".<sup>16</sup>

### **1.1 Antropología y Psicología: la construcción de la antropología cognitiva**

En el texto *The Development of Cognitive Anthropology*, Roy D'Andrade establece la siguiente periodización<sup>17</sup> para el campo de la antropología cognitiva:

El primer periodo, que llama **fase introductoria**, es en el que se delinea la agenda de trabajo del campo. Tanto el desarrollo de los estudios de los sistemas simbólicos en antropología, como los avances en el campo de la lingüística, permitieron, según sus palabras, la formulación y el estudio de la cultura como conocimiento.

Roy D'Andrade establece las raíces de la antropología cognitiva en la línea sobre cultura y personalidad, que fue desarrollada en los Estados Unidos y que hace énfasis en la manera en que las prácticas de socialización moldean y delimitan la personalidad de los miembros de una sociedad, a partir de la asunción de roles de conducta y de la inserción en las instituciones que cada cultura posee. Esta línea a su vez se distingue por dos tendencias de investigación: la que trabajan Ruth Benedict y Margaret Mead que enfatiza la idea de que la cultura y la personalidad son básicamente la misma cosa, "culture can be seen as group personality 'writ large'".<sup>18</sup> La otra tendencia fue iniciada por Abraham Kardiner y Ralph Linton, que se ha interesado más en los mecanismos psicológicos por los cuales las prácticas de socialización se unen con las actividades y creencias culturales; otro aspecto distintivo de esta tendencia es el interés por los estudios y análisis comparativos

---

<sup>16</sup> D'Andrade, Roy. *The Development...* op. cit. p. xiv.

<sup>17</sup> Ibid. Pp. 244-248

<sup>18</sup> Ibid. p. 7

sobre temáticas específicas en diferentes culturas (cross-cultural analysis). Lo que las une, es el interés por encontrar cómo los sistemas institucionalizados de acción están organizados, así como la idea de que la unidad básica del análisis científico consiste en aprender y describir los sistemas de acción en cada cultura. Esta escuela dominó hasta los cincuenta, según D'Andrade.

En el **segundo periodo**, el trabajo se desarrolló a partir de investigaciones en el análisis del conocimiento cultural, en las cuales se empezó a utilizar métodos tales como el del análisis componencial, que se trasladó de la lingüística hacia el estudio de la terminología del parentesco. Al parecer, hay un acuerdo entre los estudiosos del campo en el sentido de que los trabajos de Goodenough: *Componential Analysis and the Study of Meaning* y de Lounsbury: *A Semantic Analysis of the Pawnee Kinship Usage*, ambos publicados en *Language* en 1956 constituyen el punto de partida de la investigación en los esquemas culturales. "The reason that the kinship terminology paper by Lounsbury and Goodenough had such a large impact was that they presented a rigorous method for identifying 'idea units' and analyzing the organization or structure of these units... It was this body of methods and goals which was to become the agenda of cognitive anthropology".<sup>19</sup>

Otro método (éste tomado de la biología) fue el utilizado por Conklin y Frake para el análisis de las relaciones taxonómicas. El modelo teórico básico de este periodo está centrado en el análisis de las palabras, desde las que, se pensaba, se podría descubrir la organización de las categorías culturales. Este periodo, que inició a finales de los cincuenta, se extendió hasta iniciada la década del setenta, justamente el periodo en el que las ciencias sociales –pero sobre todo la psicología–, estuvieron fuertemente orientadas hacia métodos cuantitativos. Coincidió también con una expansión del campo antropológico y el surgimiento de nuevas especialidades, entre ellas la antropología cognitiva.

---

<sup>19</sup> Ibid. p. 17

Los cambios que llevaron a definir el campo de la antropología cognitiva se dieron básicamente en otras disciplinas y a partir de diversos intereses. Por una parte el creciente auge del conductismo en la psicología, que se consideró como una reacción científica al subjetivismo; el estudio de sistemas inteligentes y el desarrollo de modelos matemáticos para las computadoras, incidieron en este campo de modo importante: "Since computers gave a mechanical example of how a mind *could* work, they began to serve as a model for how the human mind *did* work".<sup>20</sup> Finalmente, D'Andrade sitúa el texto de Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, como el elemento que revolucionó el campo de la lingüística: "What Chomsky was able to demonstrate was that *one could not learn a language like English by just learning what words can follow other words.*"<sup>21</sup>

Lo anterior llevó a un cambio en el interés de los estudios antropológicos: "The shift from the study of institutional behavior –'natural systems'– to the ethnographic study of 'idea systems' or 'symbolic systems' appears to have been a very general trend"<sup>22</sup>.

Este segundo periodo está marcado también por el debate entre los que veían a la antropología cognitiva simplemente como un tipo de etnografía, denominada también *etnociencia*, *etnolingüística* o *nueva etnografía*, y los que consideraban importante la introducción del campo psicológico para el estudio de la cultura. Debate que por cierto continúa presente: "... this debate is not yet finished, although there does seem to be some general agreement that culture has *both* a public and private aspect".<sup>23</sup>

El **tercer periodo**, cuyos inicios sitúa a mediados de los setenta, fue iniciado por Eleanor Rosch, que introdujo una teoría psicológica sobre las categorías y los prototipos, elementos que fueron utilizados inicialmente para el estudio de la

<sup>20</sup> Ibid. P. 10. Cursivas del autor

<sup>21</sup> Idem. Cursivas del autor

<sup>22</sup> Ibid. p. 12

<sup>23</sup> Ibid. P. 246. Cursivas del autor

memoria. Sin embargo, la introducción de estos dos elementos fue importante porque son los que de inicio se identificaron con el *corpus* de la antropología cognitiva, aunque apenas iniciada la década de los 80, el modelo de los prototipos fue reemplazado por el de **esquema teórico**. Este periodo se significa también por una mayor utilización de la teoría psicológica en la antropología, sobre todo en el terreno de las representaciones mentales.

Siempre siguiendo a D'Andrade, la aparición de los esquemas teóricos creó una nueva clase de entidades mentales. "Prior to the development of schema theory, the major things in the mind, at least in anthropology, were symbols –words or other kinds of signifiers- and features, which are the perceptual qualities that connect linguistic forms to the world. With schemas and connectionist networks the strong dependence of thought upon language was broken. Connectionist networks put together schematic clusters of features into complex objects without any necessary linguistic base"<sup>24</sup>. Esto permitió separarse de los análisis semánticos y abrió paso a otro tipo de intereses en la investigación, tales como el estudio de los procesos de razonamiento, la memoria, el estudio de las metáforas y propiamente la introducción de los modelos culturales.

Uno de los resultados más sobresalientes de la antropología cognitiva, al cabo de estos tres periodos, es el poder pensar a la cultura en partes: "...if culture is placed in the mind, then the organization and limitations of the mind can be used to find cognitively formed units –features, prototypes, schemas, propositions, theories, etc. This makes possible a *particulate* theory of culture; that is, a theory about the 'pieces' of culture, their composition and relations to other things..."<sup>25</sup>

El **cuarto periodo**, aunque resulta aún muy nuevo para ser descrito –a decir de D'Andrade-, inicia con una tendencia hacia el estudio de la relación entre los esquemas culturales y la acción, lo cual también lleva a trabajar sobre la emoción, motivación, internalización y socialización. Asimismo hay un creciente interés por

---

<sup>24</sup> Idem. Cursivas del autor



conocer la manera en que la estructura cognitiva se relaciona con la estructura conductual de los grupos. "The overall view is one in which culture is seen to be particulate, socially distributed, variably internalized, and variably embodied in external forms".<sup>26</sup>

Desde estos trabajos, tanto las temáticas abordadas como las formas de aproximación han ido variando, si bien desde otras tendencias en la antropología, aún persiste la idea de que esta perspectiva le otorga demasiada importancia a la conducta en el estudio de la cultura. Quizá la crítica más clara en este sentido es la que encontramos en Geertz, "... la fuente principal del embrollo teórico que presenta la antropología contemporánea es una concepción que se desarrolló como reacción a esas dos posturas y que ahora está ampliamente sostenida; me refiero a la concepción, para citar a Ward Goodenough, quizá su principal expositor, según la cual 'la cultura (está situada) en el entendimiento y en el corazón de los hombres'.<sup>27</sup>

Para Claudia Strauss y Naomi Quinn<sup>28</sup>, sin embargo, el desacuerdo entre los interpretivistas y los cognitivistas proviene de una falsa dicotomía que Geertz -y sus seguidores- establecieron entre significado como un elemento público y significado como un estado cognitivo-emocional. "Structures of meaning can be public in all of these senses and still be psychological states".<sup>29</sup>

Justamente lo que está en debate es este punto de intersección entre lo público y lo privado, en la necesidad de averiguar lo que es la cultura en eso que el propio Geertz llamó "ejemplos volátiles de conducta modelada".

---

<sup>25</sup> Ibid. p. 247

<sup>26</sup> Ibid. p. 248

<sup>27</sup> GEERTZ, Clifford. "Descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura" en: La Interpretación de las Culturas. Gedisa, Barcelona, 2000. P. 25

<sup>28</sup> STRAUSS, Claudia & QUINN, Naomi. A Cognitive Theory... op. cit. p. 12

<sup>29</sup> Ibid. P. 15

Un elemento aún no resuelto es esta idea de que la cultura es algo integrado, estructurado y compuesto por patrones. Esta percepción llevó a los primeros cognitivistas a la idea de que debía haber una especie de gramática en cada cultura, y aunque esta idea no tuvo una larga vida, sí reforzó la tendencia a pensar a la cultura como compuesta por sistemas. "What could be demonstrated was that any one piece of culture was very likely to be connected in some way to some other piece. But a world in which everything is somehow related to something else does not make a structure or even a system..."<sup>30</sup>

Como hemos podido ver, en el primer artículo de la evolución de los modelos culturales es precisamente la evolución del campo de la antropología cognitiva.

Los estudios sobre modelos culturales se han centrado también como "folk models" o "folk esquemas cognitivos", sin embargo por la connotación que el "folk" tiene en el uso cotidiano en inglés (sustantivo) se utiliza la primera acepción, aunque Quinn y Holland dicen que otros antropólogos han utilizado los "folk models" como una forma de caracterizar el radicalmente diferente sistema de creencias de los no occidentales<sup>31</sup>. En todo caso, concuerdan con las siguientes ideas de Willet Kempton: "The word folk signifies both that these theories are shared by a social group and that they acquired their meaning from experience in social interaction. To call them theories is to say that they use abstractions that apply to many

<sup>30</sup> D'ANDRADE, Roy. The Development... op. cit. P. 249

## 2. LOS MODELOS CULTURALES

Decir que el individuo está culturalmente constituido se ha convertido en un axioma[...] Presuponemos, casi sin discutir, que un sujeto pertenece a un mundo cultural específico tanto como que habla un lenguaje nativo.

JAMES CLIFFORD. *Dilemas de la Cultura*

Como hemos podido percatarnos en el apartado anterior, la evolución de los modelos culturales es propiamente la evolución del campo de la antropología cognitiva.

Los estudios sobre modelos culturales se encuentran también como "folk models", o como esquemas cognitivos<sup>31</sup>, sin embargo por la connotación que lo "folk" tiene en el uso corriente entre nosotros, prefiero utilizar la primera acepción, aunque Quinn y Holland dicen que otros antropólogos han utilizado los "folk models" como una forma de caracterizar el radicalmente diferente sistema de creencias de los no occidentales<sup>32</sup>. En todo caso, concuerdo con las siguientes líneas de Willet Kempton: "The word folk signifies both that these theories are shared by a social group and that they acquired from everyday experience or social interaction. To call them theories is to assert that they use abstractions that apply to many

<sup>31</sup> Es el término que utiliza Roy D'Andrade, véase en el texto ya citado de HOLLAND & QUINN el artículo "A folk model of the mind" pp. 112-150

<sup>32</sup> Cfr. QUINN, Naomi y HOLLAND, Dorothy. "Culture and Cognition" en: Cultural Models... op. cit. pp.3-40

analogous situations, enable predictions, and guide behavior. I contrast folk theories with institutionalized theories, which are used by specialists and acquired from scientific literature or controlled experiments. Thus, a folk theory is one type of cultural model".<sup>33</sup>

Los modelos culturales en la antropología cognitiva han tenido un desarrollo de doble vía, en donde lo mismo encontramos estudios que establecen estructuras generales para explicar casos específicos, o a partir de casos específicos se intenta inferir una estructura general, un esquema o un modelo que se da por sentado existe en la cultura que se está estudiando. Así tenemos los estudios que se realizan a partir de los feature models, las redes semánticas, modelos de matrices y correlaciones, los folk taxonomies models, los esquemas culturales hasta los modelos culturales y los procesos cognitivos y de personalidad, que privilegian el estudio de la internalización, la emoción y la motivación.<sup>34</sup>

Un rápido recorrido por los estudios que se han hecho bajo el cobijo de la antropología cognitiva nos ayudará a ubicar la utilidad de un enfoque de este tipo.

Retomaré en esta parte algunos trabajos que se han realizado a partir de los modelos culturales y de los análisis transculturales.

