

Capítulo 1

Antropología y Educación: cruces conceptuales

Capítulo 1:

Antropología y Educación: cruces conceptuales

Alexander Antonio Mansutti-Rodríguez

“Anthropology is in good health mainly because its past achievements, ideologies and methods concerning the study of difference and change in the world” (George Marcus, 2008, p. 2).

Introducción primera

La antropología produce lo que Philippe Descola llama un discurso *savant* (sapiente) que, como tal, tiene una tradición más que centenaria de reflexión sobre los temas que la ocupan, todos asociados al impacto que tienen las instituciones y prácticas sociales sobre la configuración y el comportamiento de sus ciudadanos. El prestigio de la antropología carga la mácula de que la disciplina fue gestada por los procesos de expansión de la dominación europea sobre el mundo, para hacer frente a la necesidad cierta de los colonizadores de mejorar sus mecanismos de dominación a partir de la comprensión de los *habitus*¹ de los colonizados y así poder aprovechar mejor sus potencialidades y riquezas. En tanto que discurso propio de la “sabiduría occidental” responde a la episteme de esta civilización, aun siendo la menos positivista de las grandes ciencias, y quizá la única que ha estado consciente, desde sus orígenes, de que en ella hay un compromiso del investigador con el mundo de los signos del investigado.

Si asumimos con Descola (1988) que lo universal es su dominio y la diferencia su objeto, y si asumimos con Lévi-Strauss (1978a) que la visión antropológica está conformada por una red de disciplinas que nutren una visión holística del hombre y con profundidad histórica en

¹ Según Bourdieu (1980, p.88), se trata de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes. Su texto en francés nos dice: “*Les conditionnements associés a une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systemes de dispositions durables et transposables, structures structurées predisposés a fonctionner comme structures structurantes, c'est a dire autant que principes generateurs et organisateurs de pratiques et des representation*”.

la cultura, si además concordamos que sus limitaciones epistémicas no anulan su capacidad para ser la disciplina contemporánea más reconocida en el registro cualitativo de estructuras y procesos sociales útiles para, entre otros fines, el análisis de la diferencia cultural, entonces podemos pensar que, a pesar de su origen, los saberes antropológicos son útiles para analizar el impacto que tiene el funcionamiento de la escuela sobre la diversidad cultural y viceversa. De hecho, el concepto de socialización, del que la educación es una de las prácticas concurrentes, forma parte del núcleo central de conceptos que ordena el discurso antropológico.

Igualmente permite entender tanto las culturas organizacionales de las instituciones educativas como la configuración y las dinámicas de los regímenes de educación intercultural bilingüe donde, de hecho, los antropólogos nutrimos la lógica de las mallas curriculares, ayudamos a identificar los contenidos que deben ser transmitidos y los valores éticos y estéticos asociados a la diferencia cultural. Asumimos, también, que el instrumental teórico y metodológico de la antropología será mucho más importante en la medida en que los cambios generados por las correlaciones de fuerza y ejercicios de poder que están en la base de la colonización sean más profundos, pues los instrumentos generados para analizar culturas altamente contrastadas podrán ser adaptados para analizar las diferencias culturales más matizadas que resultan de estos procesos. En este ensayo tratamos los resultados de una reflexión en la que se ponen en juego la episteme antropológica, su relación con la episteme de los modelos de educación intercultural bilingüe con los que hemos trabajado en Venezuela y Ecuador, y desde ambos su relación con la episteme de las culturas diferenciadas. La conclusión es que es posible lograr una relación de conveniencia siempre que no se intente antropologizar el discurso y las prácticas de las culturas diferenciadas, ni el de las pedagogías utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni que tampoco se pretenda sustituir a la antropología por la descripción autorreflexiva de los miembros de las culturas diferenciadas ni por la observación sola, así participante sea esta. La antropología puede analizar a la educación como objeto de estudio y como proceso sociocultural, pero no puede ni debe sustituirla. Al revés, la educación puede asociarse con la

antropología para enriquecer la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las influencias socioculturales, pero tampoco puede sustituirla.

Introducción segunda

Escribe Lévi-Strauss en la introducción de su célebre compendio “Antropología estructural I” (1995) que el objeto de estudio de la antropología es la vida de los signos en el seno de la vida social...” (p. 14)² y que para el mejor desempeño del antropólogo nada más útil “...que colaborar estrechamente con las ciencias sociales particulares que no pueden aspirar a la generalidad sino es gracias al antropólogo...” (pp. 14-15).

La antropología, desde su constitución, ha tenido una mirada holística de las sociedades y sus procesos. La visión creada por la conjunción de la antropología social y la etnología con la arqueología, la lingüística, la antropología física y la etnohistoria, le dan a esta disciplina una vigorosa y compleja mirada de los procesos sociales y culturales. En efecto, ninguna disciplina de las ciencias sociales que pretenda encontrar hechos o atributos regulares en las prácticas sociales que analiza puede prescindir de la disciplina que, buscando lo universal, se introduce en lo recóndito de las diferencias sociales en lo cultural y biológico para compararlas con situaciones similares en contextos diferentes y entenderlas. Es justamente este afán de apertura de la antropología lo que la lleva a trabajar en estrecha colaboración con la psicología, con la ecología y también con la educación, entre otras ciencias sociales afines. En los hechos, nada más lógico para Lévi-Strauss, que buscaba en lo común de la diversidad aquello que constituye la unidad del espíritu humano.

² Sobre la importancia de los signos, sus significaciones y los procesos de apropiación semiótica en la construcción de lo propiamente humano, recomendamos ver en este volumen los planteamientos de Juan Carlos Brito.

Podemos, entonces, responder a la pregunta con la que Descola (2005, p. 72)³ interroga a nuestra disciplina: “...Nosotros, como antropólogos, ¿tenemos algo específico que ofrecer para ayudar a la humanidad a entender la variedad de sus experiencias en el mundo?”. Respondemos sí, sin duda, y de allí, para este libro hacemos un esfuerzo de comprensión útil como el que hacemos entre cultura y educación.

