

Pablo Santaolalla Rueda
 Universidad de Alicante
 pablosantaolallarueda@gmail.com
 Junio 2024

Antropología de la Educación en Contextos Marginados: Un Enfoque Transformador y Participativo

ARIES. ISSN 2530-7843

La identidad y cómo la educación y otros instrumentos culturales la generan o modifican han sido cuestionados desde los primeros trabajos sobre el activismo social. Esto ha llevado a la necesidad de una "antropología de la educación en la que teoría, investigación, práctica y justicia social estén unidas" (McCarty y Lomawaima, 2002). Se destaca la importancia no solo de cómo son las cosas, sino de cómo pueden ser transformadas. Este enfoque cambiará el panorama general y los procesos educativos actuales. Históricamente, la atención se ha centrado en los estados, las relaciones entre culturas, países, grupos y clases, y cómo estos factores influyen en los estudiantes. En el ámbito de la Antropología de la Educación (AE), el enfoque ha sido las personas y no los centros educativos. En la Psicología y Pedagogía, el interés se centra en los procesos de aprendizaje y enseñanza, aunque en realidad el foco ha sido en la persona estudiante. En el nuevo milenio, la AE se centra en los centros educativos con un objetivo claro. Este texto pretende acercarse a la repercusión de la Antropología de la Educación en el conocimiento científico y el análisis de los procesos educativos en escuelas situadas en contextos de opresión y marginación, así como la necesidad de metodologías transformadoras para el futuro.

Palabras clave (keywords): "Antropología de la Educación" "Contextos Marginados" "Transformación Educativa" "Metodologías transformadoras" "Investigación Aplicada-Implicada"

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la antropología educativa, es fundamental considerar los conceptos descritos por Ogbu (1990) sobre las 'minorías' voluntarias e involuntarias, ampliados posteriormente por Ogbu y Simons (1998). Estos autores subrayan que dicha clasificación no debe ser interpretada como determinada por la 'raza' (p.168). Para ilustrar esta conceptualización, los autores utilizan ejemplos de diversas minorías en distintos contextos globales, destacando cómo se entienden estas categorías en función de su situación específica: por ejemplo, los coreanos son considerados "minorías voluntarias" en Estados Unidos (Lee, 1991) y en China (Weiwen y Qingnan, 1993), mientras que son "minorías involuntarias" en Japón (Lee, 1991; Lee y DeVos, 1981). Asimismo, los nativos mayas son "voluntarios" en Estados Unidos, pero no en México (Hagan, 1994); y los afroamericanos, que son "minorías voluntarias" en Ghana, Japón y Francia, deben ser reconocidos como "minorías involuntarias" en Estados Unidos.

En relación con la actitud hacia la educación, estos grupos muestran características distintivas. Ogbu y Simons (1990) observan que "el alumnado de minorías voluntarias comparte actitudes positivas y el compromiso verbal de sus familias y comunidad hacia la escuela", mientras que las "comunidades y familiares de minorías involuntarias presentan actitudes

Pequeños
fragmentos de texto
con *highlights* del
trabajo

ambivalentes hacia la escuela". Esto se debe a que sus experiencias concretas contradicen la ideología abstracta de que la educación es la clave del éxito (Ogbu y Simons, 1990, p.177).

Ogbu define las "minorías voluntarias" como aquellas que han decidido, con mayor o menor grado de agencia, trasladarse de su país de origen a otro, es decir, los inmigrantes. Además de enfrentar discontinuidades, estas minorías sufren discriminación expresiva o simbólica (Ibid., p.151). Por otro lado, las "minorías involuntarias", también denominadas "castelike", no tuvieron poder de decisión en su llegada a una sociedad distinta, siendo trasladadas mediante esclavitud, conquista o colonización (Ibid., p.145). Ambos grupos se enfrentan a un sistema educativo que difiere significativamente de sus modelos de enseñanza-aprendizaje, y más aún cuando estos sistemas persiguen una idealización de la educación que puede llevar al abandono de las costumbres, cultura y lenguaje propios para asimilar los rasgos del mainstream (Ibid., p.153).

Otros grupos, denominados 'minorías autónomas' ("autonomous minorities"), y aquellos que no encajan en ninguna categoría específica (como refugiados, trabajadores temporales o indocumentados, y personas con doble nacionalidad), comparten características similares a las de los inmigrantes. Sin embargo, factores como la temporalidad de su estancia o la falta de registro oficial les otorgan rasgos distintivos que deben ser considerados. Estas minorías pueden enfrentar cierta discriminación, aunque no están totalmente dominadas u oprimidas, lo cual influye en que su éxito escolar no difiera mucho del grupo hegemónico (Ogbu, 1978).

Este fenómeno se refleja en la descripción de la 'cultura juvenil' en una etnografía anterior sobre alumnado (Santaolalla, 2015, 2016a). En ocasiones, el recorrido de 'escalada' social que propone el sistema educativo confronta a los jóvenes con un "camino de doble sentido": a medida que se acercan a lo que la educación pretende, se alejan de su propio grupo, provocando a veces rechazo de ambos lados. Este conflicto se observa en un alumno gitano que, tras superar la secundaria y llegar a la universidad, debía ocultar su identidad para encontrar trabajo, enfrentando rechazo tanto en el ámbito laboral como en su comunidad por 'apayarse'. En muchos casos, los grupos minorizados involuntariamente adoptan 'técnicas de camuflaje' ("camouflaging techniques") para escalar socialmente, lo cual les aleja de la 'escalada' sugerida por la escuela (Ogbu, 1990, p.163).

El comportamiento de "acting foolishly" observado entre jóvenes negros de América, y similar al de los "lads" de Willis en Inglaterra, se repite en las aulas españolas entre jóvenes de familias obreras. La figura de la persona 'graciosa' de la clase se define más por su actitud y percepción del profesorado que por su origen, buscando obtener estatus entre sus pares. Aunque las personas de origen gitano (romaní) no deben ser consideradas inmigrantes, pueden ser entendidas como 'minorías involuntarias' o grupos involuntariamente minorizados. En palabras de John Ogbu:

"Mientras que la teoría popular de las minorías involuntarias empatiza sobre la importancia de la educación para 'salir adelante', tal respaldo verbal no suele ir acompañado por el esfuerzo necesario, en parte debido a que, históricamente, no les han sido dadas las mismas oportunidades laborales y los mismos sueldos que a blancas con el mismo nivel de estudios. Tales familiares de grupos minoritarios han tendido a enseñar hechos contradictorios a sus jóvenes en cuanto al 'salir adelante' a través de la escuela" (Ogbu, 1990, p.158).

En relación con la 'cultura juvenil', Paul Willis (1977) ofrece en la primera parte de su obra una descripción detallada de la cultura juvenil de los jóvenes de clase obrera, abarcando aspectos como la vestimenta, los consumos, el folklore personal, el machismo y la sexualidad –aunque se limita a la visión hombre-masculino-heterosexual–, así como el sexismo, el racismo y la concepción del trabajo y el futuro. Esta descripción se articula de tal manera que surge una comprensión del ser individual y social de estos jóvenes. Willis nos sitúa íntimamente en el plano de sus pensamientos, motivos y comportamientos, analizando con precisión sus formas preferidas de diversión, las que les aburren, y las estrategias que utilizan para afirmar su posición frente a la escuela, incluyendo su ausencia y lo importante en la vida real.

La obra de Willis ofrece una visión fundamental para comprender los distintos estadios a través de los cuales se mueven los jóvenes de clase obrera y resalta la importancia de las 'inteligencias múltiples'. No se trata de identificar como más inteligentes a quienes superan la secundaria ni de considerar tontos a quienes fracasan. Esto es una premonición de la realidad actual, donde las escuelas intentan categorizar a jóvenes de apenas doce años como 'competentes' [competitivos] o 'incompetentes'.

La obra de Ogbu (1979) también aborda cuestiones relacionadas con las 'competencias' en su libro "Social Stratification and the Socialization of Competence". Ogbu refuta la crítica constante hacia las familias de jóvenes estudiantes categorizadas como "grupos minoritarios", a quienes se tilda de "incompetent socializers" (p.5) por no ajustarse al grupo hegemónico. En cambio, Ogbu sugiere que la 'competencia' debe entenderse como "la capacidad de alcanzar y desempeñar roles valorados" (Inkeles, 1968a, p.52), resultado de un proceso formativo de socialización (1968a, p.50). Estas competencias varían no solo entre sociedades, sino también dentro de una misma sociedad, de un estrato a otro (Ogbu, 1979; p.7), debido al acceso inequitativo a los recursos sociales, ocupacionales, educativos y políticos (Berreman, 1972, 1977; y Fried, 1968).

