

**Presidente de la Nación**

Dr. Néstor Kirchner

**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología**

Lic. Daniel Filmus

**Secretario de Educación**

Lic. Juan Carlos Tedesco

**Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa**

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional  
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

TEMAS DE CIENCIAS SOCIALES

# Prácticas culturales: valorar y diferenciar

ÚLTIMO AÑO PRIMARIA/  
INICIO SECUNDARIA

SERIE CUADERNOS  
PARA EL AULA  
DOCENTES

nap

NÚCLEOS  
DE APRENDIZAJES  
PRIORITARIOS

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Temas de Ciencias Sociales. Prácticas culturales: valorar y diferenciar. Docentes, Cuadernos para el aula.

- 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

48 p.: il.; 17 x 24 cm.

ISBN 978-950-00-0672-9

1. Formación Docente . 2. Antropología. I. Título  
CDD 306.071 2

Colofón  
XXXXXX



## Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

### Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

#### Coordinación general

Adela Coria

#### Equipo pedagógico

Rosa Rottemberg

Analía Segal

#### Equipo de elaboración de contenidos

##### Autor

Douglas Cairn

##### Supervisión de contenidos y lectura crítica

Gabriela Novaro

### Área de producción editorial

#### Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación y edición*

Juan Pablo Luppi, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Diego Valiña, *Coordinación gráfica*

Paula Alvarez, *Diagramación*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

## Presentación

Hoy renovamos nuestro encuentro con las escuelas, maestros y profesores a través de estos materiales, como una de las formas en que se expresa el esfuerzo que estamos realizando desde las políticas públicas por contribuir a revertir las desigualdades a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Son múltiples los pasos que hemos dado por crear mejores condiciones escolares para todos. Pero sabemos que todavía niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social muestran de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando y produciendo las condiciones para que pudiéramos volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y profesores redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de renovadas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

En este caso particular, se trata de materiales para el momento de pasaje y de nexo entre los distintos niveles educativos, que resulta clave en la experiencia de escolarización de los alumnos y en la tarea docente, y reclama todo el apoyo y acompañamiento que desde el Estado podamos ofrecerle. Abordar el problema de la ausencia de experiencias de escolarización comunes pasa a ser un tema crucial cuando pensamos en la finalización de la escolaridad primaria y en el inicio de la escuela secundaria.

Creemos que es preciso fortalecer nuestra escuela, rescatar el lugar inicial que tiene la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos mucho, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de acompañar en una nueva etapa a nuestros alumnos y poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro. Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a niños y jóvenes con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizá no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y decisiones fundamentales un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma así parte del intenso programa de trabajo propuesto por la nueva Ley y de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los niños y jóvenes del país. Detrás de esta decisión existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y profesores, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

## Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras, profesores y profesoras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que niños, jóvenes y adultos puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para fortalecer propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos libros buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se va completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando una nueva propuesta para el último año de la escuela primaria o la etapa inicial de la escolaridad secundaria, según cómo se haya organizado cada provincia de nuestro país. Se trata, en cualquier caso, de acompañar a chicos y chicas en un tiempo desafiante de pasaje, cierre y apertura, un hito en el largo camino formativo que supone la escolaridad obligatoria. Necesitamos pensar cómo inscribir nuestras propuestas de enseñanza en el marco de una escuela que se interroga sobre sus formas habituales de producir encuentro con las más diversas producciones culturales. Una escuela en la que niños y jóvenes sientan que tiene sentido permanecer, que provoca exigentes desafíos intelectuales, que convoca al conocimiento y la expresión de los afectos, certezas y temores. Desde las propuestas que ofrecemos, buscamos construir un lugar para los chicos, reconocerlos en problemáticas que desaten novedosos intereses, modos de pensar, productividad e imaginación, siempre también desde el nuestro, como un lugar que se inquieta por ayudar a renovar su deseo de aprender.

La propuesta que hoy presentamos incluye producciones para diferentes ejes de los campos de conocimientos priorizados en la primera etapa de definición de los NAP: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se trata de un esfuerzo por abrir temáticas y tratamientos metodológicos que creemos sugerentes caminos para contribuir a crear en las aulas ámbitos de problematización y diálogos renovados con el conocimiento.