Para George Spindler<sup>35</sup>, hay una serie de premisas en la relación entre el individuo y la cultura (concretamente el modo en que un individuo aprende su cultura), que hacen indispensable la construcción de un campo educativo al interior de la antropología: a través de qué (y de quiénes) se transmite la cultura; la adquisición del lenguaje como un modelo de adquisición cultural; la naturaleza polifacética del aprendizaje, en relación con las capacidades innatas para aprender; la necesidad

---

<sup>33</sup> KEMPTON, Willet. "Two theories of home heat control" en: Cultural Models in Language... op. cit. p. 223

<sup>34</sup> Un recuento de esta trayectoria puede verse en los textos ya citados de Roy D'ANDRADE y el de Claudia STRAUSS y Naomi QUINN. Un temprano recuento se infiere asimismo del texto editado por SHWEDER y LeVINE, ya citado también. Puede revisarse asimismo SHORE, Bradd. Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning. Oxford University Press. USA, 1998 y SPINDLER, George (ed.) Education and Cultural process. Anthropological approaches. Waveland press. Illinois, 1987.

de los grupos de darle continuidad al proceso de transmisión y adquisición cultural; el hecho de que el proceso de socialización es necesariamente un evento sociocultural, que hace indispensable el estudio de la comunidad y su contexto; la naturaleza intercultural (e interdisciplinaria) de la comprensión y el aprendizaje; así como la relación entre los tipos de educación en función con los ciclos de crecimiento que cada grupo reconoce.

En esta línea se han realizado estudios como el de Richard Warren<sup>36</sup> y Harry Wolcott, que indagan sobre aspectos específicos que envuelven el proceso educativo, en este caso el ámbito escolar, a partir de un análisis del contexto que rodea a la institución. El proceso de adquisición de la cultura en grupos marginados en los Estados Unidos, es otra línea que podemos observar en este mismo texto, a partir de un análisis de lo que la comunidad y la familia les provee a los alumnos y la forma como esto es recibido y percibido por la escuela; y una última línea se conforma con los estudios sobre procesos culturales en la educación, a partir de análisis transculturales, aquí lo que encontramos son análisis comparativos sobre problemas o temas específicos: pubertad, las formas de expresar o inhibir la agresión, interacción maestros-alumnos.

Richard Shweder, en *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*<sup>37</sup>, trabaja básicamente sobre la línea de cultura y personalidad: la construcción social de la persona, la conformación de este concepto en diferentes culturas, un estudio comparativo sobre las emociones, que realiza a partir de dos problemas distintos: la polución menstrual y la pérdida del alma. "And although, in folk theory, it is recognized that souls may wander and selves may become detached or depersonalized, so intimate is the link of self and body that bodily boundaries are used to give expression to the very idea of the subject ... and

---

<sup>35</sup> SPINDLER, George. op. cit.

<sup>36</sup> WARREN, Richard. "The School and its community Context: The Methodology of a Field Study" en: Ibid. pp.120-135; WOLCOTT, Harry. "The teacher as an Enemy". en: Ibid. pp.136-150

<sup>37</sup> SHWEDER, Richard. Thinking ... op.cit.

physical manifestations, such as illness, are thought to be related to the moral career of the person".<sup>38</sup>

Finalmente, en esta línea de los estudios comparativos y transculturales, Harry Gardiner y Corinne Kosmitzki<sup>39</sup> abordan de una manera general temáticas que agrupan en ocho grandes líneas: cultura y socialización (que ubican en la infancia, la niñez, la adolescencia y la edad adulta); aspectos físicos y culturales del crecimiento y el desarrollo (que recoge también la misma línea evolutiva del desarrollo biológico); cultura, lenguaje y cognición, que desarrollan a partir de modelos de adquisición del lenguaje en diferentes contextos y de acuerdo a cada etapa de crecimiento; cultura, persona y personalidad, los elementos sobresalientes en la construcción de la persona y la personalidad que cada una de las culturas estudiadas provee; cultura y la conformación del sexo y el género, que aborda la relación entre socialización y sexo, las formas culturales de percibir lo masculino y lo femenino, los roles según el género y la edad; cultura y conducta social que se dirige al estudio de patrones en las relaciones interpersonales, relaciones de pares, el desarrollo de la educación moral y las conductas socialmente aceptadas, la formación de la identidad social; la familia en el contexto cultural, que abordan a partir de un modelo general de parentesco, curiosamente aquí encontramos un solo trabajo de análisis comparativo, que es el que se refiere a la relación de pares en los adolescentes; la última línea es sobre cultura y salud, que recoge la idea de los modelos culturales utilizada por Laurie Price<sup>40</sup>, y que les sirve para construir algunos modelos para explicar la relación entre cultura y enfermedades sexualmente transmitidas, la percepción cultural sobre enfermedades mentales, creencias de los padres sobre el cuidado y la enfermedad en los infantes, y formas de diagnóstico médico en diferentes culturas.

---

<sup>38</sup> Ibid. p. 344

<sup>39</sup> GARDINER, Harry & KOSMITZKI, Corinne. Lives Across Cultures. Cross-cultural Human Development. Allyn and Bacon press, USA, 2002

<sup>40</sup> PRIECE, Laurie. "Ecuadorian Illness Stories: cultural knowledge in natural discourse" en: HOLLAND, Dorothy & QUINN, Naomi. Cultural... op. cit. pp. 313-342

## 2.1 En el camino de los modelos culturales

Uno de los puntos en disputa entre los antropólogos cognitivistas y los geertzianos y neogeertzianos es el tema de la cultura, lo que ha llevado por supuesto a definir caminos diferentes para su estudio. Sin embargo, me gustaría recoger la siguiente cita de Shweder: "...I suspect most of the conferees would feel comfortable with Geertz's own definition of culture as 'an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes towards life'<sup>41</sup>. Sin embargo, el punto de quiebre está en la forma de concebir la relación entre la cultura y la conducta por un lado y la conceptualización de los significados y los símbolos por otro: "Indeed, it is around such questions...what kind of meaning are there, what kind of symbols are there, is this or that meaning, concept or symbol historically transmitted or not [...] how ideas and symbols related to attitudes, feelings, and behavior..."<sup>42</sup>

A pesar de este aparente acercamiento, encuentro en el texto de Claudia Strauss y Naomi Quinn (ya citado), un concepto de cultura que nos remite nuevamente a la idea de cultura como compuesta por un conjunto de esquemas. "Culture, in our formulation ... is thus not some free-floating abstract entity; rather, it consists of regular occurrences in the humanly created world, in the schemas people share as a result of these, and in the interactions between these schemas and this world. When we speak of culture, then, we do so only to summarize such regularities".

"This makes 'culture' as we use the term, a fuzzy concept, because we are focusing on people's (more or less) shared experiences and the schemas they acquire on the basis of those experiences".<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> SHWEDER, Richard & LeVINE, Robert. Op. cit. p. 7

<sup>42</sup> Idem

<sup>43</sup> STRAUSS, Claudia & QUINN, Naomi. Op. Cit. P. 7

Bradd Shore<sup>44</sup> apunta en este mismo sentido "...culture is best conceived as a very large and heterogeneous collection of *models* or what psychologists sometimes call *schemas*. Conceiving culture as a stock of models has much to recommend it for anthropology. To the extent that they are public artifacts, cultural models are out in the world, to be observed by outsiders as well as experienced by locals".

"As external and public forms, cultural models point to a great variety of human institutions that are the projections of conventional understandings of reality set in time and space, for all to experience as artifacts of a community's life".

El texto editado por Dorothy Holland y Naomi Quinn<sup>45</sup>, *Cultural Models in Language & Thought*, representa un ejemplo clásico de los estudios realizados a partir de los modelos culturales. En cuatro grandes apartados (lengua y discurso, razonamiento y solución de problemas, el papel de las metáforas y la analogía en la representación del conocimiento, y la negociación de las realidades sociales y psicológicas) se aborda una diversidad de temas tales como la definición de la mentira, cuyo modelo incluye también un discurso sobre la moral y el poder; la elaboración de un modelo de competencias lingüísticas, que recuerda los primeros trabajos en este campo sobre los colores o la clasificación botánica de algunas culturas "primitivas", la construcción de los modelos de género; un modelo cultural sobre el matrimonio y el compromiso desde la clase media de Estados Unidos, estos dos estudios son siempre punto de referencia cuando se habla de modelos culturales; la construcción de un modelo cognitivo para explicar la angustia; la construcción de un esquema para explicar el control de la temperatura en los hogares (que tiene una base similar al lenguaje de sistemas que se construye para las computadoras); mito y experiencia en las islas Trobriand, un modelo teórico de la emoción y la emotividad y la motivación en los Ifaluk; el conocimiento cultural que subyace en el discurso sobre las enfermedades en algunas comunidades en Ecuador.

---

<sup>44</sup> SHORE, Bradd. Op. cit. p. 44. Cursivas del autor



Otro texto clásico es el editado por Roy D'Andrade y Claudia Strauss, *Human Motives and Cultural Models*<sup>46</sup>, que se dirige igualmente a la construcción de modelos o esquemas culturales a partir de elementos de la vida cotidiana: un modelo americano del romance y el compromiso; la fuerza directiva del modelo de paternidad y en otro sentido la fuerza directiva y moral de los cuentos y leyendas en una comunidad mexicana; así como los esquemas de motivación.

A *Cognitive Theory of Cultural Meaning*, el texto de Claudia Strauss y Naomi Quinn, recupera en su última parte los trabajos que ambas han realizado en el terreno de los esquemas y modelos culturales. En el caso de Quinn, se afina la investigación sobre el compromiso y el matrimonio, y presenta dos esquemas: uno sobre la construcción social de las metáforas y el sentido que éstas le otorgan al concepto del matrimonio, y otro sobre los esquemas compartidos para razonar sobre el compromiso y el matrimonio, así como un modelo psicodinámico de amor marital. Claudia Strauss por su parte presenta dos modelos: uno sobre cómo se internalizan discursos que aparentemente entran en conflicto, y otro sobre los efectos dispares de los esquemas motivacionales en contextos culturales diferentes.

Un excelente recuento de este tipo de estudios –que además sigue una línea histórica-, se encuentra en el ya citado trabajo de Roy D'Andrade, *The Development of Cognitive Anthropology*, que ubica desde los trabajos realizados bajo la tutela de las *Folk Taxonomies*, pasando por la aparición de los estudios hechos a partir de los llamados *esquemas teóricos*, después los que se ubican propiamente en los terrenos de los *modelos culturales* y por último los que se hacen a partir de la relación entre *representaciones culturales* y los *procesos psicológicos*.

---

<sup>45</sup> HOLLAND, Dorothy & QUINN, Naomi. Op. cit.

<sup>46</sup> D'ANDRADE, Roy & STRAUSS, Claudia. Human Motives and Cultural Models. Cambridge University Press, Gran Bretaña, 1992.

## **2.2 Un caso en resumen**

Para concluir este rápido recorrido en torno a los estudios que se han hecho bajo los modelos culturales, expondré de manera breve el trabajo ya citado en páginas anteriores de Laurie Price, *Ecuadorian Illness stories. Cultural Knowledge in Natural Discourse*. La elección de este trabajo tiene dos razones: la primera es que su elaboración se dio a partir del análisis de narraciones, relatos e historias -trabajo que se reforzó con una investigación etnográfica de un año- cuyo tema es la enfermedad, y la segunda razón estriba en que este modelo da cuenta a su vez de otros modelos culturales sobre familia, relaciones de género en la familia y conocimientos de la comunidad sobre las enfermedades y cómo tratarlas.

### **2.2.1 El contexto del estudio**

La investigación se llevó a cabo en Las Gradass, un barrio marginal mestizo de Quito (Ecuador), cuyos habitantes, nos dice la autora, son aficionados a contar lo que de manera amplia llama *misfortune tales*, cuyo tema central gira siempre en torno a las enfermedades. Las narraciones que se recogen aquí, son de 14 personas, todas ellas aparecen jugando un papel importante en sus respectivas narraciones.

El papel que parecen desempeñar las historias sobre enfermedades aquí, es similar al que tienen los cuentos y las leyendas y se recrean también de la misma manera que éstos, establecen una forma específica de interacción. Las mujeres son las que refieren más historias de éstas. "Some individuals are especially adept at telling this type of story, and such 'specialists' tell them more often than others".<sup>47</sup> Para la autora, las historias tienen una función informativa y formativa en la medida en que proveen información vital sobre las enfermedades, pero también

sirven como un medio a través del cual se aprende a identificar enfermedades y a aplicar los remedios correspondientes. "Residents derive a number of cognitive and social benefits from telling and listening to illness stories, although these benefits are generally not consciously sought or recognized".<sup>48</sup> La función cognitiva de las narraciones se percibe por: a) las conversaciones sobre enfermedades proveen soluciones (has a problem-solving value), ya que transmiten información sobre técnicas y remedios caseros, información para identificar síntomas y enfermedades, así como sobre curanderos, esta información se incorpora al conocimiento cultural que la gente tiene sobre las enfermedades; b) a través de estas narraciones, la gente expande y reacomoda su propia información sobre las enfermedades, esto es particularmente importante, pues como señala la autora: "In actual illness situation, a viable cultural model helps individuals locate problematic experiences in a framework of meaning and allays some of the anxiety associated with situations"<sup>49</sup>; y c) en una gran parte de estas narraciones el papel del narrador, como cuidador y enfermero, está en el centro de la historia, el hecho de que en estos casos la mayoría de ellos concluya con la expresión "hice lo correcto", implica una manera de validar socialmente al narrador.