En el presente ensayo nos corresponde revisar desde la experiencia que nos da ser antropólogo y profesor de las materias de educación intercultural bilingüe en una universidad pedagógica del Ecuador, la UNAE, así como desde la discusión teórica que nos permite identificar en qué sitios y por qué se cruzan los caminos de la educación y la antropología, si la relación entre ambas disciplinas y las utilidades de cada una de ellas es sostenible. Para ello veremos las epistemes dominantes en ambas, las metodologías y los encuentros de los objetos de estudio.

La educación es una disciplina propia de las ciencias sociales, que en su ejercicio cotidiano es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para viabilizar la realización de otros derechos (UNESCO, s/f). Es un derecho bisagra. Desde la antropología asumimos que la educación es un proceso por el cual los seres sociales adquieren un entramado de competencias, valores y contenidos que tienen, para quienes los incorporan a su ser, un efecto formativo y además habilitador y liberador de configuraciones ineficaces para el ideal ciudadano promovido por la Escuela para el modelo societario donde ella se incrusta. Según Durkheim (2002), en su trabajo fundador de la Sociología de la Educación, el objetivo es principalmente la educación moral. Para Bourdieu y Passeron (1970), lo que en la escuela se enseña es un arbitrario cultural que refleja las prioridades del perfil ciudadano y cognitivo que diseña el bloque hegemónico en el poder para hacer viable la reproducción del modelo societario deseado.

Dado que no hay culturas puras⁴, toda acción educativa es

³ “...We, as anthropologists, have anything specific to offer to help humankind understand the varieties of its experience of the world? (Descola, 2005, p. 72)”.

⁴ En efecto, cuando hablamos de una cultura estamos hablando del momento en el que se encuentra esa cultura. Ese momento es análogo a una foto de las estructuras y lazos sociales que en la cultura se establecen. Por tanto, esa foto por sí sola, dado su carácter sincrónico e inanimado, refleja distorsionadamente, incluso para el ojo sabio, el impacto de los juegos de poder que afectan el funcionamiento de los procesos en su cuerpo social. Para lograr una aproximación más fiel a las características de los procesos interculturales de cambio, es necesario una perspectiva diacrónica en la que se vea cómo las transacciones entre dos o más culturas las transforman

intercultural, tanto en su sustancia como en su proceso. Si esto no fuera suficiente, todo sistema educativo se renueva constantemente por presiones endógenas y exógenas, estas últimas imprimiéndole carácter intercultural al proceso. Toda relación entre culturas está mediada por el poder. No hay relaciones interculturales en las que las culturas en relación ejerzan la misma fuerza al relacionarse. Sin embargo, lo que sí puede haber son culturas con fuerzas similares entre las que el dominio va y viene de la una a la otra, y por lo tanto las influencias varían. En contraste, cuando una tiene muchas más fuerzas que la otra, se establecen relaciones de dominación que pueden terminar convirtiéndose en relaciones de colonización. Así, por ejemplo, cuando la educación intercultural es un proceso que se da entre una cultura subordinada y una dominante, con imposición a la primera de un sistema educativo ajeno a ella (misiones, instituciones escolares, modelos pedagógicos, currículos y didácticas que no son propias), entramos en una situación de dominación colonial por la que la sociedad dominante va forzando cambios que adecuen el comportamiento de los miembros de las sociedades subordinadas al comportamiento deseado en la sociedad dominante.

La antropología, por su parte, es lo que Descola llama un discurso “sapiente”, y que a pesar de ello es una ciencia que nació con el pecado original de haber sido gestada por los procesos de expansión de la dominación europea sobre el mundo, procesos de imposición que deben enfrentarse a los problemas de la colonización para, interviniéndolos, facilitar el control de los pueblos de culturas diferenciadas, así como el de sus mercados y recursos. En tanto que discurso propio de la “sabiduría occidental” responde a la episteme racional de esta civilización, ello a pesar de ser la menos positivista de las grandes ciencias y quizá la única que se plantea la imposibilidad de la objetividad dado el involucramiento del investigador y el investigado. Si asumimos con Descola (1988) que lo universal es su dominio y la diferencia su objeto, y si además asumimos que sus limitaciones interpretativas no

entre sí. Desde que el hombre empezó a simbolizar, su carácter gregario y su inteligencia lo llevaron a compartir bienes y saberes, con frecuencia por las buenas, a veces por las malas. Este proceso de intercambios cargados de influencias externas, junto con el desarrollo de su propio potencial de transformación, son los motores por los que las culturas cambian. Todas las culturas son el resultado de relaciones interculturales mediadas por el poder, y todas ellas, incluso las que, en apariencia, están más aisladas, mantienen y están sometidas a relaciones interculturales.

anulan su capacidad para registrar estructuras y procesos sociales, entonces el énfasis sobre la diferencia se convierte en el gran punto de unión para la educación y la antropología, una para modelarla y la otra para reivindicarla. Visto de este modo, es inevitable que haya tensiones entre ambas.

De la antropología, las condiciones de producción de su conocimiento y sus aportes

La antropología, desde su fundación en el último tercio del siglo XIX, ha debido enfrentar dos críticas severas: en primer lugar, su origen como saber indispensable de la administración científica de la colonialización del mundo no industrial y su condición cualitativista en un entorno donde las ciencias sociales hacían su mejor esfuerzo para numeralizar su desempeño y parecerse a los mejores paradigmas de las llamadas ciencias exactas. Ser la ciencia cualitativa por excelencia y haber nacido bajo la sombra de la opresión a otros pueblos por la sociedad industrial de la acumulación y la reproducción ampliada, son dos atributos que marcan el devenir de la disciplina.