Más allá de intentar explicar, describir y contextualizar a la juventud de la clase obrera –lo que también explica la omisión de la figura femenina en el estudio–, el trabajo se centra en descifrar las razones por las cuales ambas culturas, la de la clase obrera y la representada en la escuela, chocan. Willis nos muestra que este choque cultural –entre cultura y contracultura– no necesariamente resulta en una lucha entre las clases. Es posible realizar una educación sin que una parte del centro domine a la otra. Así, el antropólogo sugiere alternativas a las prácticas educativas actuales que no funcionan, y que estas alternativas deben verse a través de la comunidad educativa, sin estratos jerárquicos, fomentando la libertad del individuo y de las culturas coexistentes, y escribiendo la historia desde los discursos de quienes la viven.

Willis habla, en definitiva, de la existencia de personas que no consideran la escuela como una garantía de movilidad social, y que han dejado atrás el discurso idealista de los años cincuenta. El texto se centra en esta visión, alejándose de la imagen pasiva de los jóvenes, presentándolos como creadores o 'dislocadores' de una ideología que difiere de cómo la escuela concibe su futuro. La actitud rebelde contra la escuela no les acerca a su propio reconocimiento como seres libres, sino que reafirma el discurso externo sobre ellos. Al final, los jóvenes de familias obreras terminan en trabajos de clase obrera, manteniendo el statu quo. Willis propone la creación de una escuela inclusiva, dinámica, que represente a todos y fomente la reflexión crítica y revolucionaria.

La práctica antropológica debe convertirse en una experiencia mediante la observación y acción participativa, expandiéndose a través de trabajos como los de Paulo Freire y Fals Borda, donde predominan las etnografías como forma de descripción a través de los ojos de las personas, los grupos y los entornos. Estudios realizados en América del Sur también resaltan la necesidad de cambio propuesta por Cazden, Ogbu, Erickson, Willis y Walcott, así como por Spindler. Sofía Villenas (2012), en su trabajo "Ethnographies de Lucha (of Struggle)

in *Latino Education: Toward Social Movement*”, llama a la acción a través de las etnografías realizadas en el ámbito educativo de las comunidades latinas, siguiendo la propuesta de Teresa McCarty de “hacer públicas las injusticias que nuestro trabajo etnográfico revela”.

Los trabajos sobre educación latina (Latino educación) se centran en describir y analizar el déficit en el proceso educativo. En la década de los 90, los estudios mostraron las características de la diáspora latina en Estados Unidos. En el nuevo milenio, el foco se ha puesto en el valor del lenguaje, la heterogeneidad cultural y la organización de mejores prácticas educativas (Gutiérrez et al., 2009). La investigación-acción participativa con jóvenes y familias (Cammarota, 2008; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Sánchez, 2009; Hurtig, 2008; Dyrness, 2011) ha complementado identidades, prácticas culturales y una acción civil crítica como base de una educación empoderadora (Villenas, 2012, p.14). Esto ha llevado a la creación del término “fight back ethnography” o “etnografías de lucha”.

La lucha por los grupos minorizados surge del reconocimiento de las diferencias culturales, la acomodación juvenil, la asimilación y la resistencia (Gibson, 1987; McDermott, 1987; Trueba, 1991; y Foley, 1991). Ogbu (1987) identificó a las “minorías involuntarias” como aquellas cuyas tierras fueron expropiadas hace siglos. Henry Trueba (1988, 1989, 1991) y Delgado Gaitan (1991) enfatizan el aprendizaje cultural dentro de la sociedad y el esencialismo cultural que marca las categorías voluntaria e involuntariamente, destacando el potencial del lenguaje entre los jóvenes de grupos minorizados, especialmente el alumnado latino (Villenas, 2012).

Finalmente, el análisis etnográfico de la escolarización y racialización, las prácticas transnacionales de los jóvenes, la socialización a través del lenguaje, las prácticas bilingües, las políticas educativas y los programas escolares muestran cómo se han transformado las perspectivas culturales y educativas. Estas prácticas emergentes deben ser trabajadas desde un nivel ideológico (Oakes y Lipton, 2002) para proporcionar a los educadores las herramientas necesarias para la movilización comunitaria y el empoderamiento. Las etnografías, por tanto, han sido cruciales para entender diversos escenarios, pero no son suficientes. La juventud de UNIDOS invita a cooperar, contraatacar y aprender de nuestras estrategias para posicionarlas entre los movimientos sociales que defienden los derechos humanos y la dignidad. La multitud de categorías en el ámbito etnográfico, los distintos modelos y técnicas, y los contextos específicos analizados demuestran la importancia de la etnografía para transformar la educación y la sociedad.

DESARROLLO

Es cierto que, desde la cultura juvenil y desde lo tratado anteriormente en torno a las ‘minorías’, los grupos marginados, etcétera, vemos que no todos los grupos ven como una ‘amenaza’ a la escuela; los hay quienes, además de aceptarla, la exigen entre sus jóvenes como cierta ‘imposición’ de unos derechos a los que su generación no pudo optar. Entrarían, normalmente, en las llamadas ‘minorías voluntarias’, o como también se le llamaría –en este caso concreto– a las “minorías modélicas” (Lee, 1994), contrapuestas a las “minorías en riesgo”, donde Silvia Carrasco (2004) vería –entre otros factores– una baja conflictividad en tanto que adoptan la idea de la cultura dominante, que origina a su vez una rápida “aculturación instrumental”, y una fuerte disposición hacia los trabajos convencionales existentes (p. 53).

En nuestro estudio particular, un ejemplo se ha observado en cuanto a las personas de familias inmigrantes de origen suramericano, en menor medida, pero también observado en

las de origen árabe –aunque no renuncian a su cultura en el nivel familiar como puede darse en el caso anterior–, donde varias conversaciones con madres dejaban claro el que sus hijas e hijos debían “conseguir aquello que ellas no habían podido tener”. En cualquier caso, tal y como apunta Ogbu entre otras muchas personas, nuestra tarea es la de reconocer y eliminar ciertos obstáculos que proceden de la ‘mayoría’, del grupo opresor, así como de los centros educativos (Ogbu, 1990; p. 164).

No de otra forma debemos conocer los obstáculos habidos en los grupos oprimidos, y entre tales paradigmas se ha generado todo un debate ampliamente trabajado, donde se ha tratado de reconocer las estrategias propias de los grupos dominados en torno a la educación de sus integrantes. Nuestra tarea principal debe ser la de generar confianza (Ogbu, 1998), y, así como Erickson (1987) expusiera, se confiará en el profesorado cuando este cuerpo demuestre que los intereses principales son los del alumnado, independientemente de su origen –y, precisamente, atendiendo a esto–, y cuando el alumnado observe que su auto-reconocimiento no va a ser vulnerado. Esto hace imperioso que el ‘folklore personal’ del alumnado y de su grupo sea llevado al aula (Simons, 1990).

Desde mitad de siglo y hasta los años 80, concretamente en Estados Unidos, según habría recogido John Ogbu (1978) en su crítica hacia esto, las personas en el campo de las ciencias sociales habían intentado demostrar la ‘hipótesis del fallo en la socialización’ (“failure-of-socialization hypothesis”), para explicar las diferencias habidas entre negras y blancas en torno a las ‘competencias sociales’, así como las cognitivas, las del lenguaje, y las motivacionales (Pasow, 1963 y 1971; Bloom, David y Hess, 1965; Bereiter et al. 1966; Deutsch et al. 1967; Katz, 1967; Hess y Shipman, 1967; Gordon, 1968; Inkeles, 1968a; Rees, 1968; Denenberg, 1970; y Goldber, 1971, entre otras personas), que habían “asumido” que la adquisición de tan importantes ‘competencias’ estaban supeditadas a las interacciones existentes entre las familias y sus jóvenes (Ogbu, 1978; p.8), “specially mother-child interaction” (Clarke-Stewart, 1977; Gordon, 1968; Hunt, 1969). El problema mayor en dicha hipótesis recaería en lo que Ogbu (1978, p.8) denominaría como ‘privación cultural’ (“cultural-deprivation”), y es que mantendría que las familias de personas negras estaban privadas de poder inculcar tales valores –valores que la cultura había denominado como legítimos–, y en esto que son diferentes; perspectiva ante lo cual hubo varias críticas además de la del autor citado, como la Clement y Johnson (1973).