### ***2.2.2 Los modelos culturales en las historias sobre enfermedades***

Para la autora, las historias sobre enfermedades contienen una serie de elementos que la llevan a considerarlas de manera diferente a una conversación. Poseen una estructura similar a la de los cuentos y leyendas, el inicio ubica un tiempo y lugar específicos, en el que se da también información sobre el inicio de la enfermedad, su sintomatología inicial: la segunda parte inicia cuando el narrador aporta datos sobre la manera como se empezó a tratar la enfermedad, la dificultad de conseguir dinero para pagar un especialista (se entiende que no

---

<sup>47</sup> PRIECE, Laurie. Op. cit. p. 314

<sup>48</sup> Ibid. P. 315

<sup>49</sup> Idem

necesariamente un médico) y el papel y actitud de la familia en general y del narrador en particular, en este punto debe proveerse información sobre la causa o causas de la enfermedad y concluye regularmente con: “y esto fue lo que ocurrió”; “yo hice lo correcto”; o “y ahora, así es como la (lo) puedes ver”.

El modelo cultural sobre las enfermedades que se puede derivar de las narraciones, está compuesto a su vez de otros modelos subyacentes e interrelacionados, Price lo construyó de este modo:

### ***2.2.2.1 Un modelo cultural de familia***

De manera breve, el modelo que se nos presenta descansa primordialmente en la madre de familia no sólo por las actividades y tareas que realiza, sino por la fuerza simbólica que las madres tienen en un contexto católico (según la autora) y que otorga a la maternidad una serie de atributos: pureza, fuerza, abnegación, amor, etcétera. Este modelo de familia tiene tres componentes:

#### *La maternidad en las narraciones sobre enfermedades*

De manera particular, los atributos anotados arriba se ponen en juego en las narraciones sobre enfermedades, aunque no necesariamente en sentido positivo, es decir, las narraciones pueden hacerse también en términos de exponer a una madre poco cuidadosa y que en casos de enfermedad no brinda los cuidados necesarios y pertinentes. En este caso, el valor educativo es el mismo, pues lo que se pone en tela de juicio en la narración es la actitud de la madre (o del familiar) y se utiliza como un ejemplo de lo que no debe hacerse y que está socialmente reprobado.

#### *Diferencias de género y responsabilidades colectivas*

“The cultural model of family revealed in these stories shows clear gender differentiation in expectations about decision making, economic arrangements,

nursing, and other role activities associated with health problems".<sup>50</sup> Aunque el modelo de familia descansa en la madre, la expectativa social es que en casos de enfermedad, todas las mujeres de la familia deben hacerse cargo del enfermo, "the cultural model prescribes that the burden of caring for the ill be borne collectively by related females within a household compound".<sup>51</sup> El papel que juegan los hombres en estos casos es menor, una especie de apariciones intermitentes o de papel secundario

### *El conocimiento cultural sobre los roles masculinos*

Dice la autora que aparte de la expectativa social de que todos los hombres deben ser el soporte económico de la familia y por lo tanto se espera que ganen dinero, el rol masculino al interior de la familia no se percibe tan claramente como el de las mujeres. Según sus observaciones, todo el modelo está dirigido a preparar a las mujeres para enfrentar la angustia, las penas y el dolor, "but [it] does not prepare men either psychologically or socially to acknowledge that kind of anguish"<sup>52</sup>. En este sentido, las narraciones indican que los hombres poseen el conocimiento sobre las enfermedades, formas de curación y tratamientos de las enfermedades, sin embargo socialmente no se espera que jueguen un papel principal en el caso de que algún familiar enferme.

### **2.2.2.2 El modelo de apoyo extrafamiliar**

Con esto la autora se refiere a la intervención de personas ajenas a la familia como son los amigos y vecinos, refiere que regularmente no se espera que otras personas, fuera de la familia, intervengan en casos de enfermedad y que está claro para ellos que con quienes debe contarse y quienes deben intervenir, son los integrantes de la familia. La percepción generalizada es que no puede esperarse ayuda más que de la familia y que las manifestaciones de solidaridad y apoyo no se dan entre vecinos. "They say, 'neighbors don't help each other here'; 'the only

---

<sup>50</sup> Ibid. p. 320

<sup>51</sup> Idem

<sup>52</sup> Idem

ones you can really depend on are family'. This proposition is further embodied in other cultural representations that are part of the Las Gradadas verbal tradition, in particular, proverbs".<sup>53</sup> Estos proverbios y refranes son utilizados como una forma para prevenir a los demás sobre la precaución que deben tener en sus relaciones con las personas que no forman parte de su familia y de las cuales no deben esperar ayuda. Un modelo cooperativo intrafamiliar que contrasta con un modelo extrafamiliar del que no se espera nada.

### **2.2.2.3 El modelo cultural de la jerarquía social (medicina tradicional y medicina alópata)**

Hay muchas formas en las que la gente se ubica y ubica a los demás en la escala social, para el caso específico de las enfermedades, la forma de ubicar a la gente es a través de la *palanca* (que tiene la misma acepción para nosotros), el acceso a las formas de curación se da en función de si se cuenta con *palancas* o no y qué tan efectivas resultan éstas. Si es mayor la ubicación en la escala social, será más efectiva la palanca que se tenga para acceder a los servicios médicos. El tipo de servicios a los que se acude refleja también la jerarquía social.

#### *Curanderos*

Los curanderos no gozan de una buena reputación profesional, pues desde las narraciones se sabe que se encuentra a muchos charlatanes entre ellos, sin embargo, son socialmente apreciados en la medida en que establecen una relación afectiva y cercana con el enfermo y su familia, explican la enfermedad y su tratamiento con mucho detalle, actitud que contrasta con la del médico. Regularmente el curandero pertenece al mismo grupo que quienes acuden a él.

#### *Enfermeras y Médicos*

Un elemento inicial es que la gente establece claramente la diferencia entre una enfermera y un médico más en términos de su interacción y trato con los pobres,

---

<sup>53</sup> Ibid. p. 323

que en términos de saberes. La idea es que un médico no se interesa por la salud de los pobres y regularmente mantiene una actitud distante con ellos, por el contrario las enfermeras tienden a establecer una relación afectiva con el enfermo y su familia, además si el modelo de cuidado en las enfermedades descansa en las mujeres, las enfermeras cumplen este otro requisito. La excepción aquí son las enfermeras de hospitales, las cuales son ubicadas como *groseras*. "Las Gradadas do not generally distinguish between the Ecuadorian equivalents of registered nurses, licensed practical nurses, and nurses' aides. The differences in licensing and education between these practitioner types are not salient to most of Las Gradadas".<sup>54</sup>

#### *Clínicas y hospitales.*

Las clínicas son hospitales, pero las primeras reciben este nombre por su carácter privado y se reserva la palabra hospital para las instituciones médicas que cuentan con financiamiento público. Es claro que el acceso a las primeras se da en función del ingreso económico y está reservado a la gente con mayor poder económico, aunque la imagen social que se tiene de estas clínicas es que brindan un mejor servicio que los hospitales, por lo cual cuando hay alguna posibilidad, la familia hace todo lo posible por obtener atención en una clínica y se contempla entonces a los hospitales como segunda opción. "A cultural model of social hierarchy informs schemas concerning medical treatment among marginal Ecuadorians. Medical practitioners are associated with higher social status; a distinction is made between doctors and nurses based on interpersonal interaction styles; private clinic and public hospital treatment facilities and personnel are regarded as dramatically different, partly on the basis of social class factors..."<sup>55</sup>

#### **2.2.2.4 Teorías de la causalidad en las historias de enfermedades**

Las narraciones sobre enfermedades revelan –dice la autora- una gran fascinación por las causas y el origen de las enfermedades, de modo tal que las historias

---

<sup>54</sup> Ibid. p. 326

presentan una gran cantidad de “teorías” acerca de las causas, que pueden ser ubicadas de manera general en: a) factores físicos y fisiológicos; b) factores emocionales; y c) factores de conducta. La tendencia general es encontrar múltiples causas para una enfermedad, en donde confluyen regularmente los tres factores y, claro, no debemos olvidar un cuarto factor: los que son provocados por los malos manejos (o lo que se piensa son malos manejos) de curanderos y médicos. “Some narratives demonstrate not only multiple notions of cause, but also an effort to judge the truth of various causal propositions, particularly those promoted by other people”.<sup>56</sup> Una constante en estas narraciones, es la idea de que una conducta inmoral previa, ya sea del enfermo o de algún familiar cercano, causa o acrecienta la enfermedad. “When propositions about moral causation are expressed in stories, they reveal a great deal about Ecuadorian models of proper role behavior”.<sup>57</sup>

#### ***2.2.2.5 La comunicación de sentimientos en las narraciones sobre enfermedades.***

Las narraciones no sólo tienen un papel instructivo en torno a las enfermedades, constituyen también una forma de educar los sentimientos y los afectos y refuerzan los roles ya establecidos para estos casos. “Affect powerfully influences how people apply cultural knowledge to cognitive tasks. Of all the illness situations, that of a disabling chronic disease for which many treatments have been tried and failed provokes most thought and feeling. Just as the situation is complex and emotionally charged, so are the stories told about it”.<sup>58</sup>

The illness story as told among this population of marginal urban Ecuadorians may be regarded as a culturally identified (although unlabeled) way of talking about illness, with certain structural features that set it apart from ordinary conversation. This type of

---

<sup>55</sup> Ibid. p. 327

<sup>56</sup> Ibid. p. 328

<sup>57</sup> Ibid. p. 329

<sup>58</sup> Ibid. pp. 331-332



discourse encodes multiple cultural models, most importantly, situation knowledge about social roles in illness. The discourse also implicitly encodes affective propositions made by narrators about the events and provides a vehicle for social negotiation about thoughts and feelings. Verbal communication of this type supplies both raw material and a forum for the refinement of cultural knowledge bearing on illness. For all of these reasons, the verbal traditions concerning illness that exist in Las Graditas are important in the transmission and generation of cultural models.<sup>59</sup>

### ***2.3 Algunas observaciones en torno a los modelos culturales***

Hemos podido observar, desde el inicio de este apartado, la trayectoria de los modelos culturales y su forma de organizar el estudio de la cultura vinculada con la conducta. Los estudios que intentan explicar los puntos de intersección entre cultura y conducta, acarrearán consigo una serie de problemas y preguntas que hasta el momento no es posible resolver, como dice el pasaje ya citado de D'Andrade, el tema central de la antropología cognitiva: cómo es organizado el conocimiento cultural en la mente, sigue siendo el gran problema de esta disciplina. Sin embargo, refiere el mismo problema para la antropología interpretativa: "The metaphor of culture as text expressed this constant dualism; one could read from any set of cultural practices a cultural meaning. However, again there was no method of validation; since the meanings were not in anyone's mind, even an unconscious one, no method of verification was possible".<sup>60</sup>

¿Cómo organizar la información que tenemos sobre la cultura y quienes la crean?, si, como dice Donald Davidson, "la conducta consiste en las cosas que hacemos, intencionalmente o no, pero allá donde hay conducta la intención tiene algo que

---

<sup>59</sup> Ibid. p. 334

<sup>60</sup> D'ANDRADE, Roy. The Development... op. cit. p. 248

ver<sup>61</sup> y dado que las intenciones están respaldadas por decirlo así por razones, de tal modo que "la acción intencional [se concibe] como una especie de conclusión a partir de determinadas premisas, correspondientes a ciertas razones (creencias y deseos del agente), y, además, como efectos de éstas"<sup>62</sup>, entendemos entonces que estas acciones pueden ser explicadas en, o a partir de, un contexto y un espacio. Davidson reconoce "la autoridad de la primera persona sobre sus propias creencias"<sup>63</sup>, pero estos distintos puntos de vista "cobran sentido sólo si existe un sistema coordinado común en el cual representarlos"<sup>64</sup>. Este sistema común puede ser un esquema conceptual. Los esquemas conceptuales "son formas de organizar la experiencia; son puntos de vista desde los cuales individuos, culturas o periodos examinan los acontecimientos"<sup>65</sup>.

De este modo, si es posible dar cuenta de cómo la cultura se organiza en relación con las necesidades humanas y cómo esta responde a dichas necesidades, es posible también pensar que una manera de organizar dicho material cultural es a través de los modelos culturales. "*Cultural models* are presupposed, taken-for-granted models of the world that are widely shared (although not necessarily to the exclusion of other, alternative models) by the members of a society and that play an enormous role in their understanding of that world and their behavior in it..."<sup>66</sup>

Los modelos culturales sirven para comprender y aprehender la cultura en el aparentemente inabarcable mundo de la vida cotidiana. Es una forma de acercarse a la comprensión del conocimiento de sentido común que la gente usa en la vida ordinaria (a partir de la idea de que son esquemas compartidos intersubjetivamente por un grupo social).

<sup>61</sup> DAVIDSON, Donald. Filosofía de la Psicología. Anthropos (col. Clásicos del pensamiento y de las ciencias # 19), Barcelona, 1994, p. 65

<sup>62</sup> MOYA, Carlos. Introducción al texto de Donald Davidson: Mente, mundo y acción. Paidós/I.C.E.-UAB (col. Pensamiento contemporáneo # 20), Barcelona, 1992, p. 19

<sup>63</sup> DAVIDSON, Donald. Filosofía... op. cit. p. 64

<sup>64</sup> DAVIDSON, Donald. "De la idea misma de un esquema conceptual" en: De la Verdad y De la Interpretación. Gedisa, Barcelona, 1990. pp. 189-203

<sup>65</sup> Ibid. P. 192

<sup>66</sup> QUINN, Naomi y HOLLAND, Dorothy. "Culture and Cognition" op. cit. p. 4. Cursivas de las autoras

Así pues, si la cultura consiste en un sistema simbólico, un contexto dentro del cual pueden conocerse, comprenderse e interpretarse los acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones, etcétera, y además se moviliza en acciones de la vida cotidiana, "la realidad de la vida cotidiana se da por establecida *como realidad*"<sup>67</sup>, los modelos culturales pueden dar cuenta de cómo ese sistema simbólico es movilizado a través de la conducta, en la organización de las instituciones, en los procesos de socialización, etcétera.