A finales de los setenta y principios de los ochenta, la emergencia de la complejidad y la incertidumbre, el rigor formal que imponía el análisis estructuralista dominante de la época, y al derrumbe de la confianza positivista, dio a la antropología un aire fresco que permitió su revalorización como “práctica sabia”. Sin embargo, esta primavera duraría muy poco tiempo. La desvalorización del positivismo en la década de los ochenta, el derrumbe de las certidumbres teóricas ligadas a las teorías dominantes (marxismo y estructuralismo), las posturas innovadoras de Jürgen Habermas, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Jacques Derrida, entre otros, y la recuperación con fuerza de sus propuestas teóricas por la antropología anglosajona trajo aparejada la aparición de una corriente postmoderna radical, que entre finales de los ochenta y principios del siglo XXI decretó la agonía de la disciplina, y en particular de la manera cómo concebía los trabajos de campo y la observación participante. Autores como James Clifford (1983; 1986), George C. Marcus (1986 con Clifford; 1999; 2008; 2009 con Faubion) y Paul Rabinow (2002), por solo citar a los más

influyentes, lograron convencer a muchos de que la antropología era una experiencia interpretativa, literaria, que se agotaba en su propio discurso, que su capacidad para representar los procesos reales era limitada (como lo es cualquier representación que se haga discursivamente) y que sus métodos etnográficos eran ineficientes. Algunos como Carlos Reynoso (1992; 2011) llegaron al extremo de decretar la muerte de la antropología⁵.

Para el momento, la antropología ya tenía un siglo de recorrido durante el cual se había paseado por diversos puntos de partida para la construcción de sus saberes. Sustantivistas y formalistas, funcionalistas, estructuralistas y difusionistas, ecologistas, marxistas y sociologistas habían configurado miradas diversas sobre los mismos hechos sociales. Lo único que compartían todos ellos, en lo que estaban todos de acuerdo, era en la estrategia metodológica que obligaba al antropólogo a convivir con los miembros de aquellas culturas que eran objeto de su curiosidad. En efecto, Lévi-Strauss (1975) en la introducción de su *Antropología estructural I* nos decía que "...la investigación en el terreno, con la cual comienza toda carrera etnológica, es madre y nodriza de la duda, actitud filosófica por excelencia..." (p. 30). El genial estructuralista, el hombre que deja magnas obras indispensables para la comprensión de los sistemas de parentesco y matrimonio⁶ y sobre cómo funcionan los mitos⁷ establecía que "...[la antropología] es la única de las ciencias, sin duda, que hace de la subjetividad más íntima su medio de demostración objetiva..." (Lévi-Strauss, 1978, p. 20), y que, por tanto, su objeto de estudio ha de ser "...la vida de los signos en el seno de la vida social..."⁸ (pp.14-15).

La observación participante y el involucramiento personal del etnólogo en los sentidos y epistemes propios de culturas que su práctica genera, dan a la antropología el poder de describir, analizar y comparar, desde los conceptos antropológicos de la episteme de la

⁵ Lo paradójico de tales condenas de muerte es que todos los antropólogos que pronosticaron la crisis terminal de la antropología y la etnografía entre el fin del siglo pasado y este siguen trabajando como profesores de antropología en universidades. Carlos Reynoso, incluso, tiene un capítulo en su programa sobre las nuevas tendencias en la antropología (<http://carlosreynoso.com.ar/teorias-antropologicas-contemporaneas/>).

⁶ *Las estructuras elementales del parentesco* (primera edición en 1949).

⁷ *Mitológicas* (cuatro volúmenes publicados en Francia entre 1964 y 1971).

⁸ Jorge Gómez Rendón introduce en el Capítulo 5 de este libro, la discusión sobre la necesidad de entender las lenguas desde una nueva perspectiva fundada en la necesidad comunicativa y el impacto que esta óptica tendría para una pedagogía de las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe.

modernidad, las particularidades simbólicas y organizacionales de la enorme diversidad de culturas diferenciadas existentes en un mundo donde se reconocen alrededor de siete mil lenguas, un indicador de la complejidad de la diversidad⁹. Su práctica, como la de todas las ciencias de la modernidad, origina redes de conceptos que juntos crean campos de visibilidad y análisis de aspectos resaltantes de la estructura sociocultural y sus campos e instituciones como la política, los sistemas de parentesco y matrimonio, las religiones y sus prácticas, los derechos consuetudinarios y positivos, entre otros muchos. Así, por ejemplo, la “Guía para la clasificación de datos culturales”, también conocida como “Guía de Murdock” (1989), es una lista de chequeo de 888 dimensiones de los atributos de cada cultura que ha servido para orientar los objetos privilegiados de estudio de muchas etnografías producidas por la antropología. Ninguna otra disciplina de las ciencias sociales podía lograr identificar tantas culturas diferenciadas a partir de tantos atributos y compararlas. Otro ejemplo práctico de la obra antropológica es la existencia del “*Human Relations Area Files*”, conocido por su acrónimo (HRAF), liderado por la Universidad de Yale y en donde se concentra información de las culturas del mundo. Esto sin contar los miles de etnografías producidas.

Siendo importante el aporte antropológico para el conocimiento de la diversidad cultural, no es sino su método el aporte más conocido de la antropología para las ciencias sociales, incluida la educación. En efecto, la observación participante es un método de inserción en la comunidad que permite al etnólogo sobrepasar el nivel de las apariencias que nuestros sentidos nos ofrecen para penetrar en la comprensión de los signos y símbolos en la cultura, tal como lo aconseja Lévi-Strauss. Llegar a este punto no es fácil. El etnólogo es un elemento extraño en las comunidades donde se inserta, hecho que dificulta su intención de compenetrarse en la vida habitual de los seres sociales. Ello solo puede ocurrir cuando su presencia se normaliza y los miembros de la cultura dejan de percibirlo como un hecho ajeno. En el trabajo de campo etnográfico esto sucede cuando la observación participante, entendida como la inserción de las actividades del etnógrafo en las

⁹ Decimos que es un indicador porque, aunque toda lengua es expresión del espíritu de al menos una cultura, hay muchas lenguas que pueden ser habladas por más de una cultura, al tiempo que hay culturas en las que se hablan varias lenguas.

actividades normales de la comunidad, lo invisibilizan. Es en este momento cuando el investigador puede comenzar a imbuirse en los hechos culturales desde la red conceptual que ofrece la etnología y, a partir de ella, describir y entender los elementos de la normalidad de los individuos en la cultura estudiada.