Aunque fuese sabido, a comienzo de los años 60, que las acciones llevadas a cabo no estaban funcionando, supusieron que esto se debía a la necesidad de ampliar las intervenciones en la etapa pre-escolar; de esta forma, según recoge Ogbu (1978, p.9) se asegurarían de que “los niños negros” pudiesen desarrollar las mismas ‘competencias’ que las de clase-media blancas que la escuela requería para el éxito escolar (Bloom, Davis y Hess, 1965; Kerber y Bommarito, 1965). Trabajos como los de Miller (1967), Wilkerson (1970), Goldberg (1971), Little y Smith (1971), Passow (1971), o Stanley (1973), fueron quienes observaron que, aunque las que estudiaban en programas que venían de tales concepciones mostraban resultados mayores en IQ Tests, tales puntuaciones se “desvanecían” una vez que se finalizaban tales programas y se sumaban a la formación ‘normalizada’ (Ogbu, 1978; p.10).

Hoy en día, y observando el panorama actual, no es necesario trasladarse al centro del debate sobre educación en contextos marginados (donde quedan expuestos los grupos dominados) para ver que –aunque estando avisadas– seguimos aceptando tales hipótesis. Frecuentemente aparece la frase de “la culpa es de las familias”, ante lo cual surge la anterior hipótesis de que “es que no están capacitadas para educarles”. Y esto no sólo lo hemos observado en el terreno físico, en la calle, sino en el propio sistema educativo español y en las últimas actualizaciones legislativas habidas por parte de los gobiernos (los agentes, o ‘policymakers’, tantas veces nombrados), que han propuesto una educación basada en ‘competencias’ como la revolución oportuna para paliar el “problema” de la inmigración en España y el fracaso escolar. Tales ‘competencias’, descritas por el grupo dominante, incapacitan no sólo a las familias, o a los grupos sociales y/o culturales, sino a las personas

como seres individuales por tener un ritmo propio; por querer llegar a donde quiera llegar sin tener que perder sus valores personales, de forma que esto no tenga que implicar una presunción desde la 'otra' sociedad de ser una persona 'incompetente'.

Parte de las cuestiones anteriormente tratadas no estuvieron muy bien abordadas a mitad de siglo (Hakken, 1980). Como tales, se expusieron a finales de los 70 y consolidadas en la primera parte de los 80, aunque se analizaron desde otras perspectivas que supusieron los primeros pasos. Varios factores, tal y como apunta David Hakken (1980) en su trabajo *Workers Education and the Reproduction of Working Class Culture in Sheffield, England*, podríamos encontrarlos en la búsqueda por identificar los distintos modelos de producción, hacer constancia de los procesos habidos en torno a la cultura hegemónica, y/o enfatizar cuáles han sido las vías mediante las cuales tales prácticas se transfieren de generación en generación. El autor, apoyado en los estudios y concepto de "self-actualization" de Adams (1979), propone un cuarto factor amparado bajo dicho concepto. Un año antes, Richard Adams diría que las prácticas sociales que aparecen como 'auto-actualizaciones' son propias a los grupos subordinados en lo que se refieren a la transformación social. Un apunte breve antes de continuar es poner la tilde en cómo nuevos conceptos se van sumando al intento por describir los grupos que no corresponden con los hegemónicos. 'Minorías', 'dominados', 'subculturas', 'subgrupos', 'clase baja', 'marginados' y, como veremos, cómo se construyen, incluso, desde aspectos meramente geográficos y/o en relación con su posición en la estructura urbana de la ciudad: en la 'periferia', en el 'gueto', ser 'barriobajero', entre otros.

Leacock (1971), exponería tres aspectos particularmente provechosos a la hora de analizar características propias de los grupos "subordinados": diferentes tradiciones de personas con historias de vida distintas; intentos realistas de lidiar con condiciones objetivas que varían de una clase a otra; y ciertos rasgos institucionalizados que se adoptan como valores 'correctos' para vivir en un determinado sistema socio-económico ("structural variation") –característica que expone como factor malentendido ("misperceived") por teoristas de la 'cultura de la pobreza'.

Retomando el tema de la 'reproducción' social, en el trabajo de Hakken (1980), por ejemplo, se muestran nueve contextos sociales separables donde podríamos encontrar cómo la 'clase trabajadora' reproduce aspectos culturales –sean estos positivos, o no. Entre algunos de los rasgos destacados entre la sociedad de Sheffield, donde realizase el estudio, vemos que era asumido por activistas de 'clase obrera' que el proceso de trabajo ("labor process") era un buen punto de comienzo para la identificación y auto-conocimiento de la clase obrera. Existía una contradicción "entre el intento por incrementar habilidades colectivas de adaptación y el reclamo de desarrollo personal a través de la ruptura de la persona con su clase de origen" (p.220), así como una proliferación de la idea de que las titulaciones en personas de 'clase obrera' adultas eran necesarias para la 'escalada social' –la 'titulitis'– y la aparición de una amplia red de empresas que ofrecían dicha tipología educativa (p.221). Además de lo que propiamente describe el listado propuesto, éste también es significativo no sólo por exponer las dinámicas de la 'educación profesional' ("worker's education") sino en el reconocimiento de aquello que está excluido. La cuestión de la educación de trabajadoras de clase obrera, por tanto, debemos planteárnosla como una pregunta sobre cómo se diseña y funciona el "sistema", sobre qué partes preocuparnos (p.225), y quién y para qué lo ha puesto en funcionamiento.

DISCUSIÓN

Trabajos realizados en torno a las 'clases' –la trabajadora, la dominada– también han mostrado dicha preocupación en el ámbito escolar. Por supuesto, Paul Willis (1977) produjo no sólo un excelente trabajo etnográfico para comprender mejor la 'cultura juvenil de clase obrera' y el poder y las limitaciones que los chavales tenían, sino que nos acercó a los modelos

de producción de una determinada sociedad y cómo los propios grupos sociales –en muchas ocasiones– determinan las posiciones que las nuevas generaciones deben ocupar; y cómo esto conlleva, entre otras cosas, al abandono escolar o a la no continuación de estudios superiores. Entre otras personas, Herrnstein y Murray (1994), De Souza (1995), Wilson (1995) y Bennett (et al. 1996), mostraron la tensión habida abordando temas como la moralidad, el carácter de los grupos y de las personas, el proceso de enseñanza/aprendizaje (“school performance”), y las características particulares de la estructura familiar (v. en Cousins, 1999). Puline Lipman (1998), por su parte, expondría que la responsabilidad del fracaso escolar entre estudiantes afroamericanas no era una falta del sistema; sino el sistema en sí mismo. Aquí nos gustaría retomar la pregunta que se ha repetido durante nuestro trabajo: ¿Qué modelo, para qué sociedad?

Lipman nos sitúa en un contexto social, cultural, económico y político donde se discute el papel de la escuela como institución/herramienta de reproducción social, o como verdadera transformadora, a través de cuestionamientos como el de ‘raza’, ‘clase’, y poder (Watkins, 1999). Estudios como los de Eckert (1989), Foley (1990) y Fordham (1993 y 1996), nos sitúan en las posiciones subjetivas del alumnado que son vividas a través de los discursos habidos en torno a la identidad de ‘clase’, la ‘raza’, la etnicidad y el género. Otros como Bourdieu (1984), expondrían las “preferencias” y “gustos” que el sistema tiene en cuanto a vestimenta, dicción, y el respeto a la autoridad. Si no somos capaces de reconocer, confrontar, y cambiar las creencias, las ideologías y las prácticas que subyacen en nuestro sistema (que Lipman cita como “racist system”) de forma integral, entonces estamos contribuyendo a reproducirlo. De dicha forma, y a través de una etnografía en profundidad, Lipman escoge una visión activista sin tener que renunciar al rigor y la validez científica (Watkins, 1999). Como un ejemplo, entre otros tantos, Cousins (1999) hace referencia a cómo producciones por parte de un grupo (el autor cita “subcultural productions”) como son el rap o el hip-hop han sido entendidas como “comportamientos y actitudes que reflejan la ética y la visión global de las sub-clases, las personas con bajo nivel de ingresos, y la juventud urbana negra de clase obrera”, encontrado en los trabajos de Lusane (1993) y Kelley (1994), así como la relación que suele hacerse entre dichas producciones y la violencia, el crimen, y el sexismo –entre otros factores negativos– arraigados a la conciencia popular (Lusane, 1993 y Dyson, 1996).