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se le llame *suprema realidad*[...]

Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les impone. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados *como objetos* antes de que yo apareciese en escena[...]

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo... Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia<sup>68</sup>.

Por su parte, Roger Keesing anota:

The cognitive models constitute paradigms through which one places constructions on everyday experience; conventional metaphors represent simplified, transformed, culturally defined realities. But these are frameworks of interpretation, not sets of rules and routines native actors follow to maximize the appropriateness of behavior.<sup>69</sup>

Una observación que quisiera asentar con respecto a los modelos culturales, es que no se establecen sobre líneas fijas, como por ejemplo es común observar en los estudios sobre educación en comunidades indígenas (pautas de crianza, formas de siembra, cuentos, leyendas, consejas, arrullos, danzas y algunos ritos y

<sup>67</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. La Construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. 2001. p.41 *Cursivas de los autores*.

<sup>68</sup> *Ibid.* Pp. 39-40

festividades), como si estos elementos fueran únicos en su forma de determinar la cultura de cada comunidad. En la bibliografía revisada, me encontré con una amplia variedad de trabajos lo mismo referidos a la forma como las viudas construyen el conflicto y el duelo; las formas de construcción del romance y el noviazgo en adolescentes; la transmisión de la moralidad a partir de una leyenda como la de "La Llorona"; las pautas culturales a partir de las cuales se construye la noción de género en algunos grupos en EE.UU. o los elementos que subyacen a la forma como una cultura o un grupo al interior de ésta perciben, conciben y movilizan la enfermedad o la mentira, por recordar algunos ejemplos.

No quisiera abandonar esta parte del trabajo sin señalar nuevamente que por muy útiles que aparezcan los modelos culturales, aún queda por resolver –para efectos de este trabajo- el asunto de la cultura, los significados y la conducta. Es claro que la tensión que introduce la antropología cognitiva al campo de la discusión cultural persiste hasta nuestros días, como hemos podido observar líneas arriba.

Tanto Roger Keesing como Roy D'Andrade<sup>70</sup> parecen acercarse, en muchas de sus apreciaciones, a la idea de Geertz de que la cultura consiste en sistemas en interacción de signos interpretables, en estructuras de significación socialmente establecidas, una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, en sistemas de significación históricamente creados. Sin embargo el mismo Geertz se apresuró a señalar desde 1973, que entender a la cultura de esta manera "no es lo mismo que decir que se trata de un fenómeno psicológico".<sup>71</sup>

"In my review of cultural theory and more recent assessments of culture I have noted that a cognitive view of culture, while potentially allowing us to interpret the distribution and variability of knowledge and the situational co-construction of

---

<sup>69</sup> KEESING, Roger M. "Models 'folk' and..." op. cit. pp. 372-373

<sup>70</sup> KEESING, Roger. "Models, 'folk' and 'cultural...'" Op. cit. y D'ANDRADE, Roy. "Culture meaning system" en: SHWEDER Y LeVINE, Op. Cit. pp 88-122

<sup>71</sup> GEERTZ, Clifford. La interpretación de las Culturas. Gedisa, Barcelona, 2000. P. 26

shared worlds, renders it difficult to capture the publicness and collectiveness of culture as symbol systems".<sup>72</sup>

Por su parte, Bradd Shore apunta: "The human ability to create mental models as ways of dealing with reality has two distinct dimensions: personal and cultural. Important as culture is for humans, our experiences are never exhaustively accounted for by cultural analysis. Even in terms of the mental models we use to explain, predict, or justify our experiences, culture is not the only resource we have for making sense of things".<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> KEESING, Roger. Op. cit. p. 372

<sup>73</sup> SHORE, Bradd. Op. cit. p. 46

### 3. LA SOCIALIZACIÓN

There is always an intimate relationship in nature between the form of an organism and its performance.

EDWARD T. HALL. *Beyond Culture*

Como sea, es importante reconocer que la pasión y su gesta son los pivotes esenciales de la vida social. Las justificaciones, las teorizaciones y las racionalizaciones vienen después.

MICHEL MAFFESOLI. *El Conocimiento Ordinario*

La socialización ha sido un tema importante de estudio en la antropología, desde los trabajos de G. H. Mead quien desarrolló una línea de investigación en torno a la relación entre el desarrollo individual y grupal a partir de una herencia social que se da entre generaciones.

Esta línea de trabajo prosiguió en la corriente de "cultura y personalidad" con Margaret Mead y Ruth Benedict. En el caso de Mead, y más allá de la polémica suscitada con su libro *Adolescencia y cultura en Samoa*, el establecer que los cambios psicológicos asociados con la pubertad no tienen una base biológica, sino que son culturalmente determinados, estableció un parteaguas –según creo- en la manera como la psicología y la educación intentaban fuertemente reivindicar esta diferencia fundamental entre naturaleza y cultura.

En el caso de Benedict encontramos esta idea de que las culturas son todas particulares y específicas, únicas y diferentes, y que existen al interior de cada una patrones distintivos (los kwakiutl dionisiacos y los zuñi apolíneos, por ejemplo) que las hacen ser eso y no otra cosa. La idea además es que cada cultura está conformada como un todo coherente e integral, de tal modo que "... si los individuos o grupos de personas han de cambiar... es de la mayor importancia que cambien del todo de un patrón a otro".<sup>74</sup> Me parece que un aporte importante de esta postura es el reconocimiento de caracteres distintivos, propios para cada cultura, que propician que los procesos de socialización de cada cultura den como resultado un mixteco, un zapoteco, un mexicano o un guatemalteco, para traer ejemplos más cercanos. El punto de quiebre para mí está en esta concepción de la cultura como un todo cerrado, coherente y aceptado por todos, lo cual haría pensar entonces que la socialización es un proceso lineal, que se desarrolla sin ningún conflicto, algo así como una carrera de cien metros planos. "Como todo su ambiente está culturalmente determinado, y como las facultades innatas de los niños son las mismas..., los niños absorben cultura en todos los aspectos de su experiencia. Este profundo proceso de absorción... es concebido holísticamente y puede suponerse que tiene lugar, por lo menos, en una cultura intacta y estable"<sup>75</sup>.

Robert LeVine organiza el apartado sobre socialización de su libro *Cultura, conducta y personalidad*, en tres líneas generales: a) la socialización como inculturación; b) la socialización como adquisición del control de los impulsos; y c) la socialización como enseñanza de la función, que se agrupan a su vez en disciplinas diferentes: la antropología; la psicología y el psicoanálisis; y la sociología. Este apartado se desarrollará a partir de las líneas primera y tercera.

<sup>74</sup> Margaret Mead citada por CARRITHERS, Michael. ¿Por qué los humanos tenemos culturas?. Alianza Editorial, Madrid. 1995. p. 33

<sup>75</sup> LEVINE, Robert. Cultura, conducta y personalidad. Akal (col. Manifiesto # 60), Madrid, 1977, p. 92

### **3.1 Socialización y antropología**

En primer lugar habrá que decir que parece haber un acuerdo general entre los antropólogos sobre lo que la socialización implica en términos de un proceso educativo, un proceso por medio del cual las nuevas generaciones aprenden y aprehenden su cultura. Quizá donde podemos encontrar diferencias es en la forma como el estudio de este proceso se ha llevado a cabo. Pero ya sea que se empiece definiendo a la educación, o a la socialización -que dicho sea de paso, son definidas de la misma manera-, la asunción general es que hay una generación joven (que implica sobre todo a la infancia y por lo tanto tiene un punto de partida biológico y evolucionista) que aprende y otra ya adulta (que involucra una noción de madurez biológica y la idea de que los adultos ya están dentro de la cultura) que enseña. Lo anterior lleva a suponer el tercer elemento: lo que se enseña, esto es, el contenido cultural.

“En un sentido amplio –nos dice Margaret Mead- la educación es el proceso cultural, el medio por el cual cada ser humano, habiendo nacido con la potencialidad de aprender tanto como cualquier mamífero, es transformado en un miembro completo de una sociedad humana específica, compartiendo con otros miembros del grupo una cultura específica”.<sup>76</sup>

En el mismo sentido se expresa Meyer Fortes, y agrega “...It has been shown that the training of the young is seldom regularized or systematized, but occurs as a ‘by-product’ of the cultural routine; that the kinsfolk, and particularly the family, are mainly responsible for it; that it is conducted in a practical way in relation to the ‘actual situations of daily life’. It has been observed that manners and ethical and moral attitudes are first inculcated within the family circle...”<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> MEAD, Margaret. “Our Educational Emphases in Primitive Perspective” en: MIDDLETON, John (ed.) From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education. 1976, University of Texas Press, USA. Pp.1-2

<sup>77</sup> FORTES, Meyer. “Social and Psychological aspects of education in Taleland” en: Ibid. p. 15



Mead y Benedict, y en general los seguidores de la así llamada *escuela de cultura y personalidad*, sostienen una postura relativista y yo diría altamente determinista sobre la relación entre cultura y personalidad, para ellas “[...]las prácticas de la educación de los niños son principalmente significativas como indicios o claves de los valores culturales y de las actitudes emocionales de un determinado grupo cultural.[...] la interacción padre-hijo refleja preferencias culturalmente dominantes respecto a la relación de las funciones y a la orientación de los impulsos... La educación... constituye un indicio, tanto de los valores de los adultos como del desarrollo de la personalidad de los niños”.<sup>78</sup>

Un elemento que creo se desarrolló tempranamente en los estudios sobre socialización, es la idea de que la esfera social en la que convergen los niños y los adultos en las así llamadas sociedades primitivas, es una sola. La unidad de la esfera social está de alguna manera asociada a la idea de que se trata de comunidades simples, sin el grado de complejidad que se le atribuye a las sociedades occidentales, por lo tanto, el proceso de socialización se percibe también como un *continuum*, donde al final, lo que obtenemos es justo un Ifaluk, un Samoano o un javanés. “In the evolution of an individual’s social space we have a measure of his educational development”.<sup>79</sup>

Estudiar cómo un individuo aprende a ser un miembro de su grupo se ha asociado a dos cuestiones básicas: el desarrollo de las habilidades y destrezas (muy asociadas al rol según el sexo) para el trabajo y en relación también con la actividad productiva y económica de cada individuo; y el aprendizaje y la estricta observancia de las reglas de conducta que impone el grupo (las obligaciones morales, conductuales y sociales que cada individuo tiene como miembro de su grupo). Las formas que cada grupo desarrolla para la formación de los niños, si bien son sistemáticas y dirigidas, no pueden ser ubicadas de manera específica en un espacio y en un tiempo, por lo que hasta hace muy poco era común en la jerga

---

<sup>78</sup> LEVINE, Robert. *Cultura...* op. cit. pp. 81-82

<sup>79</sup> FORTES, Meyer. Op. cit. p. 28

pedagógica caracterizar este proceso como espontáneo, asistemático e informal. La consecuencia de ello es que se privilegió mucho la idea de que los niños en las comunidades primitivas aprenden por imitación, sin embargo, una mirada más atenta nos devuelve un panorama más organizado, en el que podemos observar que el grupo en su conjunto sabe lo que espera de cada uno de sus miembros y más o menos a qué edad se espera que ello ocurra. En el trabajo ya citado de Meyer Fortes, se ilustra cómo incluso ciertos juegos (que se permiten según la edad) están fuertemente ligados al sistema de producción y de valores del grupo.

En los trabajos que se presentan en el libro *From Child to Adult*,<sup>80</sup> encontramos elementos que han sido abordados de manera permanente en el estudio de los procesos de socialización, tales como las formas de educar según la posición social, económica y el sexo a la que pertenezca el discípulo, quiénes educan y cuál es el papel que tienen al interior de las relaciones de parentesco, la disciplina, la enseñanza de los oficios y el desarrollo de habilidades para el trabajo, las reglas de conducta y normas de comportamiento, así como la participación en las ceremonias, el aprendizaje de los saberes requeridos para pasar de un *status* de edad a otro, con las obligaciones y los privilegios que cada uno conlleva; la relación afectiva de los padres con los niños; el papel del juego; la educación en las creencias y la mitología, así como lo que Thomas Rhys Williams llama el patrón de la conducta social que se espera desarrollen niños y adultos.

Para Williams<sup>81</sup> los estudios sobre socialización pueden ubicarse en dos tendencias generales, la primera se interesó por observar los efectos del proceso de socialización en la conducta de los adultos y que se desarrolló bajo la premisa general de que existen ciertas regularidades en el proceso de socialización, que engendran o acarrear formas específicas de conducta en los adultos, como consecuencia de ello –nos dice– muchas investigaciones se hicieron con la intención de delinear la relación entre ciertos rasgos específicos de la socialización

---

<sup>80</sup> El libro ya citado de MIDDLETON

<sup>81</sup> WILLIAMS, Thomas R. "The structure of the socialization process in papago indian society", en MIDDLETON, John. *From Child...* op. cit. pp. 163-172

y aspectos particulares en la conducta de los adultos. La segunda tendencia es la que se ha enfocado ampliamente en la naturaleza misma del proceso, de modo tal que los estudios de este tipo se han interesado básicamente en la descripción total del proceso de socialización, como un conjunto único de eventos funcionalmente interrelacionados. En general, se acepta que la gran mayoría de los patrones de conducta social de los adultos son aprendidos y desarrollados como consecuencia del proceso de socialización, pero a la vez, hay un rechazo a la idea de asumir que eventos específicos en este proceso causen una conducta particular en los adultos. "It now appears that definite causal connections between the process of socialization and adult behavior are most likely to be found in a series of structurally interrelated events that extend through the time of socialization".<sup>82</sup>

El terreno general en el que los estudios sobre socialización se mueven, sigue siendo tan amplio como al principio, sin embargo, cada vez encontramos estudios más específicos, en temas más puntuales. Según puedo percibir, la tendencia inicial en los trabajos sobre socialización era abarcar tanto como fuera posible, que estuviese involucrado en la educación de los infantes en una comunidad determinada. Los trabajos que se desarrollaron a partir de los setenta tienden a ser más puntuales, digamos menos abarcativos, un ejemplo claro de ello lo constituyen los trabajos sobre lenguaje y socialización.<sup>83</sup>

En terrenos que no son estrictamente de la antropología, encontramos algunas tendencias, aunque aquí me ocuparé básicamente de dos: la idea inicial de la socialización establecida por Durkheim y la que desarrollaron hace algunos años Berger y Luckmann.