La observación participante viene aplicándose desde el siglo XIX, pero no será sino hasta que Bronislaw Malinowski, el polaco que funda la antropología científica inglesa, la populariza en su etnografía clásica “Los argonautas del Pacífico Occidental” (1986), que comienza a identificarse como el método por excelencia de la etnología. A partir de allí, contestadas las críticas de los positivistas por la altísima carga subjetiva que implicaba la convivencia con el “objeto de estudio”, y una vez demostradas las bondades del método, la observación participante se expande hacia otras ciencias sociales, incluida la educación.

La observación participante¹⁰ ayuda al etnógrafo a involucrarse con la cultura estudiada, a integrarse en sus redes de símbolos, a sentir sus prácticas, a diferenciar lo repetitivo y sistemático de lo eventual y azaroso, a comprender el significado de sus gestos y protocolos, a identificar sus jerarquías y, a partir de ellas, a aquellos que los miembros de la cultura definen como sabios, a establecer los contrastes y distancias entre estructura y normas y entre normas y comportamientos.

La observación participante no transforma la racionalidad del analista en aquella de la cultura estudiada. Lo que sí provoca es que el analista se transforme a él mismo, como ocurre con cualquier relación intersubjetiva de impacto (Ingold, 2017). Esta relación que lo reconstruye, al mismo tiempo le da la posibilidad de entender el carácter sistémico de la cultura donde se involucra y, desde ella, poder entender a los actores sociales y sus roles dentro del entramado de relaciones que la caracterizan. Sin embargo, esta no es una relación intersubjetiva ingenua. El antropólogo profesional se aproxima a la diversidad dotado de redes conceptuales propias de la disciplina y

¹⁰ Digo “observación participante” y no “etnografía” porque, tal como lo afirma Tim Ingold (2017), la etnografía no debe confundirse con la relación que se establece en el campo con los informantes. En efecto, la etnografía, y desde ella la antropología, van mucho más allá de las relaciones intersubjetivas, pues implica retomar toda la información y la experiencia acumulada e interpretarla desde la teoría y el conocimiento que se tiene de la sociedad en la que se observó, y si ello no es suficiente, someter la teoría y sus redes conceptuales a la criba de la experiencia para descartarla, reformarla o transformarla.

sus discusiones, es decir, desde la episteme de la modernidad, que permiten el análisis de los procesos sociales estudiados en las culturas diferenciadas. La observación participante es mejor mientras más tiempo dure y más comprometida esté con la lengua y la cotidianidad. El etnógrafo imbuido en la cultura está en capacidad de reflexionar su cúmulo de información desde la teoría y comparar la que ha estudiado con su propia cultura y con otras culturas. Son el conjunto de conceptos de la antropología aplicados a las instituciones y procesos sociales de aquellos *alter* estudiados, lo que permite la comparación de todos ellos.

El compromiso con las culturas diferenciadas que genera la observación participante fue sacando a la antropología de sus raíces colonialistas. Con el tiempo, los antropólogos terminaron convirtiéndose en constructores de derechos sociales asociados a la diversidad cultural y en aliados naturales de las culturas diferenciadas en sus luchas por el reconocimiento y ejercicio de sus derechos. Barbados I y Barbados II, en 1971 y 1977, respectivamente, son dos ejemplos del significativo rol jugado por los etnólogos en la lucha por el respeto de los Estados a la diferencia cultural. Barbados I (Bartolomé *et al*, 1971) es, en la práctica, el primer documento de denuncia del etnocidio que para esa fecha ocurría en las Américas. A contracorriente del acuerdo de Pátzcuaro de 1942, donde los Estados nacionales de las Américas acuerdan la protección de la indianidad mientras se promovía su absorción por las culturas nacionales, los antropólogos reunidos en Barbados proponen el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a perpetuarse en sus propios territorios (pp. 1-4). Barbados II, por su parte, reitera el tema con la novedad de que ahora aparecen líderes indígenas del Continente y el documento, más largo, propone los derechos que, inspirados en las luchas de los pueblos indígenas y en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), llegarán a plasmarse en las nuevas constituciones de los países del Continente a partir de la Constitución colombiana de 1992.

Los antropólogos, hoy, representan un ruidoso *lobby* que, aliado a los movimientos indígenas, lucha en todo el mundo por los derechos de las culturas diferenciadas¹¹. La antropología fue abandonando

¹¹ Es necesario señalar que el protagonismo de los antropólogos, interviniendo en las luchas de las culturas diferenciadas por el reconocimiento y ejercicio pleno de sus derechos humanos, ha tenido un alto costo para el ejercicio profesional de la disciplina. En efecto, en la década de los setenta, la Guerra Fría imponía intereses

su carácter de ciencia instrumentalizadora de la colonización para convertirse en un poderoso aliado de los indígenas y de todas las minorías culturales.

Sin lugar a dudas, la práctica antropológica ha sido la disciplina conocida mayor productora de teorías, metodologías y datos sobre la diferencia cultural, pero es, además, un aliado natural de los movimientos sociales por su compromiso ético con la diferencia.