En todos los casos, incluimos reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen también renovadas preocupaciones sobre la enseñanza. Hemos construido una propuesta que articula diversas producciones. Para cada campo de conocimiento, incluye como materiales de trabajo un libro y una Antología con textos de interés para alumnos; un Cuaderno para docentes que está ahora en sus manos y, en varios casos, la selección de producciones cinematográficas u otras formas de representación que podrán ser incorporadas a distintos itinerarios de trabajo.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas; lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, esperamos puedan dialogar con preguntas que nos hacemos habitualmente como docentes, preocupados por habilitar el espacio escolar a experiencias de valor para la vida de niños y jóvenes, experiencias que en particular les permitan situarse de modos cada vez más críticos en relación con el conocimiento del mundo en que viven. Las múltiples configuraciones que puede adoptar la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión están desafiadas a incluir las inquietudes, experiencias y saberes sociales de nuestros chicos y jóvenes, muchos de ellos altamente novedosos para nuestra mirada adulta. A veces, nos llevarán a esperar y entender su silencio, otras, a preguntarnos sobre su indiferencia, a ser tolerantes al mismo tiempo que a asumir una posición activa que busca alternativas capaces de convocarlos, de provocarlos, al deseo de aprender, de saber, de conocer.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro o profesor y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a niños y jóvenes en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el ámbito escolar y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes de cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

**El equipo de *Cuadernos para el aula***

## Índice

### 9 Decisiones

#### 10 ¿Cómo está organizado el material?

- 11 Estructura del libro del alumno
- 12 El trabajo con las imágenes
- 13 El trabajo con ejemplificaciones históricas y/o etnográficas
- 13 El trabajo con casos actuales
- 14 El trabajo con producciones culturales

### 17 La propuesta

- 18 Grupos de edad. Valoraciones y diferenciaciones
- 19 Los seres humanos en el tiempo
- 19 Otros lugares y otros tiempos:  
otras visiones sobre las edades valoradas
- 21 Una mirada desde la música y la literatura
- 22 Diferencias de sexo, valoraciones de género
- 22 Algunas ideas sobre sexo y género. Diferencias y valoraciones
- 23 El concepto de género
- 24 Otros lugares y otros tiempos: géneros valorados
- 26 Los trobriandeses
- 29 Una mirada desde la música, la literatura y otros textos
- 29 Racismos y etnocentrismos
- 31 Nosotros y ellos. Ellos y nosotros
- 32 Valoración de los tipos: los racismos
- 37 De etnias y de culturas. El Estado-nación
- 38 ¿Cómo entender las diferencias entre distintas culturas,  
etnias y naciones?
- 39 Etnocentrismo
- 40 El apartheid en Sudáfrica
- 40 Una mirada desde la música, el humor y la literatura

### 42 Bibliografía

# Decisiones

## ¿Cómo está organizado este material?

Todos los días, en todos los ámbitos, todos nosotros valoramos y diferenciamos. Aunque se trata de acciones tan cotidianas, raramente nos detenemos a reflexionar sobre ellas. Suelen permanecer más o menos ocultas, como hilos que accionan nuestros modos de actuar. Nos parece lógico y natural, por ejemplo, que realicemos ciertas tareas de acuerdo con nuestro sexo o nuestra edad. Casi obvio, que ciertas personas por pertenecer a un determinado grupo social vivan, sientan o piensen del modo en que lo hacen. Cuestiones tan cotidianas como las simpatías o antipatías por los equipos de fútbol, la preferencia por algunos programas de televisión, la elección de ciertos candidatos, el uso del tiempo libre, y tantas otras, pueden parecernos elecciones personales y privadas. Sin embargo, las distinciones y apreciaciones que realizamos las personas tienen anclajes que van más allá de sus manifestaciones individuales. Estos anclajes están relacionados con la vida en sociedad, con los procesos históricos y con las particularidades de las diferentes culturas. Elegimos y preferimos, entre otros factores, condicionados por nuestra época, el lugar que habitamos, el sector social al que pertenecemos.