Una idea generalizada es la de considerar dos etapas de socialización: primaria y secundaria. La primera es referida básicamente a experiencias tempranas no

---

<sup>82</sup> Ibid. P. 165

<sup>83</sup> Véase por ejemplo: SCHIEFFELIN, Bambi & OCHS, Elinor (eds.) Language Socialization Across Cultures. Cambridge University Press, 1989. USA; PARADISE, Ruth. La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. DIE-CINVESTAV (serie Documento #22). México. 1987

verbales, a procesos de adquisición de contenidos culturales que se dan en la interacción social diaria entre el niño y otros miembros de su grupo: "el individuo, como bebé y luego como niño, va adquiriendo un conocimiento sociocultural que no es ideacional, sino experiencial"<sup>84</sup>. La adquisición de estas experiencias se da a través de principios de acción que le van indicando al niño las formas de comportamiento y las formas de interacción reconocidas en el grupo. Prácticamente todos los autores revisados para la elaboración de este apartado, prestan una atención principal al lenguaje como el vehículo a través del cual el niño aprehende las formas en las que se construye, se organiza y se percibe el mundo.

El considerar un proceso de socialización temprana llevó también a mirar en el entorno inmediato, en donde se supone esta socialización inicial se da: la relación madre-hijo, o los procesos de interacción durante la crianza. En esta etapa hay una fuerte presencia de los adultos que nos hacen ver esta socialización justamente como un proceso de transmisión. Aquí, la socialización involucra prácticas apropiadas de relación entre los interactuantes, es decir, se asume que los roles están definidos.

"Socialization is an actual interactional display of the sociocultural environment, a presentation to the novice of the 'rules' whereby 'respectable' behavior might be constructed"<sup>85</sup>.

"La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad"<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> PARADISE, Ruth. La socialización ... op. cit. P. 1

<sup>85</sup> WENTMORTH. Context and understanding: an inquiry into socialization theory. Elsevier press. New York, 1980, p. 68

<sup>86</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. La construcción... Op. cit. p. 166

Sin embargo, tanto Berger y Luckman, como otros estudiosos<sup>87</sup>, establecen que la socialización no es un proceso limitado a la infancia, sino que ésta es un proceso que se da a lo largo de la vida. El individuo se socializa y es socializado de manera permanente a través de la interacción, pues aunque la realidad se presenta de manera ordenada al individuo, "...los contenidos que la misma internaliza enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, [por lo que] toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para guardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva".<sup>88</sup>

La socialización es un proceso interactivo entre los diferentes miembros de una sociedad, en la que unos se colocan como sujetos socializados y otros como sujetos que están en proceso de socialización. La socialización es producto de la interacción, se construye con los participantes, no es una entidad preexistente al proceso. Como un proceso interpersonal, la socialización es también un fenómeno intrapersonal.

Each way of life is distinctive in its outlook, content, the kind of adult personalities favored, and the way children are raised. There are also many respects in which human communities are similar that override cultural differences. All major human cultural systems include magic, religion, moral values, recreation, regulation of mating, education and so forth. But the *content* of these different categories, and the ways the content and the categories are put together, differ enormously. These differences are reflected in the ways people raise their children. If the object of cultural transmission is to teach young people how to think, act, and feel appropriately this must be the case. To understand this process we must get a sense of this variety.<sup>89</sup>

Un elemento importante que se reconoce en la socialización es la relación cara a cara, la que se da de manera más constante y continua (y según esto de manera más poderosa) durante la infancia. A través de este proceso, los niños construyen un repertorio inicial de conocimientos y prácticas culturales en relación con individuos específicos, que se va extendiendo a lo largo del ciclo de vida. Gran

<sup>87</sup> Véase, por ejemplo: OCHS, Elinor. Culture and language development. Cambridge University press. 1988

<sup>88</sup> BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. Op. cit. p. 185

<sup>89</sup> SPINDLER, George. "The transmission of culture" en: Education and Cultural Process. Anthropological approaches. Waveland press. Illinois. p. 303. Cursivas del autor

parte de la vida social cotidiana es constituida a través de estas interacciones cara a cara.

Los hábitos son otro elemento básico en este proceso: "The routines of daily social life allow interaction to be accomplished. Socialized in the early years and keyed by predictable metacommunicative devices, routines are extremely important in helping to create a semblance of predictability and providing a framework for contingent responses".<sup>90</sup>

### ***3.2 Desde el punto de vista de la sociología***

#### ***3.2.1 Durkheim: naturaleza dual y socialización***

Incluir a Durkheim en este apartado puede verse como una desviación en el curso de la exposición, no obstante –y eso trataré de constatarlo en el transcurso de la investigación-, la visión durkheimiana sobre la educación y la escuela sigue siendo el pilar sobre el que se construye gran parte de nuestra visión sobre el sistema educativo y la escuela básica en este país. Esta postura de Durkheim de que "la educación tiene que ser necesariamente una acción de autoridad"<sup>91</sup>, fundamenta aún gran parte de nuestras ideas sobre cómo debe llevarse a cabo la educación, en particular la que se realiza a través de la escuela. "... la sociedad no puede constituirse a no ser con la condición de penetrar en las conciencias individuales hasta formarlas 'a su propia imagen y semejanza'; ... se puede... decir con seguridad que muchos estados mentales, incluso de los más esenciales, tienen un origen social. En este aspecto es el todo –en larga medida- lo que hace a la parte..."<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> SCHIEFFELIN, Bambi. The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli children. Cambridge University Press. 1990. p. 19

<sup>91</sup> DURKHEIM, Émile. Educación como socialización. Sígueme (col. Pedagogía y sociedad # 2), Salamanca, 1976. p. 110

<sup>92</sup>Ibid. p. 37

Así, la finalidad de la educación es formar al ser social, conformado éste por un sistema de ideas, hábitos y sentimientos que expresan en él al grupo del cual forma parte<sup>93</sup>. El ser social es el resultado de una acción dirigida a través de la educación, pues éste nunca se desarrolla de manera espontánea. El ser social se desarrolla a partir de necesidades externas, sociales, en razón de la necesidad de la sociedad de garantizar la continuidad. La educación para Durkheim debe ser vista como un proceso de transmisión de conocimientos de una generación adulta a una joven. "El hombre que la educación tiene que realizar en nosotros no es el hombre tal como lo ha hecho la naturaleza, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere según las exigencias de su economía interna".<sup>94</sup>

La educación es un proceso de "socialización metódica" de las nuevas generaciones, un proceso mediante el cual el ser individual, egoísta, va cediendo el lugar al ser social, solidario y moral. Lo que el individuo es, lo es siempre en función de la acción que la sociedad ha ejercido en él, esta acción colectiva representa "lo que hay de mejor en nosotros, lo que hay de propiamente humano en nosotros".<sup>95</sup>

El contenido de la socialización es, pues, el contenido cultural visto como un sistema de creencias, de prácticas y sentimientos, un sistema de fuerzas morales que ostenta una sociedad y que requiere transmitir para asegurar su continuidad. Tengo la impresión de que la cultura tiene aquí un carácter acumulativo y hay también un cierto dejo conservador en la forma de concebir tanto a la cultura como a la sociedad: "... la sabiduría humana se va acumulando sin cesar y es esta acumulación indefinida la que eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí misma".<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Cfr. El apartado de pedagogía y sociología del libro de *educación como socialización*, ya citado.

<sup>94</sup> Ibid. P. 140

<sup>95</sup> Ibid. P. 101

<sup>96</sup> DURKHEIM, Émile. Op. cit. p. 103

Ahora bien, ¿cómo se garantiza tanto la permanencia de la sociedad, la continuidad de la cultura y el conocimiento acumulado que es la herencia de cada generación? Para que esto ocurra dice Durkheim, "es menester que exista una personalidad moral... y ésta es la sociedad".<sup>97</sup>

¿Hacia dónde nos lleva una concepción de esta naturaleza sobre la sociedad?, hacia la premisa de que todo lo que el individuo es, lo es por efectos de la sociedad, por lo tanto una disciplina que se encamine al estudio de la conducta, las acciones y la personalidad no tiene cabida aquí. Sobre esta base, no hay oportunidad de plantearse la relación entre cultura y conducta o cultura y acción, puesto que queda claro que lo que el hombre es, es el resultado del largo proceso de socialización al que ha sido sometido.

Además, en esta forma de ver la socialización, encuentro la idea de que en Durkheim la sociedad tiene una especie de acuerdo *a priori* sobre los fines que persigue y que básicamente no existen contradicciones en su interior, a semejanza de un modelo de cultura cerrado y coherente que planteaba Ruth Benedict.

En el mismo sentido, hay también una especie de uniformidad moral, de acuerdos previos, de metas comunes y de ideas afines con respecto de los fines que se persiguen, que necesariamente lleva a la idea de que tanto la sociedad como la cultura se construyen si no de modo uniforme y homogéneo, sí a partir de una cierta armonía. Considero que no se toman en cuenta las contradicciones internas, las formas dominantes de pensamiento en una época y en una sociedad determinada; los conocimientos nuevos y las ideas innovadoras; la diferencia –si no es que el antagonismo- de intereses y la tensión que necesariamente genera la creación de instituciones –como el mismo Durkheim lo documentó en el caso de la escuela laica- que asumen la socialización y la formación de "las nuevas generaciones".

---

<sup>97</sup> Ibid. P. 103



### **3.2.2 Berger y Luckmann: el punto de vista fenomenológico**

Encuentro en *La construcción social de la realidad* una serie de elementos que están presentes en otros autores en torno a la socialización, tales como la reivindicación de la relación cara a cara, las dos formas básicas de socialización y la idea de que la primera configura prácticamente al individuo entre otras, por lo que me pareció un buen texto para tratar de resumir este apartado.

Con Berger y Luckman se introduce un elemento nuevo en los estudios sobre la interacción social: la vida cotidiana. Ésta constituye una realidad establecida para los integrantes de la sociedad: "El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos".<sup>98</sup>

Pero ¿cómo se advierte, se percibe y se toma conciencia del mundo de la vida cotidiana?, es a través de la interacción cara a cara, a través de la cual también se construye la identidad. "No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro".<sup>99</sup>

"Asumir" el mundo en el que ya viven otros es un elemento que destaca en esto que los autores llaman internalización, y la internalización se da a través justamente del proceso de socialización, la cual como ya vimos la ubican en dos niveles: primario y secundario.

**Sobre la socialización primaria:** se desarrolla de modo principal al interior de la familia, durante la primera infancia claro está y constituye una fase importante para la configuración de la identidad. Esta socialización primaria es la más importante y de hecho establecen que la segunda socialización deberá mantener

---

<sup>98</sup> BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. Op. Cit. P. 37

<sup>99</sup> Ibid. P. 165

una estructura semejante a la de la primera. En este proceso, las formas particulares en que cada uno de los integrantes de lo que llamaríamos el “grupo socializador”... configura la realidad y su representación del mundo, establece mediaciones de tal modo que “el mundo social aparece ‘filtrado’ para el individuo...” a tal grado que “un niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la colaboración idiosincrásica que le han dado sus padres...”<sup>100</sup>

Otro elemento importante en la socialización primaria es que no consiste sólo en un proceso de adquisición de contenidos y conocimientos, no es un aprendizaje cognoscitivo nos dicen, sino que comporta también la construcción y el desarrollo de un yo emocional y sentimental. “Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible”.<sup>101</sup>

Por último, la socialización primaria propicia “la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida”, así como lo que G.H. Mead llama el ‘otro generalizado’ que indica la asunción de su propia identidad frente a una identidad en general: “Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad”.<sup>102</sup>

**Sobre la socialización secundaria**, ésta tiene que ver más bien con el carácter de las sociedades y estaría basada en “submundos” institucionales. “Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento”.<sup>103</sup> A decir de los autores, es posible concebir una sociedad en la que sólo se desarrolle la socialización primaria, lo que me parece una afirmación bastante aventurada, pues por lo menos implica la idea de que una vez que ha internalizado su mundo

---

<sup>100</sup> Ibid. P. 166

<sup>101</sup> Ibid. P. 167

<sup>102</sup> Ibid. P. 168

primariamente, el individuo en sociedad no es capaz de recrear ese mundo, así como de aprender y aprehender su entorno, pero también recrea nuevamente el planteamiento de que existen sociedades simples y sociedades complejas, que conlleva una concepción evolutiva de las culturas. Es decir, si aceptamos la idea de que hay sociedades que sólo desarrollan una socialización primaria, estaríamos aceptando también que una fase de socialización secundaria implica una sociedad mayormente desarrollada. Tampoco coincide con la idea de que “mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación...”<sup>104</sup> Un acercamiento a los estudios sobre vocación, profesión y elección profesional nos puede dar una idea distinta.<sup>105</sup>

“El éxito máximo en la socialización probablemente se obtenga en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento. La socialización en esas condiciones produce identidades socialmente pre-definidas y perfiladas en alto grado”.<sup>106</sup> Me parece que la cita es bastante elocuente, por cuanto evoca tanto la concepción de cultura de Benedict y lo que para Durkheim es el efecto de la socialización.