De la educación, las condiciones de producción de su conocimiento y sus aportes

La educación, entendida como un proceso de formación institucionalizado en espacios propios y controlados por actores diferentes a los de la familia del estudiante, es un instrumento, incluso hasta superficial, como diría John Dewey (2004), de la socialización, proceso sin el cual no hay reproducción social. La educación formal, para diferenciarla de otros procesos formativos que se dan fuera de la escuela, es, como el Estado en la política, las iglesias institucionales en las religiones, y los tribunales en el ejercicio del derecho: expresiones del crecimiento de la

y definía adversarios. Las denuncias sobre los etnocidios promovidos desde los Estados, que caracterizan a Barbados I y que reflejaban una mirada liberal, más que marxista, del problema indígena, fue clasificado, desde el primer momento, por los Estados alineados con los EE. UU., como una estrategia política del comunismo internacional que, además beneficiaba al antropólogo al convertir la cultura de los pueblos indígenas en mercancía transable, con la que lográbamos grandes ganancias. Ambos discursos quedaron sembrados en el imaginario indígena. La descalificación de los antropólogos, visto el peso que teníamos en estas luchas, se convirtió en objetivo político. Junto con los Estados, se alinearon las misiones, particularmente las evangélicas, que rendían cuentas al Instituto Lingüístico de Verano, y el sector conservador de las católicas. También se alinearon los partidos demócratacristianos y socialdemócratas que daban sustento a la práctica política de democracias frágiles, constantemente amenazadas por golpes militares insurgentes de derecha y grupos foquistas de izquierda. A este grupo se unían las abundantes tiranías militares conservadoras que plagaban a América Latina. Desde las Iglesias se fue sembrando, entre los indígenas sometidos a su influencia, la conseja de que los antropólogos éramos “mercaderes de la cultura”, cuyo interés fundamental era impedir la “modernización” de las sociedades indígenas para mantenerlas en un estado de “atraso” crónico del que pudiéramos aprovecharnos para vender el exotismo indígena en nuestros libros y que, en contraste, eran ellos, los misioneros, quienes convivían con las comunidades y les llevaban religión, escuela y salud. Del lado de los partidos políticos se difundió la idea de que los antropólogos parasitábamos a las culturas indígenas, de donde obteníamos los datos que nos permitían llevar una vida de lujos, ganando millones de dólares con la venta de nuestros libros, mientras las familias indígenas sufrían marginación y pobreza. Desde esa época escuchamos sin cesar a los indígenas quejándose del parasitismo antropológico y a algunos de ellos obstaculizando los trabajos de campo. La paradoja es que, a pesar de las dificultades que hoy se confrontan para hacer trabajo de campo, los antropólogos seguimos siendo aliados de primera fila en las luchas de los pueblos con culturas diferenciadas. El problema, a mi juicio, no es de hegemonías epistémicas, sino de política pura y simple. Después de Barbados, los antropólogos nos convertimos, antes de que los movimientos indígenas asumieran el protagonismo que les corresponde, en el mayor obstáculo que debían enfrentar misioneros y políticos para imponer sus designios en los pueblos indígenas.

complejidad social que empuja hacia la aparición de órganos especializados cuya tarea es cumplir lo que los grupos familiares y comunitarios ya no pueden. En el caso de las escuelas¹², ellas son la expresión de que el proceso socializador que ofrece la familia y las comunidades de vida, ya no son suficientes debido a que se necesitan instituciones donde se concentran los recursos formativos y maestros especializados.

Simultáneamente, la complejización social trae aparejado el surgimiento de los Estados, entendidos como órganos, a su vez, más complejos y abstractos de gestión de una sociedad en la que las divisiones de funciones y de clases exigen, en principio, intermediarios con autoridad para mantener en funcionamiento adecuado a la sociedad. La consolidación de los Estados es la consolidación simultánea de bloques hegemónicos, entendidos como alianzas entre clases y sectores sociales que para mantenerse en el poder imponen *habitus* (Bourdieu, 1980) y comportamientos que son la expresión de un proyecto civilizatorio que debe fundarse, para ser viable, en un proyecto de dominación. La escuela es, por tanto, una institución llamada a realizar el proyecto social de la alianza que gobierna, ella está obligada a ofrecer conocimientos y competencias, y a dar los valores éticos y estéticos que la familia no está en condiciones de ofrecer. No es una institución ingenua, solo avocada a formar ciudadanos mejores, sino una institución encaminada a formar a los ciudadanos que son útiles al proyecto civilizatorio del bloque hegemónico en el poder¹³.

Por ello, lo que se enseña en la escuela y cómo se enseña es el resultado de un arbitrario cultural fundado en una selección de temas, habilidades y competencias asociadas a las necesidades del Estado que, en todos los países donde funciona, controla al sistema educativo y lo que en él se enseña (Bourdieu y Passeron, 1980).

Los paradigmas educativos, en sus diferentes versiones y experiencias contemporáneas, son un producto de la modernidad. No importa si ellos son humanistas, constructivistas, cognitivistas o conductistas, su episteme es una expresión del mundo industrializado y de la información, altamente tecnificada y compleja, que se desarrolla

¹² Al respecto, invitamos a leer la descripción de la “escuela” que D’Aubeterre hace en este libro.

¹³ Este es un hecho, no un juicio de valor. Por tanto, no prejuzga la calidad del “proyecto civilizatorio” ni la eficacia de su diseño. Solo constata que no hay hecho social en el que el poder esté ausente, y si se trata de hechos protagonizados por el Estado, la dominación estará presente en todos sus aspectos en tanto que poder organizado y escasamente azaroso que emerge de correlaciones de fuerza consolidadas.

en el planeta y para el cual los Estados que controlan los sistemas educativos deben formar ciudadanos innovadores¹⁴ y competitivos.

Al mismo tiempo, la educación debe cubrir las formas que requiere la democracia liberal, cuyas múltiples versiones dominan al mundo. Con el desarrollo del proceso globalizador, se han desarrollado, paralelamente, entre los Estados, formas complejas de interacción que se ven cubiertas por narrativas y normativas internacionales que cabalgan y con frecuencia dominan al marco legal que define la soberanía de los Estados-Nación, soberanía que cada día se ve más restringida y subordinada a prácticas y normas mundiales. Estos Estados que antes generaban y amparaban acciones etnocidas con total impunidad contra sus adversarios políticos, contra los indígenas y las minorías culturales, se ven hoy constreñidos no solo a ser más tolerantes sino también a normar, promover y proteger tanto la diversidad política como cultural, a pesar de que, hasta hace muy poco, promovían su asimilación y disolución. Los proyectos de modernización basados en la estandarización de las individualidades, merced a la integración y el mestizaje entre los diferentes, desaparecieron de las normas jurídicas de los Estados nacionales.