Sobre los “lenguajes que fluyen” entre la ‘cultura juvenil’ de grupos dominados, y entorno a estos temas como son la ‘cultura’ del hip-hop, la identidad juvenil y las políticas del lenguaje, podemos encontrar una gran aportación en el trabajo de Alim, Ibrahim y Pennycook (2008), donde se posicionan junto a Bourdieu y su teoría de que la juventud seguirá reproduciendo las leyes del mercado dominante. Si desde los grupos dominantes antes el problema era visto como ‘cultural’ y suponía que las familias no eran capaces de transmitir los ‘valores necesarios’ para el proceso educativo, ahora, además, es la ‘clase’ social quien influye; y en el juego habido entre ‘cultura’ y ‘clase’, lo lógico entre la sociedad era pensar que el alumnado era responsable de no tener éxito en la escuela, y su entorno ser el culpable de su fracaso. Si hacemos primordial un ‘despertar’ de las conciencias (Freire, 1970) de los grupos dominados, esto nos puede llevar a un cambio social y lingüístico (Alim e Ibrahim, 2009).

Es en el poder escuchar las ‘voces silenciadas’, de las que también hablaría Katherine Schultz (2009), donde podemos observar los rasgos que los grupos marginados han encontrado para auto-definirse –también silenciados–, y cómo construir un cambio que provenga de sus propias necesidades, de sus propios rasgos, y de su propia libertad de ser y escoger. La obra de Linwood Cousins (1999) *Playing between Classes*, muestra parte de dichas “silent voices” en una confrontación ante los usos peyorativos que han categorizado en los debates sobre políticas de acción a las negras, con bajo nivel de recursos económicos, y/o de ‘clase obrera’ o ‘clase media’. Cousins (Ibid.), matiza que no es algo nuevo el hablar de los problemas de estudiantes de familias pobres, de familias negras, o de inmigrantes (Coleman, 1966; Wilson, 1978, 1987 y 1996; Ogbu, 1991; Harrison, 1995; y Omi y Winant, 1992; entre otras personas), ni lo son aquellos debates sobre la conciencia habida entre quienes regulan las normas, las políticas y las escolares, de que jóvenes de tales grupos son problemáticas (Williams, 1992;

Rappaport, 1993; Gordon, 1994; Stacey, 1996; y Kelley, 1997b); esto no significa que se hayan superado. Debemos prestar atención, explica Cousins (p.296), a las formas contradictorias de poder y resistencia, la agencia y la identidad, en un mundo construido –el autor utiliza el término descuartizado (“carved up”)– por conceptos como ‘raza’, ‘etnicidad’, ‘clase’ y género (Ortner, 1996; ver también Gregory, 1992; Kelley, 1994; y Mullings, 1997). Esto es a lo que Ortner llamaría ‘juego serio’ (“serious game”), o el ‘juego profundo’ (“deep play”) de Geertz (1973m 412-454), donde se dan las confrontaciones entre ‘clases’.

Un problema añadido al complejo entramado de definir los grupos sociales era el de poder describir correctamente un concepto tan diverso como es el de ‘comunidad’ –concepto el cual, particularmente, creemos que define mejor a los grupos sociales–. Trabajos como los de Stacey, 1960; Young y Wimmott, 1962; Wilmott, 1963; Rosser y Harris, 1965; Firth, Hubert y Forge, 1970; y Bott 1971, ayudaron a poder otorgar al propio concepto de ‘clase’ una mayor dimensión (Hakken, 1989; p. 213-214). No todo lo correspondiente a las diferencias culturales debe ser visto como un problema ‘social’ o ‘económico’ (Hakken, 1980). Para Schneider y Smith (1973), como crítica a quienes afirmaban lo contrario, se debía observar “otra parte del sistema de acción” para encontrar las respuestas. Para algunas autoras anexas a la teoría marxista, tales variaciones (cambios o transformaciones) sociales eran asociables con los modelos de producción; para otras, la ‘cultura de la clase trabajadora’ era una herramienta que la clase dominante utilizaba para generar una “falsa conciencia” de ‘clase’ (Bourdieu y Passeron, 1976; Althusser, 1972); hecho que pudiéramos asociar con el uso de conceptos como ‘etiquetas’, estereotipos, clichés, etcétera, de los que se habla actualmente.

Bourdieu (1973), individualmente, hablaría del sistema de ‘reproducción cultural’ que se lleva a cabo desde la clase dominante. Dicho esto, en torno al fracaso escolar como un derivado de la ‘reproducción social’, encontramos que el término de exclusión puede ser malentendido como un hecho recurrente entre personas de ‘clase’ obrera en tanto éstas se separan de todo lo que tenga que ver con lo formal, lo académico. Malentendido no porque no sea así, sino porque hemos visto que debemos profundizar de lo que subyace de dicha afirmación. Los chavales de familia obrera que consiguen trabajo de ‘clase’ obrera de Willis, o las de Lipman, las acciones de Mack y sus compañeros de clase en la obra de Cousins (1999) donde trascienden interpretaciones de “desafío, inmadurez, resistencia y reproducción” que son en muchas veces incompatibles con sus semejantes, sus familias, y/o su comunidad (Schlegel y Barry, 1991; Willis, 1990) – así como hemos encontrado en nuestro estudio –, ven como una amenaza la escuela. Pero esto no es un hecho endémico y ‘naturalmente dado’ entre las personas por tener ciertas características económicas, sociales, políticas o ideológicas. Esto, atendiendo a lo descrito, se debe a un sistema que nada tiene que ver con tales características, un sistema economocentrista que intenta homogeneizar, y el cual debe ser resistido. Por tanto, la exclusión –que seguidamente analizaremos– podemos decir que aparece como una herramienta más que el propio sistema pone a disposición de aquellas que no cumplen con los ‘estándares’ de lo que la cultura hegemónica ha predispuesto.

En los años que vienen desde el 2000 “predomina un enfoque crítico sobre la disciplina, la metodología y los contextos sociales y educativos” (Bernal, 2006), y se precisa de una antropología “para la educación” que sea una antropología para la sociedad (Carrasco, 2002). Vemos que la educación es observada como institución, como sistema, y los trabajos en referencia al sistema educativo aportan nuevas implicaciones y análisis más concretos sobre los que actuar si se busca una transformación, y en ello el empoderamiento, de los grupos y las categorías sociales donde son situadas las personas por sí mismas o por parte de la hegemonía capitalista y neo-liberal; todos ya como conceptos reconocidos y duramente criticados. Silvia Carrasco (2002) expone dos hipótesis antropológicas para el cuestionamiento de que la AE no sólo estudia grupos minoritarios, sino también el mainstream, donde se sigue buscando una respuesta ante el paradigma de desigualdad

social y fracaso académico. Para la autora, dichas posibles respuestas serían las discontinuidades culturales y las fuerzas comunitarias y el estatus desigual.

En el año 2000, George Spindler y Laura Hammond presentan un 'diálogo académico' donde representan una serie de expectativas con respecto a la mejora de la comprensión de alumnado en entornos multiculturales desde su contexto y teniendo en cuenta cómo las fuerzas [influencias] políticas e históricas ejercen presión de forma que se retornase "a la disciplina inventada para estudiar las situaciones transculturales" (Spindler y Hammond, 2000). Como expusiera la autora Evelyn Jacob en 2001, la necesidad que debía ser revitaliza era la de sumar fuerzas, no disgregarlas, y en ello es imperante integrar la Antropología, la 'cultura' y la práctica educativa de forma que sea generada una teoría sólida y de calidad que a su vez genere una buena práctica.

La comunidad científica (hablemos ahora concretamente de la AE) de que es en la práctica educativa, que también tendrá que ver con la formación del profesorado, donde se incide y desde donde deben trabajarse actuaciones accesibles (teoría que genere práctica) que denoten la importancia de la etnografía, entre otras herramientas, para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, lo que se expone, trata de decirnos que debemos generar trabajos cuya capacidad sea la de llegar a todas las personas; y esto supone un lenguaje claro, interpretaciones concretas, planteamientos concisos que no supongan trabas, de forma que sea interdisciplinar.