---

<sup>103</sup> Ibid. P. 174

<sup>104</sup> Ibid. P. 178

<sup>105</sup> Véase por ejemplo: DELAMONT, Sara. Historias de maestros. PPU (Promociones Publicaciones Universitarias), Barcelona. 1982

<sup>106</sup> BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. Op. Cit. P. 205

## 4. TRANSMISIÓN CULTURAL: TRANSMISIÓN DE PATRONES CULTURALES

Cuando el niño llega a la escuela, ya ha aprendido qué características suyas son vistas como debilidades por quienes le cuidan en casa. De repente, un extraño, a quien llaman "profesor", pretende descubrir *qué sabe y no quién es*. Cuanto más alejado se encuentre éste del ambiente cultural o temperamental del niño, más probable será que haga *preguntas erróneas*. El niño se da cuenta instintivamente de que las preguntas son inadecuadas, pero pronto se *percata de que inadecuado debe ser él mismo*. Así, comienza a gastar energías en tratar de *encubrir sus diferencias*.

PALEY. *White Teacher*

"We see education as cultural transmission, and of course cultural transmission requires cultural learnings, so learning and transmission are never separated except by convention"<sup>107</sup>, nos dice Harry Wolcott, y refrenda esta visión sociológica que veíamos en Durkheim en el apartado sobre socialización, en el sentido de ver esta transmisión como una intervención calculada en el proceso de aprendizaje, tratándose del proceso educativo en general o del proceso de escolarización en un sentido más particular.

"Theories of culture acquisition must deal with the reality of culture change, however. That is the simplifying power of the models of culturally constructed

---

<sup>107</sup> WOLCOTT, Harry. "The anthropology of learning" en: Anthropology and education quarterly # 13, 1982, pp. 83-108

common sense, in codifying the prototypical, that allows human beings to cognize such a vastly complicated natural and social worlds".<sup>108</sup>

En el ya clásico texto de George Spindler "*The transmission of culture*", se cita el siguiente relato para ejemplificar la transmisión de los patrones culturales.

Five-year-old Azu trails after his mother as she walks along the village path, whimpering and tugging at her skirt. He wants to be carried, and he tells her so, loudly and demandingly. "Stop! Stop! Hold me" His mother shows no sign of attention [...] Often before she has carried him on her back and an even heavier load on her head. But today she has resolved not to submit to this plea, for it is time for him to begin to grow up.

Azu is not aware that the decision has been made. Understandably, he supposes that his mother is just cross, as she often has been in the past, and that his cries will soon take effect. He persists in his demand, but falls behind as his mother firmly marches on [...] He beats the earth with his fists and kicks it with his toes. This hurts and makes him furious [...]

By this time his frustration is complete [...]

[...] Azu is left alone, but it takes several minutes for him to realize that this is the way it is to be. Gradually his fit subsides and he lies sprawled and whimpering on the path.

Finally, he pushes himself to his feet and starts home, still sobbing and wipping his eyes with his fists. As he trudges into the yard he can hear his mother shouting at his sister, telling her not to step over the baby [...]

This has been Azu's first painful lesson in growing up. [...] <sup>109</sup>

Este es un extracto de una narración de Barnett, de su libro *Being a Palaun*, que recoge George Spindler en su artículo "*The Transmission of culture*". Después de la larga cita, Spindler se pregunta ¿está siendo transmitida la cultura aquí? Tal vez la primera respuesta sería negativa, habida cuenta de que lo que observamos básicamente son formas de comportamiento: un niño que quiere que su madre lo cargue y una madre que se rehúsa a complacerlo, a pesar de los gritos y el llanto de éste. De hecho la madre, salvo al principio de los reclamos de Azu, actúa como si el niño no estuviera con ella, parece no percatarse de sus gritos y chillidos. Dice

---

<sup>108</sup> KEESING, op. Cit. P. 380

<sup>109</sup>De un trabajo de Barnett, citado por SPINDLER, George. "The transmission..." op. cit. pp. 304-305

Spindler que visto aisladamente, uno podría considerar el drama de Azu como una situación traumática, pero es la experiencia por la que todos los niños de la comunidad deben pasar. "But virtually all Palaun boys experience this sudden rejection (it happens more gradually for girls) –not always in this particular way- but in somewhat the same way and at about the same time"<sup>110</sup>. Ésta, dice, es la manera culturalmente modelada de crecer, de dejar la infancia. "This culturally patterned way of treating the child has a more or less consistent result –and emotional attitude- and this emotional attitude is in turn patterned, and fits into various parts of the Palaun cultural system"<sup>111</sup>.

Lo que encontramos aquí entonces es un proceso de adquisición de los patrones culturales, pero también encontramos conducta, comportamiento y formación del temperamento y una educación de los sentimientos en la forma en que Geertz la entiende en "*Juego profundo...*". Es pues un proceso de socialización.

Para D'Andrade, gran parte de los esfuerzos de la antropología han estado encaminados no sólo al estudio de la cultura, sino también en la manera como "[these] cultural materials are organized by the needs of this human psychological system, schemas as models by which things can be figured out, as objects to reason with as ways of organizing memory, **as a goal system for directing behavior**" y concluye con una poco ortodoxa manera –en mi opinión- de unir los campos antropológico y psicológico: "In my opinion, the interpretative and symbolic anthropologists were most successful, and certainly most interesting, exactly when they were doing *cultural psychology*, talking about the self, identity, emotions, primordial sentiments, the need for meaning, etc. They denied that they were doing psychology, but what else was it?"<sup>112</sup>.

---

<sup>110</sup> Ibid. P. 305

<sup>111</sup> Idem

<sup>112</sup> D'ANDRADE, Roy. The Development... op. cit. p. 250. Las negritas son mías, las cursivas del autor

## 4.1 Sobre cultura y conducta

"In constructing their models of culture, most anthropologists take into account that there are different levels of behavior: overt and covert, implicit and explicit, things you talk about and things you do not. Also, that there is such a thing as the unconscious, although few are in agreement as to the degree to which the unconscious is influenced by culture"<sup>113</sup>.

Para Robert LeVine<sup>114</sup>, el estudio de la cultura y la conducta involucra necesariamente una interpretación de la personalidad, a la que define más o menos en términos de una "organización en el individuo de los procesos que intervienen **entre las condiciones ambientales y la respuesta de la conducta**",<sup>115</sup> más adelante enfatiza el hecho de que el estudio de la personalidad se basa en la observación de la conducta, pues -nos dice- solamente las consistencias de la conducta son observables.

Desde otro lugar y con diferente argumentación, Luis Villoro asienta lo siguiente: "De cualquier modo, la intención puede verse como una disposición que está en función de creencias y actitudes..."<sup>116</sup>

Recojo aquí las palabras de Roy D'Andrade que cité en la página anterior, en el sentido de que los antropólogos interpretivistas han sido más exitosos -que los cognitivistas supongo- cuando han abordado estudios que claramente se vinculan con el campo de la psicología, ello me permitirá asentar una -inicial y simple- respuesta a la pregunta de ¿qué tiene que hacer Geertz en este apartado?

---

<sup>113</sup> HALL, Edward. *Beyond Culture*. Anchor Books, New York, 1989, p. 14

<sup>114</sup> LeVINE, Robert. *Cultura...* op. cit.

<sup>115</sup> Ibid. P. 17. Las negritas son mías

<sup>116</sup> VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. S.XXI, México, 1989, p. 69

En "*Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*"<sup>117</sup>, Clifford Geertz aborda un concepto semiótico de cultura, a la que entiende como "una trama de significación que el propio hombre ha tejido"<sup>118</sup> y que se moviliza en la conducta, "pues es en el fluir de ésta donde las formas culturales encuentran articulación".<sup>119</sup>

Si la cultura se moviliza, se pone en acción mediante la conducta -"es un documento activo, pública"-, cobra sentido la idea de que "nuestras formulaciones deben orientarse en función del actor..."<sup>120</sup>. Me parece que estas ideas implican una forma dinámica de ver la cultura por un lado y, por otro, le otorga al individuo un papel activo en la puesta en escena de ese entramado de significaciones. Claro está que también encontramos en Geertz la idea de la cultura como texto: "La cultura de un pueblo es un conjunto de textos... Las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones..."<sup>121</sup>, sin embargo, son textos que se recrean en la medida en que se ponen en escena.

Ahora bien, ¿cómo se entiende esta relación entre cultura y conducta? Geertz dice que la cultura se comprende mejor "... no como complejos de esquemas concretos de conducta... sino como una serie de mecanismos de control... que gobiernan la conducta [bajo la idea] de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta"<sup>122</sup>. Esta es justamente la idea que ha unido a la educación con la cultura, la que sustenta y legitima la función de la educación. Volviendo a Geertz, tenemos que: "Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en

---

<sup>117</sup> Ensayo incluido en el libro: *La interpretación de las culturas*. Op. cit. pp. 19-40

<sup>118</sup> Ibid. P. 20

<sup>119</sup> Ibid. P. 30

<sup>120</sup> Ibid. P. 29

<sup>121</sup> GEERTZ, Clifford. "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali" en: *La interpretación...* op. Cit. P. 372

<sup>122</sup> Ibid. P. 51



virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas”<sup>123</sup>.

Si la cultura puede ser vista, leída, interpretada, “... en ejemplos volátiles de conducta modelada”<sup>124</sup> y si el “pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, social en sus funciones, social en sus formas, social en sus aplicaciones...”<sup>125</sup>, ¿cuál es el lugar del individuo, de la persona? Quizá sería importante preguntarse a estas alturas por las mediaciones. ¿Cómo es que un individuo aprende y aprehende su cultura?, ¿cuáles son los mecanismos a través de los cuales puede leer ese entramado simbólico que es su cultura? Retomando a Gilbert Ryle, Geertz dice que el pensamiento consiste en un tráfico de símbolos significativos, y la pregunta es ¿cómo aprende el individuo a construir y distinguir los mapas, las vías, los caminos para asegurar un tráfico feliz de estos símbolos significativos?

Estudiar las instituciones propias de cada cultura es un camino para conocer cómo un individuo en particular deviene hombre de Java, de Bali o de cualquier otro lugar, sin embargo se impone un trabajo previo (nuevamente) sobre el concepto de cultura a fin de desechar esta idea de que cada sociedad establece a la par que un contrato social, una especie de contrato cultural.

La teoría más resueltamente objetivista debe integrar la representación que los agentes se hacen del mundo social y más precisamente, su contribución a la construcción de la visión de ese mundo y, por lo tanto, a la construcción de ese mundo por medio del *trabajo de representación* (en todos los sentidos del término) que efectúan sin cesar para imponer su propia visión del mundo o la visión de su propia posición en ese mundo, de su identidad social.<sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> Ibid. p. 57

<sup>124</sup> GEERTZ, Clifford. “Descripción densa...” en: op. Cit. P. 24

<sup>125</sup> GEERTZ, Clifford. “Persona, tiempo y conducta en Bali” en: La interpretación... op. Cit. P. 299

<sup>126</sup> BOURDIEU, Pierre. Sociología y Cultura. Grijalbo-CNCA (col. Los noventa # 11) México, 1990, p. 287.

Cursivas del autor

## 5. LA ESCUELA Y LA ESCOLARIZACIÓN

What we intend to convey is that schools teach selected materials, skills, and ideas. They also carefully exclude a great deal of cultural content that is being or could be learned by the students. Schools define what is not to be taught and what is not to be learned as well as taught and learned. A great deal goes on in schools other than calculated "intervention" in learning.

GEORGE & LOUISE SPINDLER. *Fifty years of Anthropology and Education. 1950-2000*

Es un lugar común en la pedagogía establecer el proceso de socialización (como educación) como la vía por la cual el individuo se "humaniza". En este sentido, se reivindica claramente la concepción funcionalista de la educación, básicamente la representada por Durkheim. La concepción de la educación como una entidad externa y autónoma reivindica también esta noción de una cultura de consenso, por lo tanto la aparición y desarrollo de las diferentes escuelas y corrientes educativas se da en función de un cambio correlativo al cambio de las sociedades.

Otra característica de esta socialización es que sigue una línea evolutiva muy clara (de sociedades sencillas, primitivas, a sociedades complejas), en donde las primeras comunidades humanas "se educaban" en el ambiente, por imitación y mediante el trabajo colectivo y, en la medida en que estas sociedades evolucionaron, aparecieron los primeros educadores, los expertos y al final,

conforme las sociedades se volvieron complejas, este proceso de "humanización" requirió también espacios especializados y apareció entonces la escuela.<sup>127</sup>

La misma línea evolutiva aparece cuando estudiamos los tipos de educación: las comunidades sencillas privilegian una educación informal, "dada por el ambiente", misma que se vuelve más sistemática conforme la sociedad va acumulando más conocimientos (de sobra está decir a estas alturas que la cultura se ve también en un proceso acumulativo), hasta llegar a una educación formal, institucional. La línea del conocimiento sigue también el mismo camino, menos conocimientos (y más relacionados con el trabajo manual) en el principio, más conocimientos y más complejos (teóricos) en sociedades complejas.