Es importante señalar que el mérito de la democracia liberal no es haber diseñado estrategias de debilitamiento del Estado que favorecieran las luchas de los movimientos sociales, sino haber reconocido la fuerza de estos. Por ello vemos cómo las luchas de los indígenas y las minorías culturales, las luchas de las mujeres¹⁵ por la equidad de género, y las luchas de quienes defienden la diversidad de género¹⁶, introducen nuevos elementos de complejidad de las prácticas sociales. Estos derechos, ayer inexistentes, comienzan a ser codificados en normas legales y aplicados en la práctica. Así como ayer, las luchas obreras y su participación cada vez más importante como sectores reformistas en los bloques hegemónicos de poder lograron el reconocimiento de derechos que hoy parecen naturales, las luchas contemporáneas están dirigidas por otros movimientos sociales cuya participación política permite que se incorporen a los bloques en el

¹⁴ Para profundizar en los retos de la educación y la generación de nuevas ciudadanía, ver en este mismo libro, el análisis de Luis D'aubeterre.

¹⁵ Ver el Capítulo 2, de Blanca Mendoza, sobre el tema de las trayectorias de género en la educación.

¹⁶ Discusión propuesta sobre la socialización y el género, en el Capítulo 7, de Javier González Díez.

poder. Este es un elemento clave de nuestra disertación: la lucha por los derechos educativos de los pueblos indígenas ya se daba en 1940 cuando educadores, en alianza con los antropólogos, convergemos en la misma. Así, por ejemplo, en el Congreso de Pátzcuaro de 1940 se encuentran John Collier, un antropólogo estadounidense, firme defensor de los derechos culturales indígenas, y Moisés Sáenz, un influyente educador mexicano para defender los derechos indígenas en el escenario interamericano del Congreso de Pátzcuaro (Pineda Camacho, 2012). Ello no es gratuito, una vez más: en todos los casos, se proponía fracturar un sistema educativo etnocida que hasta ese momento había llevado adelante el plan de desintegrar a las sociedades indígenas para integrarlas en una nueva unidad nacional mestiza, propuesta que era defendida por no pocas delegaciones y que va a terminar marcando la política del Instituto Indigenista Interamericano creado en 1942.

Asimismo, las experiencias de educación intercultural bilingüe comienzan a darse espontáneamente en indígenas de América Latina. En Ecuador sobresalen las propuestas y prácticas de Dolores Cacungo (MOSEIB, 2013). Sin embargo, solo se comienzan a generar sistemas en América Latina luego de los dos encuentros de Barbados¹⁷ y sobre todo de la entrada en vigencia del Convenio 169 de la OIT, ambos actores internacionales con importante incidencia en las políticas nacionales. La globalización comenzaba a hacer notar sus efectos sobre las instituciones del Estado aun antes de que se empezara a hablar de ella.

Dos décadas después, aparecen nuevas constituciones que garantizan los derechos de los pueblos indígenas descritos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, entre ellos la educación intercultural bilingüe. Estas constituciones, comenzando por la colombiana de 1991 (Artículos 67 y 68), reconocen el derecho de los pueblos indígenas nacionales a tener, como lo establece el Convenio 169 de la OIT, un sistema de educación intercultural y bilingüe.

¹⁷ Ello a pesar de que, en 1957, la Organización Internacional del Trabajo había aprobado el Convenio 107 (OIT, 1957), cuyo objetivo era proteger los derechos laborales de los pueblos indígenas mientras se promueve su integración a las sociedades nacionales, con lo cual se alineaban a la ideología indigenista dominante a escala mundial. Sin embargo, justo es decir que siendo 1957 el año de su promulgación, el 107 intenta una primera aproximación a los derechos de tercera generación.

En consecuencia, así como el derecho a la diversidad cultural permea la democracia liberal propia de los sistemas políticos de sociedades complejas como las producidas por la modalidad de la información y el conocimiento de las sociedades industriales, el ejercicio del derecho a ser culturalmente diferente permea a los sistemas de educación que se ven obligados a diseñar subsistemas educativos que den respuesta a la necesidad de educar en la escuela, garantizando que el educando pueda llegar a los niveles superiores del sistema educativo, sin por ello comprometer la vigencia de los valores y *habitus* de las culturas diferenciadas a las que pertenecen. Este modelo educativo exige una episteme que reconozca la diferencia y que renuncie a producir un perfil de salida único, con un lenguaje nacional, modelos pedagógicos, currículo y didácticas definidos.

Los contenidos programáticos sobre los diferentes temas que forman parte de todo currículo son, al currículo oculto, lo que el habla a las estructuras lingüísticas. Quien habla no pudiera hacerlo si debiera pensar en las reglas gramaticales que hacen comprensibles las ideas que formula. De igual manera, en educación hay una red de valores que son transferidos en todo acto educativo que, si debieran ser enseñados conscientemente como se enseñan las matemáticas, ello no fuera posible. El currículo oculto es el civilizador por excelencia que da sentido a la utilidad formativa de los contenidos científicos. Es aquí donde antropología y educación cruzan sus caminos.

Los cruces conceptuales

Hemos visto cómo antropología y educación cruzan sus caminos, y cómo estos cruces se hacen más frecuentes e indispensables cuando se trata de una educación intercultural bilingüe para el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural.

Como decía Lévi-Strauss, la antropología requiere de alianzas con otras disciplinas de las ciencias sociales, pues estas necesitan de la etnología para intentar sus generalizaciones, y la antropología requiere de las otras disciplinas para enriquecer la fuente de datos e interpretaciones de sus presunciones. Al respecto de la educación, Camacho Zamora (1997) indica que el conjunto de intereses comunes entre

la antropología y la educación giran alrededor de tres grandes ejes: 1. La perspectiva de una etnografía de la educación que permita al educador instalarse desde la observación participante, natural en él, para discernir los temas que ocurren en sus lugares de trabajo; 2. La necesidad de una etnoeducación o antropología de la educación que permita vislumbrar el importante peso que tiene la cultura sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 3. La colaboración interdisciplinaria que permitiría reflexionar lo que debiera hacerse y producirse como resultado de esta alianza (p. 5).