Retomando parte de los temas habidos en la década de los 80, en 2004 Catherine Emihovich expresa que "el mensaje que no podemos seguir permitiéndonos es el de la ilusión conformista de que actuamos por 'encima' del mundo en materia de justicia social con el simple hecho de exponer los muchos casos en los que la justicia está ausente" y debemos usar nuestra imaginación para tomar medidas concretas. Pauline Lipman, al respecto y siguiendo a Gill (2003), hace un llamamiento a posicionarnos fuertemente en lo que definirá como 'investigación activista crítica' ("critical activist research") (Lipman 2004 y 2005), mientras que Bradley Levinson (2011) argumenta las bases de lo que denomina "anthropology of citizenship education for democracy" (una antropología de la educación ciudadana para la democracia), que Danny Taylor observaría durante su estudio en una villa del sur de Gales, al sugerir que la lucha por la participación democrática "is not lost, simply cast anew" (no está perdida, simplemente aparece como nueva) y que debemos, como etnógrafas, cuestionar y ayudar a transformar los espacios simbólicos que son contradictorios.

Hervé Varenne (2008) expresa que desde la antropología, desde sus múltiples variantes, debemos pasar de generar teoría e invertir dicha teoría en cambio social; dando el porqué en razones de que no por estar viviendo 'por ahí' durante un año se garantiza la experiencia de la "diferencia cultural", sino que la importancia de la Antropología para tales hechos reside en que postula que "lo que tiene mayor importancia sobre la humanidad será aprendido mediante una forma particular de interacción incontrolada (la observación participante) con quienes daremos la oportunidad de enseñarnos lo que es más importante para ellas" (Varenne, 2008; pp.4-5), y añade que los términos cultura, interculturalidad, relatividad, aprendizaje y educación deben prevalecer en nuestra acción (Ibid., p.6). Parte de esta acción que menciona, origina una crítica donde expone que las antropólogas "han fallado en proponer teorías consolidadas como forma de poner en marcha la transformación" (Ibid., p.10) y que, si queremos contribuir al cambio social, debemos entender que la cultura importa "not because <<they>> are different from <<us>> but because of the organization of schooling that distinguishes <<them>>" (Ibid., p.18), siendo nuestra tarea la de relucir las propiedades de los hechos de forma que podamos transformar nuestra propia relación con los hechos y así ayudar a otras personas.

Hasta aquí, los temas centrales de la AE contemporánea han sido, según recoge Aurora Bernal-Martínez de Soria (2008): la naturaleza humana; la relación entre naturaleza y cultura

(posición biológica y posición culturalista); la persona; la identidad; la sociabilidad y la coexistencia; y la cultura y la educabilidad.

Dentro del complejo entramado de ideas y obras que se han ido recogiendo en el presente estudio, podemos observar que aparecen de forma recurrente los conceptos de exclusión y diversidad; sobre todo de exclusión a la diversidad –o de ‘miedo’ a lo ‘distinto’– que, aunque se iniciara años anteriores, parece cobrar sentido en la actualidad junto a trabajos que han conseguido posicionarlos en el centro del debate (en cuanto a exclusión, Acendio, 2002; Serra, 2004; o Herzog, 2011; y, en referencia a la diversidad, Krotz, 2000; el trabajo que también compone el concepto de diáspora en torno a la educación de Villenas, 2007; Batallán, 2008; Durán Vázquez, 2009; y Ungemah, 2015, entre otros trabajos).

Desde los primeros pasos de la Antropología de la educación, y entre otras disciplinas sociales, el concepto de exclusión –aunque no se expresó así– se entendió de forma muy similar. Es a partir de estudios llevados a cabo entre los 80 y los 90 cuando se generan las bases para reconocer la exclusión como un agente promotor del fracaso escolar. Anterior a esto han sido muchas veces y muchas prácticas las que han intentado justificar que, o bien el grupo de estudiantes o sus familias o su contexto social o cultural, eran responsables de dicho fracaso. Situándonos en España, han sido en los últimos años–en un momento donde los grupos de inmigrantes llegados durante la primera década del nuevo siglo estaban asentados–cuando en educación se ha dado énfasis a los conceptos de exclusión/inclusión y las responsabilidades que nuestra práctica suponen para tales factores. De forma similar se había realizado desde países de Suramérica, donde la exclusión ha sido estudiada desde aspectos como el discurso (Ascencio, 2002), así como en nuestro país se ha hecho desde la discursividad (Herzog, 2011) y la retórica (Serra i Salamé, 2004). Vayamos, desde la exclusión hacia la exclusión social, recorriendo los debates desde donde se han gestado.

Michaëlle Ascencio, en su ensayo sobre El discurso de la exclusión (2002), comienza con varias frases que nos invitan a una reflexión inicial: “el racista y el Inquisidor tienen un rasgo en común, el temor a la contaminación y el horror a la suciedad [...] Mientras más se rigidiza una sociedad o un individuo en categorías estancas, más expuesto se siente a la contaminación. El sistema de ‘castas’ de la Colonia en América es un magnífico ejemplo [...] y nos muestra que por prohibida que sea la mezcla, el individuo no puede escapar a la contaminación, pues en todos los casos existe una categoría o una clasificación”. La mayor parte del discurso de la exclusión se ha construido en torno a este tema: la mezcla. De hecho, la exclusión –entendida a través del texto citado– se confiere como un dispositivo que ‘regula’ una parte de la sociedad y que es ‘regulado’ por la otra parte. La exclusión es el mecanismo de prevención de dicha ‘mezcla’.

Cuando hablar de diferencias ‘raciales’ suscitaba controversia entre la sociedad, cuando la distribución de los espacios era criticada si se hacía en base al color de la piel, el poder del discurso dispuso nuevos conceptos para poder seguir segregando. Lo importante era conseguir no ‘contaminarse’. El discurso machista que excluye toda figura que no sea hombre, heterosexual, varonil/macho, se gesta a nivel mundial. El racista, o el de la globalización, se fraguan en el centro del poder hegemónico (Estados Unidos y Europa) donde el sujeto no parece ser nadie en particular (Ascencio, 2002; p.588). El emisor (quienes ejercen el poder e imponen la sumisión) espera que los grupos oprimidos acepten dicho discurso sin oponer resistencia, incluso contribuyendo activamente a que éste prolifere. En el recorrido hasta donde pretendemos llegar, principalmente, ha habido dos elementos conceptuales en torno a los discursos de la exclusión racial: “el dualismo y el evolucionismo” (Ibid., p.589).

El dualismo representa las categorías estancas, o pares de oposición, donde al menos uno de los términos es considerado inferior al otro; mientras que el segundo concepto concibe el desarrollo de cualquier sociedad por comparación al desarrollo de Europa y su Historia (Ibid. p.589-590), o lo que también podríamos llamar eurocentrismo. Lo que ambos discursos han

tratado de defender es que cualquier sociedad debería haberse desarrollado según el modelo del grupo dominante. Parte del discurso eurocentrista, en referencia a la 'modernidad' de los países y sus sociedades, genera otras nociones que no detallaremos pero que debemos entender como son las de 'organización comunitaria' y distribución del 'espacio público' en torno a las 'sociedades periféricas', trabajado por Alejandro Ochoa (2004) en su texto *Organización comunitaria y espacio público en sociedades periféricas a la modernidad*, donde subraya la necesidad de superar la "frontera física" en pos de "rescatar el espacio público para el debate y la definición de lo <<común>>".

Un elemento fundamental en cuanto al discurso de la exclusión es el de creer a las personas excluidas como culpables de su exclusión, "como portadores de una condición individual – aunque sea compartida por un grupo de gente– que permite dicha exclusión" (Ascencio, 2002; p.591) de forma que; debido a no tener suficientes recursos económicos, o baja participación en lo que el grupo dominante ha constituido como 'actividad social', por no tener –o tener muy pocos– estudios, por un 'bajo' nivel cultural (donde lo 'cultural' ha sido predefinido por el opresor), por sexo, por edades, por creencias, etcétera, la exclusión es apreciada como legítima. Y en este aspecto no debemos presumir de inocencia a los grupos dominantes. Culpabilizar –para lo que tendríamos que reflexionar sobre el concepto ya definido en cuanto a 'competencias'– a las personas por 'fallos' sobre lo que 'deberían ser' según el grupo que lo evalúa, es una estrategia del sistema (Ibid., 592).

Ante la estrategia de un grupo, el otro debe desarrollar 'defensas'. Las interrelaciones, más que relaciones, son amenazas de contacto que deben ser resistidas. El sistema, en este sentido, genera violencia; y ésta a su vez genera segregación, distribución de los recursos de forma no equitativa y exclusión. Aunque nos hayamos situado en un plano de mayor escala (el sistema-mundo), esto no quiere decir que en los centros educativos las formas en las que el discurso se genera y reproduce sean distintas.