La educación como un proceso racional, dirigido y legitimado, tiene un punto de elevación con el humanismo, que irrumpe en la historia de la educación como un movimiento innovador en cuanto a las formas de concebir las instituciones educativas, los métodos de enseñanza y los contenidos mismos. Sin embargo, en esta etapa encontramos también la consolidación de esa relación entre educación-"alta cultura", que prevalece hasta nuestros días. De este modo, la educación se verá como un proceso de refinamiento, en donde refinamiento adquiere connotaciones de "humanización".

Será hasta la aparición de la obra de Jean Jacques Rousseau, "Emilio o de la educación", cuando la crítica a la socialización llegue al límite, haciéndola aparecer como un proceso antinatural, artificial y corruptor de la naturaleza humana.

Rousseau opone un estado natural (deseable) a un estado social (corruptor), y el centro de esa oposición es el proceso educativo, a los que corresponde "el hombre de la naturaleza" y "el hombre artificial y fantástico que nuestras

---

<sup>127</sup> Uno de los ejemplos clásicos en pedagogía es el texto de Aníbal Ponce. Educación y lucha de clases.

instituciones y nuestros prejuicios han sustituido por él"<sup>128</sup> respectivamente. Esta dicotomía supone la idea de un hombre original y naturalmente bueno, contra uno corrupto e infeliz (el hombre social). ¿Qué torna a un hombre naturalmente bueno, en uno infeliz y corrupto?: las instituciones, y de entre ellas la más perniciosa es la educativa, pues es el proceso mediante el cual el hombre natural deviene hombre social.

Hay una recurrencia teórica en educación a invocar a la cultura como la justificación primera y última de la educación. Curiosamente, se parte del hecho de que la cultura es, la cultura existe, con independencia de los hombres. Es esta inmanencia de la cultura la que nos lleva a reflexionar poco, muy poco, sobre lo que ésta significa y la manera como disecta a las teorías educativas.

El fundamento sobre el cual se construyen las teorías educativas, no cabe duda, es la cultura, y constituye el principio y el fin de la actividad educativa. La existencia de la educación se explica sólo por la preexistencia de la cultura, de tal manera que los fines últimos de la educación están plenamente justificados en la medida en que es a través de ella que se preserva la cultura. De manera más concreta, esta tarea queda encomendada o circunscrita a la escuela. "El cometido de la escuela era iniciar al niño en la cultura... pues a medida que la mente se disciplinaba, se formaba el carácter ético..."<sup>129</sup>

Dice Jackson Lears<sup>130</sup> que el proceso de consolidación de la burguesía debe verse más como un proceso de consolidación de una hegemonía cultural que de control social. Es probable que ésta sea una afirmación excesiva, no obstante, me parece que ayuda a explicar la presencia de otro elemento dentro del proceso educativo: la institución escolar. En la medida en que las sociedades actuales crean más espacios institucionales (y éstos se extienden y proliferan en medios diversos)

<sup>128</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. Obras selectas. Losada, Buenos Aires, 1966. p. 21

<sup>129</sup> BOWEN, James y HOBSON, Peter. Teorías de la educación. México, Limusa. 1979. P. 166

<sup>130</sup> LEARS, Jackson. No place of grace, antimodernism and the transformation of American culture, 1880-1920. Nueva York, Pantheon. Citado en: POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. Madrid, Morata. 1997.

para el cuidado, la educación y la formación de sus “nuevas generaciones”, el estudio de la socialización se torna más complejo.

La escuela se construye bajo una idea de cultura como “ilustración”, de la cultura como un bagaje de conocimientos y habilidades estéticas e intelectuales que los individuos adquieren de acuerdo a una serie de disposiciones de carácter individual. Paralelamente, la escuela ha reivindicado también a la cultura como el producto de las manifestaciones más elevadas del espíritu humano. Ambas nociones siguen vigentes en el discurso educativo en general y en el escolar en particular.

A pesar de que en la primera se hace énfasis en la capacidad del individuo para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, no cabe duda que estos conocimientos que adquirirá y las habilidades que desarrollará están contenidos y orientados hacia lo que el grupo valora como digno de ser adquirido y aprendido, de modo tal que la segunda noción en el sentido de que la cultura es el resultado de una elevación espiritual, se complementa de hecho con la primera. La consecuencia más inmediata de estas percepciones se puede ver en el papel que socialmente se le asigna a la escuela como el espacio en el cual el individuo “se cultiva” y la idea es que en la medida en que se asciende en el proceso de escolarización, se está más cerca de la alta cultura<sup>131</sup>. Estoy lejos de afirmar que una mayor escolarización lleva de manera inmediata a los individuos a colocarse en otro círculo de consumo cultural, no obstante, los imaginarios que giran en torno a la escuela y la cultura nos han llevado a aceptar la idea de que la escuela básica la constituye un edificio, los alumnos y los maestros, mientras que las universidades no pueden ser concebidas sin una función de “difusión cultural”, que se nos aparece como consustancial.

---

<sup>131</sup> Puede verse, por ejemplo, en la relación que se establece entre cultura, culto y cultivado y entre estos dos últimos términos con el de educado, en WILLIAMS, Raymond. Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires, Nueva Visión. 2000. Pp. 87-93 y 113-114.

Esta idea de la escuela como el espacio de la “cultura legítima” deja su impronta en la forma como percibimos a las comunidades sin escuela, o a las personas que llegan a la ciudad sin haber pasado por un proceso de escolarización. Más allá de las explicaciones socioeconómicas y de las consecuencias que la falta de escolarización le acarrea a los individuos, campea en nuestra forma de percibirlos esta representación de seres incompletos, o como anotaba Tyler respecto de los alumnos, como un ser en “falta”.

Si bien hay mucho que discutir sobre la escuela y principalmente en torno a la escuela en el medio indígena en nuestro país, me interesaba introducir estas notas pues señalan -así sea de manera muy deficiente- algunas de las tensiones y problemas generales que giran en torno a la educación escolar. Su inclusión sería gratuita de no ser por el hecho de que son problemas que -legítimamente o no- aparecen siempre que se trata de buscar alternativas curriculares para la educación básica.

Resulta curioso observar en gran parte de la literatura sobre la escuela que han generado los profesores indígenas, una recurrencia a criticar a la escuela más en términos de la ineficiencia con la que trabaja, que en relación con la pertinencia de sus fines, objetivos y de los saberes y conocimientos que difunde para un medio específico.

Es evidente que la escuela introduce un proceso diferente de socialización en las comunidades y que si bien no provoca necesariamente un “choque cultural” (aunque en algunos casos lo hace), sí implica maneras diferentes en las que los niños y la comunidad deben conducirse. “The discontinuity is in the way the student is treated during the process and the different behaviors expected of him (or her) afterward”.<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> SPINDLER, George & SPINDLER, Louise. Fifty Years of Anthropology and Education. 1950-2000. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 2000, p. 168

"The basic premise underlying the specific emergent values is that what is most important is the social adjustment of the child. His place in the group, the responses of his peers to him, his ability to get along well, to work and plan with others are penultimate concerns... The emphasis on social adjustment is the educator's attempt to meet the demands of a new kind of society, where this kind of adjustment is of vital importance"<sup>133</sup>.

Muchos educadores y antropólogos coinciden en el hecho de que la evaluación de los aprendizajes que introduce la escuela es quizá el elemento más crítico en el entorno de las comunidades indígenas "Our system of schooling, and in fact schooling in Western culture in general, seems to be centered on the idea of evaluation. This focus combined with the strong emphasis on competition and on achievement guarantees that a significant number of learners will experience discouragement and rejection by the school system"<sup>134</sup>.

Concluiré este apartado con un relato de una niña náhuatl de Puebla, que ilustra el modo como los niños indígenas viven la escuela.

### ***Maestro enojón (Yin tamachtijkej tael)***

**Daniela Martínez López, 8 años. Náhuatl de Cauhayoeco, Cuetzalan, Puebla**

Antes había un maestro enojón que regañaba mucho a sus alumnos. Así siempre, cuando les explicaba se enojaba mucho.

Un día el niño Juan le preguntó a su maestro que por qué se enojaba mucho; no le contestó al niño, porque el maestro estaba muy enojado.

Por eso, cuando nos enseñan y a veces no entendemos la clase, nos da miedo preguntar, porque aquel niño llamado Juan, cuando quería que le explicara, el maestro lo regaña diciéndole estas palabras; "Eso ya se los expliqué y no ponen atención". El maestro se enojaba mucho, muy fuerte. Aquel niño que tenía ganas de estudiar salió de la escuela llorando, y jamás regresó.<sup>135</sup>

---

<sup>133</sup> Ibid. P. 83

<sup>134</sup> Ibid. p. 32

<sup>135</sup> MARTÍNEZ LÓPEZ, Daniela. "Maestro Enojón" en: Así soy yo. Hacedores de las Palabras. CONAFE, México, 2001, p. 38

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como todo el mundo, sólo tengo a mi servicio tres medios para evaluar la existencia humana: el estudio de mí mismo, que es el más difícil y peligroso, pero también el más fecundo de los métodos; la observación de los hombres, que logran casi siempre ocultarnos sus secretos o hacernos creer que los tienen; y los libros, con los errores particulares de perspectiva que nacen entre sus líneas.

MARGUERITE YOURCENAR. *Memorias de Adriano*

Resulta por lo menos pretencioso intentar concluir algo que por definición constituye un primer acercamiento a lo que se vislumbra como un largo proceso de construcción, así que, a despecho del título, intentaré hacer un breve recuento de lo planteado en este escrito.

Debo señalar que cuando inicié mi incursión por la bibliografía que integra este trabajo, tenía mis dudas acerca de la posibilidad de conformar algo que pudiera ser leído más o menos de manera coherente. Creo que logré estructurar algo, aunque la duda persiste en cuanto a la congruencia y la pertinencia de lo hasta aquí expuesto. La confrontación con el trabajo de campo tendrá la última palabra.

En el texto *Lives Across Cultures*, Gardiner y Kosmitzki recogen la siguiente cita de T. Schwartz: "anthropologists had ignored children in culture while developmental psychologists had ignored culture in children", bien, pues lo que



hemos podido observar es que la antropología y la psicología han encontrado algunos caminos de intersección en sus respectivos temas de preocupación, si bien persiste una serie de problemas que giran en torno a lo que LeVine establece como título de su libro: Cultura, conducta y personalidad. La incógnita sigue presente en términos de cómo cada individuo en particular se relaciona con su cultura y organiza su vida en función de ese material cultural. El primer apartado abordó de manera general los intereses comunes de la antropología y la psicología y presentó un breve desarrollo acerca del surgimiento y trayectoria de la antropología cognitiva y sus intereses de estudio.

Este primer apartado, además de servir de telón de fondo para introducir el apartado dos sobre los modelos culturales, contribuyó a despejar algunas de mis dudas sobre la pertinencia de utilizar un modelo teórico de este tipo como marco de interpretación para la investigación que realizaré, pues lo menos que se puede decir tanto de la antropología cognitiva en general, como de los modelos culturales en particular, es que han desplegado una gran creatividad para encontrar organizaciones, sistemas e interpretaciones en una multiplicidad de tópicos y temas de investigación.

Para Melford Spiro<sup>136</sup>, la cultura designa un sistema cognitivo que consiste en un conjunto de proposiciones (culturales) descriptivas y normativas. Estas proposiciones culturales deben ser susceptibles de ser transmitidas a través del proceso de socialización (enculturation) y son además colectivas: "Hence, they exist and (in the first instance) are discoverable by anthropologists in the collective representations of social groups without their having to probe for them in the private representations of social actors... This is not to say that cultural statements, rules, values, norms, and the like are always stated in propositional form, for clearly they are not, but that they are susceptible of statement in that form".<sup>137</sup> Lo que la cultura no designa según él, es la conducta, las emociones y los

---

<sup>136</sup> SPIRO, Melford. "Some reflections on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason" en: *Culture Theory*, op. cit. 323-346

<sup>137</sup> Ibid. P. 323

pensamientos. Con ello tal vez volvemos al problema original: la antropología estudia la cultura y la psicología la conducta. Los modelos culturales pueden servir de puente para intentar un acercamiento al estudio de la relación entre –para seguir a Spiro- lo que la cultura sí designa y lo que no.

Para Roy D'Andrade, "The cultural solutions to life's problems *do* form systems of various sorts; systems of social relationships, systems of economic exchange, systems of government, etc., but these systems (each made up of a complex of cultural models, roles, activities, etc.) are as various as the problems are. There is no *one* problem of human life to which culture is a solution"<sup>138</sup>.

En el prefacio de *Education and Cultural Process*, George Spindler retoma un señalamiento de A. Gearing y se pregunta ¿por qué los niños no aprenden todo? Responde a continuación: "The reason... is that all societies intervene, literally *interfere*, with what children are learning at critical points throughout the entire developmental process"<sup>139</sup>. Esta interferencia tiene que ver con la necesidad de "desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad", como ya veíamos páginas atrás, lo cual quiere decir que aunque la realidad se le presenta al individuo (la realidad de la vida cotidiana) como una realidad ordenada, ésta no se da de una sola vez como esquemas fijos e inmutables, por lo que "para guardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y subjetiva", se hace necesario un proceso continuo de socialización.

Ya veíamos con Durkheim que la socialización es sistemática –metódica dice él-, lo que indica que cada grupo humano identifica, discierne y clasifica aquello que deberá ser transmitido y preservado por las siguientes generaciones, por lo que necesariamente la socialización, al igual que la cultura, es pública y colectiva, por más que en su primera etapa se circunscriba a un grupo más o menos pequeño (según la cultura de la que se trate). La socialización es, pues, el proceso a través del cual la cultura es adquirida.