Los gérmenes del matrimonio de conveniencia entre antropología y educación pueden encontrarse en la década de los treinta del siglo XX cuando se establece la escuela de cultura y personalidad donde antropólogos de renombre como Ruth Benedict y Margaret Mead, por solo nombrar a las dos más conocidas, trabajan sistemáticamente sobre los procesos de socialización para entender cómo la cultura influye en la constitución de personalidades (Comitas y Dolgin, 1978). Considerando que los procesos de socialización y reproducción social han sido una preocupación constante de la antropología, y dado que la educación en instituciones escolares tributa a los procesos de socialización¹⁸, no es de extrañar que la educación sea objeto de la curiosidad antropológica y que haya desde la década de los cincuenta una antropología que se haga llamar “educativa”, cuando en 1954 se da una conferencia importante sobre la relación entre la educación y la antropología, organizada por George Spindler en la Universidad de Stanford (Comitas y Dolgin, 1978). Como tal, esta disciplina se acerca al aula, a las instituciones educativas, a los contextos de las instituciones educativas, a los sistemas educativos y a la diversidad de las poblaciones que los configuran. Desde esta antropología educativa, la asociación entre ambas disciplinas logra ser útil para entender problemas contemporáneos cada vez más agudos como la educación intercultural bilingüe, allí donde hay pueblos indígenas que mantienen sus lenguas, o la educación intercultural en las escuelas, donde es común la cohabitación de miembros de la comunidad educativa, sobre

¹⁸ Entendemos como procesos de socialización al conjunto de prácticas sociales que permiten el flujo de información entre quienes acumulan conocimientos, habilidades y competencias hacia los miembros de las generaciones de relevo que van a necesitarlos para lograr actuar en consonancia con la reproducción de la sociedad.

todo estudiantes que provienen de culturas diferenciadas, tal como ocurre en las grandes megalópolis; o los problemas que se le presentan a los Estados para integrar inmigrantes.

Tan importantes como estos temas, el matrimonio entre antropología y educación, por las herramientas híbridas que utiliza, está bien dotado para entender cómo se producen los procesos que promueven el desarrollo de las capacidades de innovación en sociedades culturalmente diferenciadas, cómo entender el contraste entre lo que Lévi-Strauss (1978b) llamaba las sociedades frías y las sociedades calientes; es decir, aquellas sociedades, las frías, que son resilientes al cambio y que se encierran en sí mismas y en sus mitos ahistóricos, y las sociedades calientes, que son aquellas proclives al cambio con el menor estímulo. Este es un punto clave de la gestión de las sociedades que buscan incorporarse en las corrientes principales del desarrollo.

Como puede verse, de lo que hablamos es de la necesidad de encontrar en la diferencia cultural las claves para hacer efectivos los derechos que los pueblos de la diversidad cultural han logrado conquistar en las leyes pero que encuentran en la práctica serias y severas dificultades para hacerse valer, para ser aplicados.

En la educación intercultural bilingüe, la antropología, además de lo que ya ha dado, pone sobre la mesa de discusión todo lo que hemos aprendido en un siglo de investigaciones de campo y etnografías sobre cómo funcionan las culturas, la manera cómo los signos y los símbolos en la cultura cobran sentido, cómo los seres sociales formados en ellas generan estructuras estructurantes que se convierten en un mismo y simultáneo movimiento, en estructuras estructuradoras de nuevas estructuras estructurantes (Bourdieu, 1980). En otras palabras, ver a las estructuras sociales en movimiento y a la educación dentro de ella, sea estimulando esos procesos de cambio, sea frenándolos.

También nos enseña a identificar las características de las relaciones interculturales que actúan sobre la escuela pero que se originan fuera de ella, los juegos de poder que en ellas se materializan, los espacios semánticos compartidos¹⁹ creados por las relaciones interculturales, el

¹⁹ Entendemos por “campo semántico compartido” aquel conjunto de signos lingüísticos que para los actores de culturas diversas y en contacto alcanzan un significado similar. Ello ocurre cuando los miembros de ambas culturas asumen una lengua franca que acerque las significaciones, por ejemplo, cuando la sociedad dominante

peso de las diferentes interacciones simbólicas y prácticas, y su impacto sobre los valores éticos y estéticos de las sociedades en contacto, el grado de transformación y las nuevas síntesis culturales que en ambas ocurren.

En lo operativo educacional, la antropología permite reflexionar, en un primer nivel, el impacto que tienen las prácticas culturales contextuales sobre las relaciones sociales al interior de la institución educativa. Luego, en un segundo nivel, nos permite evaluar la relación entre la educación intercultural bilingüe y los modelos pedagógicos, ver cómo estos se operacionalizan, valorar sus efectos sobre las prácticas culturales y adaptarlos a ellas: también nos permite analizar el currículo y sus objetivos explícitos e implícitos. Por último, la antropología nos permite incursionar en las didácticas para incorporar innovaciones que permitan hacerlas más eficaces o, en su defecto, ver cómo se integran instrumentos de transmisión y construcción del saber propios de la diferencia cultural en las didácticas específicas usuales en la escuela convencional.

También nos permite analizar la posible compatibilidad de las epistemes indígenas con las de la ciencia transmitida en los contenidos curriculares. Así, por ejemplo, ver cómo pueden asociarse los saberes de la biología occidental con los conceptos de la vida que tienen todos los pueblos indígenas de América; o cómo incorporar, desde las etnomatemáticas, conocimientos propios en el aprendizaje de las matemáticas occidentales. En efecto, esta no es una tarea fácil, pues de lo que se trata es de lograr que los estudiantes provenientes de sociedades indígenas puedan, si así lo desean, transitar por la totalidad de un sistema educativo que habla mucho de interculturalidad, pero que sigue evaluando a sus estudiantes por aquello que han aprendido de las ciencias, habilidades y competencias deseables en el mundo moderno.