La educación, como se ha observado en varias ocasiones durante el presente texto, es una de las herramientas más efectivas –que no la única– para canalizar dichos discursos y que permeen sobre la sociedad. Es cierto que los medios de comunicación hacen su parte, así como ciertas religiones, la política y la economía en sí misma; pero la educación –y bajo el amparo de una educación universal, obligatoria en nuestra sociedad– es capaz de llegar a todas las personas de cualquier parte del planeta. Además, la educación no sólo es capaz de adoctrinar, sino de clasificar y de excluir de ciertas posibilidades en el futuro mediante su sistema de calificaciones, distribuciones y en base a si ésta es 'superada', o no.

Carles Serra i Salamé (2004), en su texto *Rethoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School* analiza dos temas muy cuestionados por parte de la Antropología de la Educación que ya habría trabajado anteriormente (Serra, 2001): los discursos étnicos y las relaciones desarrolladas entre el cuerpo estudiantil, siguiendo la estela de Foley (1990, 1991) en cuanto a la 'aproximación fenomenológica' ("phenomenological approximation"), y la relación entre la agencia de dichos discursos y su repercusión sobre los actos de 'violencia racista' ejercidos por parte del alumnado. Autoras y autores como Kimball y Wagley (1974), Woods (1979), Denscombe (1980), Pollard (1980), o Riseborough (1981), mostraron en sus trabajos que el profesorado, normalmente, trata de evitar estos "conflictos interétnicos" (Serra, 2004; p.434); lo cual, en parte, haría que se dejaran de lado acciones creativas de resolución de conflictos y nuevas formas de intercambio social (Ibid.).

Estas 'violencias', promovidas y promotoras de exclusión, han sido trabajadas desde diferentes aspectos: Payet (1995) analizaría las relaciones entre perturbaciones escolares ("disruptions"), alumnado extranjero, y miembros de la sociedad local; Junger (1990) lo observaría desde cómo los prejuicios (en la sociedad holandesa) influyen a la "intimidación" en espacios escolares. Solomon (1986 y 1992) lo haría desde las relaciones habidas entre el alumnado de la escuela canadiense, prestando especial atención a los comportamientos disruptivos del alumnado caribeño (v. en Serra, 2004). Carles Serra, por su parte, lo haría a

través de la retórica de la exclusión entre alumnado de una escuela catalana donde la lengua (castellano-catalán), utilizada como herramienta de sentimientos nacionalistas, genera “violencia racista”. Tales discursos entre lo que es ‘catalán’ o lo que es ‘español’ (“catalanidad versus Spanishness”) fue recogido anteriormente por Pascual (1997) como ‘discurso nacional’ (“nationality discourse”). Sin entrar de lleno en el concepto de violencia, Débarbieux (1996), definiría ‘violencia’ como una brutal y constante falta de organización por parte de una persona, un grupo o un sistema social, que se traduce en una falta de integridad psíquica, física, y/o material. La violencia, como procuramos trabajar durante nuestro trabajo de campo cuando propusimos los talleres de ‘violencias machistas en el aula’, son reconocidas mayormente desde lo físico y lo verbal (pegar-insultar), pero no ocurre lo mismo con la violencia simbólica. Esta última es aquella que intentamos representar en el sentido del discurso de la exclusión. Carles Serra (2004) mostraría parte de las razones que nos conducen a pensar esto cuando muestra cómo una parte del alumnado ‘aparentemente’ menos ‘racistas’ por no ejercer actos de violencia física y/o verbal, en realidad lo eran en mayor medida. Además, demuestra que, en torno a la hegemonía y la ‘violencia racista’, se generan nuevas formas de violencia (p.443-447).

Identificar todos los tipos de violencia simbólica que se dan a través de los distintos discursos es una tarea complicada. Precisamente por su carácter simbólico cobran tanta fuerza, y para nosotras –como activistas, como docentes, como antropólogas, o como parte de una sociedad– tanta importancia. Lo difícil suele venir arraigado al hecho de que se requiere de una empatía y una conciencia de ‘igualdad en la diversidad’ bastante desarrollada para comprender como lo que para nuestra persona no supone un acto violento, puede serlo para otra. Algunas veces, incluso, ocurre que son aquellas personas encargadas de trabajar para la inclusión, o para la integración, en torno a la acción educativa, las que –al menos simbólicamente– cometen actos violentos hacia distintos grupos. Un ejemplo –entre muchos– ha sido encontrado en el trabajo realizado por Brunet, Belzunegui y Pastor (2003).

Sin entrar en una crítica del todo por el todo, por ejemplo, en la página 117 citan: “el colectivo de inmigrantes está formado por los denominados inmigrantes económicos, es decir, aquellos que provienen de países no desarrollados o en vías de desarrollo”, cuando anteriormente han citado que entienden por “integración social de los inmigrantes” aquello que se “conjuga positivamente” a materiales sociales como vivienda, educación, trabajo, servicios sociales, etcétera. Es decir, requieren de conceptos procurados por el grupo opresor (el hegemónico), para adaptarlos al propio discurso de la ciencia, y procurar el cambio a través de los medios que el sistema dispone. Si bien es cierto que exponen algunas teorías más encaminadas hacia un discurso de la inclusión, incluso de la diversidad, o de las diferencias entre el modelo multicultural y el pluricultural, en lo recogido de las entrevistas realizadas –sólo a docentes– muestran cómo el profesorado (y parece ser apoyado como conclusión a sus estudios sobre el tema de la integración) considera que los mecanismos existentes para integrar al alumnado son correctos, y cómo una parte de familias magrebíes “mantienen un modo de vida muy cerrado [...] que dificulta la integración de los alumnos” (Ibid., p127). Su trabajo, que no dispone de datos empíricos recogidos mediante la observación participante (si quiera la observación), sino de las opiniones del profesorado exclusivamente, pretende hacernos ver que se demuestra que el profesorado “promueve un trabajo con las familias con el objetivo de que éstas permitan a los hijos o hijas hacer aquellas actividades previstas por el maestro o la maestra” (Ibid., 130) –donde previstas no significa propuestas o consensuadas, si es que hablamos de integración–. Haciéndose eco de las necesidades del cuerpo docente –y no de las demás partes– positivizan tales requerimientos como que “estos docentes están reclamando un pacto social en el que se acuerden los derechos y deberes de los inmigrantes –que no dice si el pacto es con las familias inmigrantes o un pacto entre escuelas– y en el que haya un intercambio entre familias inmigrantes y Estado de acogida: ayudas económicas y servicios sociales públicos pero, por parte de los inmigrantes, aceptación de las normas autóctonas” (Ibid., 129). O lo que podríamos resumir

en un: "que se callen y se comporten como les decimos o se quedan sin ayudas", escuchado por parte de docentes y parte del vecindario durante nuestro trabajo de campo.

Acciones como las de los ayuntamientos de distintas ciudades, entre ellas la de Alicante, dejan claro que esto sobrepasa la teoría y se incorpora en las acciones llevadas a cabo por parte del sistema: si una persona en edad de escolarización no acude a la escuela, la familia –en caso de ser receptora de ayudas sociales– deja de cobrar "la paga". No es que la ley pretenda algo negativo (procurar el derecho a la educación); no distingue de los motivos ni las razones por las que pueda suceder, y parece conformarse con que la tasa de absentismo escolar baje de cara a la Unión Europea.

Seguimos observando que es un tema de disputa que ha proliferado notablemente. En las noticias, en los discursos políticos, entre familiares y amistades, y en la escuela (Santaolalla, 2015). En base a tales conflictos promovidos por distintos –aunque con paralelismos– discursos, generará conciencia por parte de distintas disciplinas sociales en referencia al concepto de 'discurso de la alteridad' ("otherness discourse"), reflejado en el trabajo antropológico en contextos educativos de Claudia Pascual (1997), y desde otras disciplinas como la Geografía (Cloke y Little, 1997), la Educación en torno al género (Reed, 1999), o la Sociología (Izaguirre, 2015). Las 'otras etnias' ("ethnic other") son definidas por quienes soportan tal presunción de 'seres distintos' como grupos distantes, claramente distinguibles de 'nosotras', y homogéneas entre sí, de forma que se facilita el uso de estereotipos (Serra, 2004) y etiquetas que serán fundamentales para el desarrollo del proceso de 'racialización' (Ibid., p.440). "No respetan nuestras costumbres", "vienen muchos <<moros>>", "vienen a quitarnos el trabajo", "el gobierno les da más ayudas que a nosotros", "y encima se quejan", son parte de los discursos que se generan en la conciencia colectiva del grupo (país) receptor; los "nuevos racismos" o "fundamentalismo cultural" trabajados por Barker (1981) y Taguieff (1987).