---

<sup>138</sup> D'ANDRADE, Roy. The Development... op.cit. p. 250. Cursivas del autor

“El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo ‘familiar’<sup>140</sup> señalan (otra vez) Peter Berger y Thomas Luckmann. ¿Por qué?, porque la realidad que nos es dada como “natural” es la realidad de la vida cotidiana, pero en la medida en que el proceso de socialización avanza, el individuo debe ser capaz de identificar e interactuar en cada vez más complejos “submundos institucionales” y acceder al mundo del conocimiento científico y especializado.

Así pues, si la socialización primaria nos remite primordialmente a la realidad de la vida cotidiana (que se presenta como un mundo intersubjetivo) y al conocimiento de sentido común, la socialización secundaria indica un proceso de apropiación de contenidos y conocimientos organizados y sistematizados bajo la lógica de la especialización y la ciencia, razón por la cual el conocimiento debe ser forzado para ser presentado como algo “familiar”, asientan los multicitados Berger y Luckmann. Encontramos entonces que el carácter de la socialización secundaria está determinado en parte por la distribución social concomitante del conocimiento.<sup>141</sup>

Si la socialización es un proceso sistemático, es necesario que la sociedad determine los elementos de su composición, los patrones culturales y de conducta a partir de los cuales este proceso se llevará a cabo. Lo que proveen los modelos culturales es el conocimiento de esos patrones que pondera cada cultura, vistos éstos como marcos de interpretación a través de los cuales cada cultura configura su particular modo de ser. Recordemos que Melford Spiro define a la cultura como un conjunto de proposiciones sobre la sociedad, el hombre y la naturaleza, proposiciones que se encuentran interrelacionadas y configuradas en redes, por lo

---

<sup>139</sup> SPINDLER, George. *Education and...* op. cit. p. 3. Cursivas del autor

<sup>140</sup> BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. Op. Cit. P. 180

<sup>141</sup> Vid supra p. 17, nota 49

que la tarea de los modelos culturales es identificar estas "proposiciones" que cada cultura ha construido y re-construye de modo permanente.

En cuanto al cuarto apartado, me interesaba recuperar de manera particular esta premisa de que en un proceso de socialización, la transmisión de la cultura está organizada a partir de patrones culturales, trabajar sobre esta idea le da sentido a la intención de organizar el trabajo de investigación a partir de los modelos culturales. Por otra parte, la opinión de Roy D'Andrade sobre lo que hacen los antropólogos interpretivistas cuando trabajan sobre tópicos como *persona, identidad, emociones, etcétera*, me permitió introducir tanto la forma de ubicar la cultura, como la manera en la que se establece la relación de la cultura con la conducta en Clifford Geertz. Si la cultura se torna accesible a través de la conducta, podemos entender la conducta si a la vez entendemos también el sistema simbólico que otorga significado a la conducta, de tal forma en que uno pueda entender cuándo un guiño es un guiño y cuándo una simple contracción nerviosa del párpado.

Por último, el quinto apartado se encaminó a señalar algunos de los problemas que subyacen a la escuela y al proceso de escolarización que ésta acarrea consigo. Es evidente que la escuela introduce una serie de tensiones al interior de las comunidades, que establecen pautas diferentes de socialización, de aprendizaje y de formación para las responsabilidades. Un primer elemento de tensión que aparece de manera particular en las comunidades cuya lengua mayoritaria es la lengua indígena, es la diferencia en el uso de la lengua pues los niños que van a la escuela suelen utilizar más el español que la lengua indígena, a diferencia de los padres, esta situación se ve motivada incluso por los propios padres, quienes sienten que un uso más intensivo del español tendrá sus efectos en sus hijos en términos de un mayor aprovechamiento de los aprendizajes escolares y aminorará los efectos de la discriminación. Una primera cuestión que pude apreciar en mi primera visita a San Isidro, es que si bien los padres de familia aceptaban el nuevo modelo curricular pues les permitía enterarse de los

contenidos escolares, les preocupaba el hecho de que un menor uso del español en la escuela les acarrearía a sus hijos la misma situación de discriminación que ellos sufren "cuando salen de la sierra". Me parece en todo caso que los efectos de largo alcance de la escuela se interrelacionan necesariamente con los rápidos cambios que se suceden en las comunidades y que se dan en el ámbito de los transportes, la comunicación, la migración y la reorientación de las actividades productivas tradicionales.

EDDY, DIEU, Pierre. *La escuela y el mundo*. Barcelona: La Caixa, 1990.

BOWEN, James y HOBSON, Peter. *La escuela y la cultura*. México: UNAM, 1984.

CHAPPELL, Tom. *Solo los niños y los niños*. México: UNAM, 1999.

CARR, THERESE. *El mundo de los niños*. México: UNAM, 1999.

CONARTE, Mercedes. *La escuela y el mundo*. México: UNAM, 1990.

DIANDRADE, Roy. *The Cultural Dimension of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DIANDRADE, Roy. *The Cultural Dimension of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DIANDRADE, Roy. *Cultural Change and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DIANDRADE, Roy. *Cultural Change and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DIANDRADE, Roy. *Cultural Change and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DIANDRADE, Roy. *Cultural Change and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DAVIDSON, Donald. *La escuela y el mundo*. México: UNAM, 1990.

DAVIDSON, Donald. *La escuela y el mundo*. México: UNAM, 1990.

DAVIDSON, Donald. *La escuela y el mundo*. México: UNAM, 1990.

DAVIDSON, Donald. *La escuela y el mundo*. México: UNAM, 1990.

## BIBLIOGRAFÍA

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *La Construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Sociología y Cultura*. CNCA-Grijalbo, México, 1990.

BOWEN, James y HOBSON, Peter. *Teorías de la Educación*. LIMUSA, México, 1984.

CAMPBELL, Tom. *Siete teorías de la sociedad*. Cátedra (col. Teorema), Madrid, 1999.

CARRITHERS, Michael. *¿Por qué los humanos tenemos culturas?*. Alianza Editorial, Madrid, 1995.

CONAFE. *Hacedores de las Palabras*. CONAFE, México, 2001.

D'ANDRADE, Roy. *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge University Press, United Kingdom, 2000.

D'ANDRADE, Roy. "A Folk Model of the Mind". En: *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press, 1989.

D'ANDRADE, Roy. "Culture meaning system" en: SHWEDER, Richard y LeVINE, Robert. *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge University Press, 1984.

D'ANDRADE, Roy. & STRAUSS, Claudia. *Human Motives and Cultural Motives*. Cambridge University Press, 1992.

DAVIDSON, Donald. *Mente, mundo y acción*. Paidós/I.C.E.-UAB (col. Pensamiento contemporáneo # 20), Barcelona, 1992.

DAVIDSON, Donald. *Filosofía de la Psicología*. Anthropos (col. Clásicos del pensamiento y de las ciencias # 19), Barcelona, 1994.

DAVIDSON, Donald. "De la idea misma de un esquema conceptual" en: *De la Verdad y de la Interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje*. Gedisa, Barcelona, 1990.

DELAMONT, Sara. *Historias de maestros*. PPU (Promociones Publicaciones Universitarias), Barcelona, 1982.

DURKHEIM, Emile. *Educación como socialización*. Sígueme (col. Pedagogía y sociedad # 2), Salamanca, 1976.

DURKHEIM, Émile. *Educación y Sociología*. Península (col. Homo sociologicus # 4) Barcelona, 1975.

DURKHEIM, Émile. *La educación moral*. Colofón, México, 1984.

DURKHEIM, Émile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La Piqueta (Col. Genealogía del poder) Madrid, 1987.

ERIKSEN, Thomas. "Multiculturalism, Individualism and Human Rights: Romanticism, the enlightenment and Lessons from Mauritius" en: *Human rights, Culture and context. Anthropological Perspectives*. Ed. Richard Wilson, 1997.

ESTRAMIANA, José Luis. *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. S. XXI, Madrid, 1995.

GARDINER, Harry & KOSMITZKI, Corinne. *Lives Across Cultures. Cross-Cultural Human Development*. Allyn and Bacon, USA, 2002.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 2000.

GEERTZ, Clifford. *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona, 1996.

GEERTZ, Clifford. *Conocimiento local*. Paidós (Col. Paidós básica # 66), Barcelona, 1994.

HALL, Edward. *Beyond Culture*. Anchor Book. New York, 1989.

HAMEL, Enrique e IBÁÑEZ, María Amalia. "La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urépecha de México" en: *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. (6, 7 y 8 de mayo de 1999) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 1999.

HARKNESS, Sara; SUPER, Charles and KEEFER, Constance. "Learning to be an American parent: how cultural models gain directive force" en: D'ANDRADE, Roy y STRAUSS, Claudia. *Human motives and Cultural Models*. Cambridge University Press, 1992.

HOLLAND, Dorothy & QUINN, Naomi. (eds.) *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press, 1989.

KEESING, Roger M. "Models 'folk' and 'cultural': paradigms regained?" en: HOLLAND, Dorothy & QUINN, Naomi. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press. 1989.

KEMPTON, Willet. "Two theories of home heat control" en: HOLLAND, Dorothy & QUINN, Naomi. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press. 1989.

KUPER, Adam. *Culture. The Anthropologists account*. Harvard University Press. London, 1999.

LeVINE, Robert. *Cultura, conducta y personalidad*. Akal (col. Manifiesto # 60), Madrid, 1977

LUKES, Steven. *Émile Durkheim. Su vida y su obra*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. 1984.

MAFFESOLI, Michel. *El Conocimiento Ordinario. Compendio de Sociología*. FCE, México, 1993

MEAD, Margaret. *Adolescencia y Cultura en Samoa*. LAIA (Col. Paperback # 197), Barcelona, 1979.

MIDDLETON, John (ed.) *From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education*. University of Texas Press, Austin, 1970.

NAHMAD SITTON, Salomón; PODESTÁ, Rossana; HAMEL, Enrique, et. al. *La Educación Indígena Hoy. Inclusión y Diversidad*. IEEPO/Huaxyácac, 1998.

O'SULLIVAN, Tim; HARTLEY, John; SAUNDERS, Danny; et. al. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. s/d.

OCHS, Elinor. *Culture and language development*. Cambridge University press. 1988.

PARADISE, Ruth. "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación a la observación" en: *Infancia y Aprendizaje*. DIE-CINVESTAV, 1991.

PARADISE, Ruth. *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua*. DIE-CINVESTAV (serie Documento #22). México, 1987.

PARADISE, Ruth. *Learning through social interaction: the experience and development on the mazahua self in the context of market*. Tesis de Doctorado. University of Pennsylvania, 1987.

POPKEWITZ, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1997.



- PROSS, Harry. *Estructura simbólica del poder*. Gustavo Gili Editorial, Barcelona, 1980.
- QUINN, Naomi y HOLLAND, Dorothy. "Culture and Cognition" en: *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press. 1989.
- RITZER, George. *Teoría sociológica moderna*. McGraw Hill, Madrid, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o la educación*. Bruguera, Barcelona. 1971.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Obras selectas*. Losada, Buenos Aires, 1966.
- RUMNEY, Jay y MAIER, Joseph. *Sociología. La ciencia de la sociedad*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- SCHIEFFELIN, Bambi. *The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli children*. Cambridge University Press. 1990.
- SCHIEFFELIN, Bambi & OCHS, Elinor. *Language Socialization. Across Cultures*. Cambridge University Press. 1989.
- SHORE, Bradd. *Culture in Mind. Cognition, and the problem of meaning*. Oxford University Press, 1996.
- SHWEDER, Richard. *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*. Harvard University press. 1996.
- SHWEDER, Richard & LEVINE, Robert. *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge University Press, 1984.
- SPINDLER, George. "The transmission of culture" en: *Education and Cultural Process. Anthropological approaches*. Waveland Press. Illinois, 1987.
- SPINDLER, George. (ed.) *Education and Cultural Process. Anthropological approaches*. Waveland Press. 1987.
- SPINDLER, George & SPINDLER, Louise. *Fifty Years of Anthropology and Education. 1950-2000*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey, 2000
- SPIRO, Melford. "Some reflections on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason" en: SHWEDER, Richard and LEVINE, Robert. (eds.) *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge University press, 1984.

STRAUSS, Claudia. "Models and motives". En: *Human Motives and cultural models*. Cambridge University Press, 1992.

STRAUSS, Claudia & QUINN, Naomi. *A cognitive Theory of cultural meaning*. Cambridge University Press, 1997.

TYLOR, Edward. *Los orígenes de la cultura*. Ayuso, Madrid, 1977.

ULIN, Robert. *Antropología y teoría social*. S. XXI, México, 1990.

UNESCO. "El valor de la cultura" en: *Cultura y Desarrollo*. UNESCO-ORCALC. Vol. 1/febrero del 2000.

URBAN, Greg. *A discourse-Centered. Approach to Culture*. University of Texas Press, Austin, 1993.

VÁZQUEZ, Olga; PEASE-ÁLVAREZ, Lucinda y SHANON, Sheila. *Pushing Boundaries. Language and Culture in a Mexicano Community*. Cambridge University Press, 1994.

VEYNE, Paul. *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial, Madrid. 1984.

VILLORO, Luis. *Crear, saber, conocer*. S. XXI, México, 1989.

WENTWORTH. *Context and understanding: an inquiry into socialization theory*. Elsevier press. New York, 1980.

WILLIAMS, Raymond. *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.

WOLCOTT, Harry. "The anthropology of learning" en: *Anthropology and education quarterly* # 13. Journal of the Council on Anthropology and Education, 1982.