Finalmente, pero no por ello menos importante, la relación entre antropología y educación se hace notoria cuando un Estado, como el ecuatoriano, se reconoce en su Constitución (2008) como intercultural

impone, por los medios a su disposición, su lengua a la sociedad dominada. Estos campos semánticos, siempre imperfectos y mediados por las culturas interactuantes, por el grado de dominio entre unas y otras, por el tiempo y la frecuencia en el que ambas interactúan, crean las condiciones en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje deban darse para ser eficaces.

y multinacional y, simultáneamente, define a todo su sistema educativo como “intercultural” en el Artículo 27, donde establece sus características. Si entendemos a la interculturalidad como una relación deseable, respetuosa y equitativa entre culturas, un sistema de educación intercultural debe abrir sus puertas al diálogo de saberes y al reconocimiento mutuo de lenguas y valores éticos y estéticos. Aquí, de nuevo, la relación entre antropología y educación es ineludible.

La conclusión necesaria es que, dado el rol conjunto de ambas disciplinas para entender el aula, la escuela y su contexto, la multiculturalidad creciente, la innovación como motor social, y la defensa de los derechos de las minorías culturales en el seno de estados nacionales, la educación y la antropología, tienen un cruce de caminos que les permite ser útiles la una a la otra.

Referencias

- Bartolomé, M.A., Arevelo de Jiménez, N., Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Bonilla, V. D., Ribeiro, D., Castillo Cárdenas, G., Da Silva Pereira, A., Chase-Sardi, M., Robinson, S. S., Coelho dos Santos, S., Várese, S., Moreira Neto, C. y Grünberg, G. (1971). *Primera Declaración de Barbados. Por la liberación de los pueblos indígenas*. Simposio sobre la fricción interétnica en América del Sur. Barbados, del 25 al 30 de enero de 1971.
- Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Aguirre Beltrán, G., Arizpe, L. y Gómez-Table (1977). *Nueva Antropología* II(7), 109-125.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1970). *La Reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. París: Les Editions de Minuit.
- Camacho Zamora, J. A. (1997). Antropología y educación en la sociedad contemporánea. *Repertorio Americano* 4, pp. 3-15. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/748386975/fulltextPDF/2F7F4B6CED64525PQ/1?accountid=176861>
- Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representation* 1/2, pp. 118-146.
- Clifford, J. (1986). On ethnographic allegory. En *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, James Clifford y George Marcus (eds.), pp. 98-121. Berkeley-Los Ángeles-Londres: University of California Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, Berkeley-Los Ángeles-Londres: University of California Press.

- Comitas, L. y Dolgin, J. (1978). On anthropology and education: Retrospect and prospect. *Anthropology and Education Quarterly* 10(3), pp. 165-180.
- Constitución del Ecuador (2008). República del Ecuador, Montecristi: Asamblea Constituyente. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf
- Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia, Bogotá: Corte Constitucional. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Descola, P. (2005). *On Anthropological knowledge*. Recuperado de: <https://philarchive.org/archive/SPEOAK>
- Descola, P., Lenclud, G., Severi, C. y Taylor, A. C. (1988). *Les idées de l'anthropologie*. París: Armand Colin.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata
- Faubion, J. D. y Marcus, G. E. (2009). Introduction. Notes toward an ethnographic memoir of supervising graduate research through anthropology's decades of transformation. En *Fieldwork is not what it used to be. Learning an anthropology's method in a time of transition*. Faubion, J. y Marcus G. (eds). pp. 1-31. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Ingold, T. (2017). Suficiente con la etnografía. *Revista Colombiana de Antropología* 53(2), pp.143-159.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Mitológicas I. Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1972). *Mitológicas II. De la miel a las cenizas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1975). *Antropología estructural I*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Mitológicas IV. El hombre desnudo*. México: Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta.
- Lévi-Strauss, C. (2003). *Mitológicas III. El origen de las maneras en la mesa*. México: Siglo XXI.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Mansutti-Rodríguez, A. (2008). Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia. En *Uno y diverso. Diálogos desde la diferencia*. Segovia Y. y Mansutti A. (comps), pp. 107-131. Mérida, Venezuela: ULA. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/216152583_Interculturalidad_multiculturalidad_pueblos_indigenas_y_democracia

- Mansutti-Rodríguez, A. (2002). *Le parcours des créatures de Wajari: Organization sociale, systeme regional et migrations chez les piaroas du Venezuela* (tesis doctoral), École des Hautes Études de Sciences Sociales, París.
- Marcus, G. E. (2008). The ends of ethnography: Social/cultural anthropology's signature form of producing knowledge in transition. *Cultural Anthropology* 23(1), pp. 1-13.
- Ministerio de Educación de la República de Ecuador (2013). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Ministerio de Educación.
- Murdock, G. C. (1989). Guía para la clasificación de los datos culturales. Recuperado de: https://desarrollobiocultural.wikispaces.com/file/view/guia_murdock+datos+culturales.pdf
- OIT (1957). Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales, 1957 (107). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107
- OIT (1991). Convenio sobre los pueblos indígenas y tribuales, 1989 (169). Recuperado de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- Pineda Camacho, R. (2012). El Congreso indigenista de Pátzcuaro (1940), una nueva apertura al indigenismo en las Américas. *Baukara* 2, pp. 10-28. Recuperado de: [http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda\(10-28\).pdf](http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda(10-28).pdf).
- Rabinow, P. (1988). Beyond ethnography: Anthropology as nominalism. *Cultural Anthropology* 3(4), pp. 355-364.
- Reynoso, C. (1992). Antropología. Perspectivas para después de su muerte. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* 1(1), pp. 15-30.
- Reynoso, C. (2011). A propósito de la muerte de la antropología: Reporte de una autopsia demorada. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* IX (10), pp. 11-46.
- Reynoso, C. (2018). Teorías antropológicas contemporáneas (FF. y L.-UBA). Recuperado de: <http://carlosreynoso.com.ar/teorias-antropologicas-contemporaneas/>
- UNESCO (s/f). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