Volviendo al término de exclusión, que es lo que promueve lo anteriormente descrito, nos situamos concretamente en el término de "exclusión social". Éste –a través de los ejemplos descritos– aparece como una exclusión categorizada dialécticamente a nivel jerárquico descendente; por lo que, haciéndonos palabra de Paulo Freire (1970), hablaremos de una parte de la sociedad "oprimida por parte de una sociedad 'violenta' que requiere de estos para ser 'generosos' y mantener así el *status quo* necesario para reforzar su posición y estilo de vida".

De aquí, de parte de la exclusión dialéctica que se ha llevado a cabo por parte de los grupos dominantes, aparece de nuevo el concepto de periferia. Los barrios obreros, que ya no tienen trabajo obrero puesto que no queda trabajo, se ven como un reflejo de sus peores temores, de las profecías autocumplidoras que los situaban en la periferia, apartados y anejados, donde el 'riesgo a quedar en exclusión social' ha determinado las bases para no darnos cuenta de la marginación a la que han sido sometidos desde el eje de las ciudades, desde la autodenominada cúspide social, el centro de la urbe y del poder; la corona que mueve los piñones imposibilitados de autoabastecerse de energía. El concepto está muy arraigado a nuestra mentalidad, al uso del lenguaje y al uso de acción de vida, y lo han teorizado y descrito muchas personas en sociología, antropología, economistas y seres de la vida política. Todo esto no tendría sentido si esta juventud, que mañana podrán ser familiares de la nueva juventud del barrio, no adoptasen en sus ideas y autoconcepto, en la 'conciencia de clase', que viven en la periferia de la ciudad, en la periferia de la sociedad y cultura 'normal'; lo cual, en algunas ocasiones, se confunde con la periferia de la norma y de la ley, y es representado como dos círculos –sociales y simbólicos– que en algunos momentos sufren penetraciones culturales (Willis 1977; pp 139-168) desde las tangentes en las que estas esferas se rozan.

"En conjunto con los discursos que hacen de los guetos o banlieves territorios de privación y abandono a los que se le debe temer, constituyen una dimensión de la exclusión que es

legitimada por los sectores medios y altos de la sociedad, así como también por quienes habitan estas zonas”.

(Wacquant, 2007)

Aunque la noción del riesgo suele asociarse a peligro, éste está vinculado a la vulnerabilidad, que Cardona (2001) entiende como la “predisposición o susceptibilidad física, económica, política o social que tiene una comunidad frente a sufrir daños en caso de que un fenómeno desestabilizador de origen natural o antrópico se manifieste”. Es decir, que hablamos de aspectos ya no sólo como peligros que no se controlan (agentes naturales, catástrofes de origen diverso, entre otros), sino también de lo que el ser humano genera (economía, energía, sociedad, et cetera); donde se expone la vulnerabilidad como una ventaja que un grupo o sociedad determinado puede tener frente a un riesgo, y la capacidad de resiliencia como una “oportunidad de compensar dicha vulnerabilidad” (Allard, 2000).

Si bien no hay unanimidad sobre cuándo surge el término de ‘exclusión social’ (Herzog, 2011), muchos trabajos (Silver, 1994; Castel, 1997; Stichweh, 2005; y Opitz, 2007a) lo sitúan en la obra de René Lenoir (1974), aun sabiendo que diez años antes Jules Klanfer (1965) habría editado su trabajo *L’exclusion sociale*. Por entonces, en muchas ocasiones, “la situación de los excluidos se describe también con el término de <<cuarto mundo>> (situaciones de desprotección en el ‘primer mundo’)” (Join-Lambert, 1989 y Castells, 2004). Según Hark (2005) se hablaba más de lo que cita como “casi-fenomenología”, que parecen intentar reemplazar otros términos como los de explotación y alienación (Herzog, 2011). Algunas acciones gubernamentales se acogen a esta ‘fenomenología’ y que proponen medidas de ayuda a los excluidos que “alivian” la situación, pero no lo transforman (Castel, 2008). Que la atención esté puesta en los grupos excluidos (Herzog, 2011), no debe hacernos presuponer que las excluidas tengan poder para cambiar la situación (Farzin, 2008). De hecho, como hemos podido observar en nuestro trabajo de campo y la situación de los barrios de la Zona Norte de Alicante, en ocasiones, tales medidas, lo único que hacen es procurar subvencionalismos y paternalismos que degeneran en un mayor desempoderamiento de las personas que lo habitan (Santaolalla, 2015).

En los primeros años del nuevo milenio el término de ‘exclusión social’ se impone en el discurso de la academia, al igual que en la calle, con trabajos como los de Byrne (2002), Gil Villa (2002), o Bude y Willis (2008), entre otras personas, debido a un “uso masivo por parte de la política social, que encuentra en los excluidos un nuevo destino para sus actuaciones” (Castel, 2008), fomento de investigaciones sociales (Opitz, 2008), y puesto que parece que ya se puede contar con una noción “capaz de captar la multidimensionalidad de los procesos de desigualdad social” (Laparra y Pérez Eransus, 2008) donde se ofrece (Herzog, 2011) una “simplicidad y radicalidad analítica” en base al código binario “inclusión y exclusión” (Nassehl, 2008). Varios autores como Castel (1995), García-Martínez (2004) o Opitz (2008) recomendarán el uso de otros términos como –ya mencionado– vulnerabilidad. Éste último autor, por su parte, mostraría que en la mayoría de los casos donde se utiliza el término de “exclusión social” no queda claro qué personas, o comunidad, están excluidas, en base a qué se dice que así lo están, y hacia dónde se desplazan (v. en Herzog, 2011; p.608).

“Las personas con relaciones laborales atípicas, con situación de residencia poco clara o con pertenencia binacional, no tienen defensores institucionalizados. Por ello, no se les tiene en cuenta al negociar las reglas y difícilmente pueden reclamar sus derechos. No sólo son personas que pierden el juego, sino superfluos para éste.” (Bude y Willis, 2008; p.25)

Visto desde tales paradigmas, en la actualidad nos encontramos en una nación postetnica ya que niega la importancia de viejas diferencias étnicas y las retrata como un préstamo impreciso del pasado, y superetnica, debido a que representa a la nación como una nueva y más elevada forma de etnia. En el fondo, “sí que se incluye y excluye a determinados grupos étnicos. Esta exclusión es lo que convierte a grupos en <<minorías>>” (Baumann, 2001: p. 45), de forma que, para ser verdaderamente postetnico (o inclusivo), el Estado-nación tendría

que dejar de construir su nación a partir de una superetnia. "Un Estado-nación multicultural es una contradicción en sus términos" (Ibid., pág. 46).

Por otro lado, la visión de la inclusión social se ha referido en muchos casos a aquel proceso que asegura que todas tenemos equidad de oportunidades y recursos para participar en la vida económica, social y política en condiciones de vida normales. La inclusión ha hablado junto a la integración, la cohesión y la justicia social, mientras que la exclusión se ve como una producción social causada tanto por los mecanismos generales de la sociedad como por el funcionamiento de las instituciones. Desde nuestra experiencia, la inclusión es eso siempre y cuando haya sido el grupo dominado (el excluido) quien determine qué sentido tiene para sí la economía, la educación, la política y lo social, y qué papel quiere desempeñar en cuanto a la sociedad general. La inclusión, por tanto, se genera a través del respeto, de la emancipación, del empoderamiento, y de la libertad, de una sociedad cuyas bases y principios son la igualdad en la diversidad.

CONCLUSIÓN

La antropología de la educación ha demostrado comprender y transformar los procesos educativos en contextos de marginación. Las investigaciones etnográficas han revelado las dinámicas de poder, resistencia y adaptación que ocurren en estos entornos, destacando la importancia de un enfoque holístico y contextualizado. La distinción entre minorías voluntarias e involuntarias, propuesta por Ogbu, ofrece una perspectiva valiosa para analizar las actitudes y resultados educativos de diferentes grupos. Esta clasificación ayuda a entender las variaciones en el rendimiento escolar y la percepción de la educación como herramienta de movilidad social.

Las investigaciones de Paul Willis y otros han mostrado cómo la cultura juvenil de clase obrera se enfrenta y, a veces, desafía las normas educativas hegemónicas. Este enfrentamiento puede llevar a la perpetuación del estatus quo, subrayando la necesidad de estrategias educativas que reconozcan y valoren las culturas juveniles.

La adopción de metodologías participativas y transformadoras, como las propuestas por Paulo Freire y Fals Borda, es esencial para fomentar una educación empoderadora. Estas metodologías permiten a los estudiantes y comunidades participar activamente en su propio proceso educativo, promoviendo la justicia social.

Entre las implicaciones para la academia más importantes, destacamos cómo la antropología de la educación debe continuar integrando perspectivas de otras disciplinas como la sociología, la psicología y la pedagogía. Esta integración enriquecerá el análisis y proporcionará una comprensión más completa de los contextos educativos.

Las instituciones académicas deben fomentar la investigación-acción participativa, involucrando a estudiantes, familias y comunidades en el proceso de investigación. Esto no solo mejora la relevancia y aplicabilidad de los estudios, sino que también contribuye al empoderamiento de las comunidades investigadas.

Es crucial que la formación del profesorado incluya conocimientos y competencias en antropología de la educación y metodologías participativas. Los docentes deben estar preparados para enfrentar y superar las barreras culturales y estructurales que afectan el rendimiento y la inclusión de todos los estudiantes. La investigación académica debe influir en la formulación de políticas educativas que sean inclusivas y equitativas. Los hallazgos sobre las dinámicas de exclusión y marginación deben ser considerados en el diseño de políticas que promuevan la justicia social y la equidad en el sistema educativo.

Por último, los resultados de la investigación deben ser difundidos de manera accesible y comprensible para todos los actores educativos, incluidos los estudiantes, familias, docentes y responsables políticos. La academia debe esforzarse por comunicar sus hallazgos de manera clara y efectiva, asegurando que la investigación tenga un impacto tangible en la práctica educativa.

REFERENCIAS

- Barker, M. (1981). *The new racism: Conservatives and the ideology of the tribe*. Junction Books.
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educ.educ.*, 2008, volumen 11, número 1, pp. 129-144.
- Bourdieu, P. (1973). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1976). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Byrne, D. (2002). *Interpreting quantitative data*. Sage.
- Cammarota, J. (2008). The cultural organizing of youth ethnographers: Formalizing a praxis-based pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 45-58.
- Carrasco, S. (2002). *La antropología para la educación*. Ediciones Pomares.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard.
- Castel, R. (1997). *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil.
- Castells, M. (2004). *The power of identity*. Blackwell.
- Cloke, P., & Little, J. (Eds.). (1997). *Contested countryside cultures: Otherness, marginalisation, and rurality*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Cousins, L. H. (1999). Playing between classes. *Anthropological Quarterly*, 72(4), 296-316.
- De Souza, D. (1995). *The politics of economic adjustment*. Policy Press.
- DeVos, G. (1981). *Minorías en Japón*. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022180111007>.
- Dyrness, A. (2011). *Mothers united: An immigrant struggle for socially just education*. University of Minnesota Press.
- Dyson, M. E. (1996). *Between God and gangsta rap: Bearing witness to black culture*. Oxford University Press.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. Teachers College Press.
- Foley, D. E. (1990). *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Texas*. University of Pennsylvania Press.
- Foley, D. E. (1991). Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 60-86.

- Fordham, S. (1993). "Those loud black girls": (Black) women, silence, and gender "passing" in the academy. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(1), 3-32.
- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*. University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fried, M. (1968). Grieving for a lost home: Psychological costs of relocation. In L. J. Duhl (Ed.), *The urban condition: People and policy in the metropolis* (pp. 151-171). Basic Books.
- García-Martínez, S. (2004). *El discurso de la exclusión social*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gil Villa, F. (2002). *Sociología de la exclusión*. Trotta.
- Gordon, E. W. (1968). *Social class and socialization*. Teachers College Press.
- Hagan, J. M. (1994). *Deciding to be legal: A Maya community in Houston*. Temple University Press.
- Hakken, D. (1980). Workers education and the reproduction of working class culture in Sheffield, England. *Anthropology of Work Review*, 1(1), 15-22.
- Harrison, F. V. (1995). The persistent power of "race" in the cultural and political economy of racism. *Annual Review of Anthropology*, 24, 47-74.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Herzog, B. (2011). La exclusión social: Conceptos y debates actuales. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607-630.
- Hurtig, J. (2008). Community writing, participatory research, and an anthropological sensibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(1), 92-106.
- Inkeles, A. (1968a). Society, social structure and child socialization. In J. Clausen (Ed.), *Socialization and society* (pp. 39-58). Little, Brown and Company.
- Izaguirre, L. (2015). Migración de población haitiana a Perú y su tránsito hacia Brasil desde el año 2010. En T. Vásquez, E. Busse, & L. Izaguirre, *Migración de población haitiana a Perú y su tránsito hacia Brasil desde el año 2010*.
- Kelley, R. D. G. (1994). *Race rebels: Culture, politics, and the black working class*. Free Press.
- Kelley, R. D. G. (1997b). *Yo' mama's disfunkcional!: Fighting the culture wars in urban America*. Beacon Press.
- Klanfer, J. (1965). *L'exclusion sociale*. Seuil.
- Laparra, M., & Pérez Eransus, B. (2008). *Exclusión social en España: Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Fundación FOESSA.

- Levinson, B. A. (2011). Anthropology of citizenship education for democracy. In B. A. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 279-298). Wiley-Blackwell.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. State University of New York Press.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. Routledge.
- Lipman, P. (2005). Education and the spatialization of urban inequality: A case study of Chicago's Renaissance 2010. In K. N. Gulson & C. Symes (Eds.), *Spatial theories of education: Policy and geography matters* (pp. 155-174). Routledge.
- Lusane, C. (1993). *Pipe dream blues: Racism and the war on drugs*. South End Press.
- McCarty, T. L., & Lomawaima, K. T. (2002). "To remain an Indian": Lessons in democracy from a century of Native American education. Teachers College Press.
- McDermott, R. (1987). Achieving school failure: An anthropological approach to illiteracy and social stratification. In G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (pp. 82-118). Waveland Press.
- McDermott, R., & Gospodinoff, K. (1979). Social context, social distance, and assertive style in minority children's storytelling. *Developmental Psychology*, 15(5), 501-506.
- Mullings, L. (1997). *On our own terms: Race, class, and gender in the lives of African American women*. Routledge.
- Ogbu, J. U. (1978). Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective. Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1979). Social stratification and the socialization of competence. *Anthropology & Education Quarterly*, 10(1), 3-20.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Ogbu, J. U. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 59(1), 45-57.
- Ogbu, J. U. (1990). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 19(5), 5-14.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-33). Garland Publishing.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Omi, M., & Winant, H. (1994). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. Routledge.
- Opitz, D. (2008). *Exclusión social y políticas de inclusión*. Centro de Estudios Sociales.

- Ortner, S. B. (1996). *Making gender: The politics and erotics of culture*. Beacon Press.
- Pascual, C. (1997). El discurso nacional en la construcción de identidades étnicas. *Revista de Antropología Social*, 6, 25-48.
- Payet, J. P. (1995). L'école et l'intégration des jeunes issus de l'immigration. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 85-94.
- Reed, K. (1999). *Gender, race, and class in the lives of today's teachers: Rethinking cultural politics in education*. Teachers College Press.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Teachers College Press.
- Serra i Salamé, C. (2004). Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(4), 419-438.
- Simons, H. D. (1990). Multicultural education: Strategies for implementation in colleges and universities. In K. Lomotey (Ed.), *Going to school: The African-American experience* (pp. 145-164). State University of New York Press.
- Stacey, J. (1996). *In the name of the family: Rethinking family values in the postmodern age*. Beacon Press.
- Taguieff, P. A. (1987). *La force du préjugé: Essai sur le racisme et ses doubles*. La Découverte.
- Varenne, H. (2008). Anthropology, education, and the preparation of the individual for society. In G. Spindler & L. Hammond (Eds.), *Innovative approaches to understanding and teaching anthropology* (pp. 3-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Villenas, S. (2012). Ethnographies de lucha (of struggle) in Latino education: Toward social movement. In B. A. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 11-27). Wiley-Blackwell.
- Vásquez, T., Busse, E., & Izaguirre, L. (2015). Migración de población haitiana a Perú y su tránsito hacia Brasil desde el año 2010. En T. Vásquez, E. Busse, & L. Izaguirre, *Migración de población haitiana a Perú y su tránsito hacia Brasil desde el año 2010*.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. Columbia University Press.
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48-67.
- Willis, P. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press.
- Wilson, W. J. (1995). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. University of Chicago Press.
- Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. Knopf.
- Wacquant, L. (2007). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Polity.

Young, M., & Willmott, P. (1962). Family and kinship in East London. Penguin Books.