Las diferencias y similitudes, así como las apreciaciones que hacemos, usamos y modificamos son constitutivas de los sistemas de creencias y conocimientos de cada sociedad. Estos sistemas son un elemento central de la vida social y cultural. Nos guían, nos modelan, nos condicionan. Comprender estas creencias y conocimientos nos permite explicarnos y explicar en gran medida las formas en que pensamos y actuamos. Diferenciar y valorar contribuyen a crear agrupamientos entre las personas para fines muy diversos, tanto para realizar acciones solidarias con los que se encuentran en una situación similar a la nuestra como para excluir a los que consideramos diferentes a nosotros.

Sin embargo, no somos productos pasivos de estos sistemas de creencias y conocimiento. Nosotros mismos los creamos y recreamos. Por lo tanto, es posible también intentar analizarlos, entenderlos y, eventualmente, cuestionarlos y modificarlos.

Es por todo esto que nos proponemos:

- reconocer las distinciones y valoraciones que hacemos como personas individuales y como integrantes de grupos sociales;
- analizar los posibles orígenes de nuestras distinciones y valoraciones, así como los contextos en que ellas ocurren;

- comprender el carácter variable, modificable de estas acciones, así como sus posibilidades transformadoras.

Las acciones de valorar y diferenciar son difíciles de reconocer. Si bien son parte constitutiva de nuestro modo de andar por el mundo, tal como señalamos, las practicamos sin tener clara conciencia de cómo han llegado a ser parte de nosotros mismos. Nos proponemos crear en el aula un ámbito propicio para explicitar, tomar conciencia, poner en discusión. Nuestra intención es crear múltiples momentos para debatir en torno a la forma en que pensamos y actuamos. Sugerimos la posibilidad de analizar en y con el grupo de alumnos el significado de nuestras acciones así como examinar y evaluar su importancia y sus consecuencias.

Si bien pondremos especial atención en la manifestación de estas acciones en los mismos chicos, haremos también referencia a numerosas situaciones pasadas y presentes, a realidades cercanas y lejanas en que estas acciones se ponen en juego.

A propósito de las reflexiones sobre cómo diferenciamos y valoramos, haremos referencia a cuestiones que vienen siendo desarrolladas cada vez más en nuestras escuelas y que consideramos fundamental abordar desde distintas "entradas": los procesos de identificación social, la diversidad sociocultural, la valoración del *otro*, las representaciones sobre los grupos de los que sentimos formar parte, las situaciones de intolerancia y discriminación.

En el libro del alumno sugerimos una forma de trabajo que promueve la aparición y el despliegue de las acciones de valorar y diferenciar. Hacer y observar. Observar y explicar. Explicar e indagar. Bucear en cada uno y en el grupo, asumir una actitud interesada en comprender vinculaciones y relaciones, orígenes y posibles causas de nuestros modos de actuar.

Se trata de cuestiones complejas, de fuerte implicancia personal y que constituyen un desafío para el docente. El tratamiento de estos temas requiere una actitud participativa y abierta al diálogo. *Prácticas culturales: valorar y diferenciar* intenta brindar algunas herramientas posibilitadoras de este trabajo necesario y deseable.

### Estructura del libro del alumno

En esta propuesta elegimos abordar las prácticas de diferenciación y valoración refiriéndolas a tres temáticas particulares. La primera de ellas se relaciona con los modos en que se representan los diferentes grupos etarios. Se centra en el análisis de la edad y los grupos de edad. La segunda temática refiere a las representaciones en torno al sexo-género. La tercera desarrolla perspectivas relacionadas con las llamadas "razas" y los grupos étnicos.

En todos los casos, se sugieren propuestas de aula que, a partir de imágenes, textos explicativos, casos, canciones, etc., tienen por objeto abrir el debate, aportar infor-

mación, profundizar categorías y conceptos pertinentes, contextualizar históricamente los temas, aportar múltiples perspectivas para el análisis de los problemas planteados, etc. La intención en todas las propuestas es que los alumnos se reconozcan como partícipes y actores de los procesos analizados y, a partir de esta conciencia, intenten pensarlos con cierta distancia buceando en otros sentidos y significados.

Los temas se inician con una serie de preguntas e imágenes que focalizan aspectos del problema a tratar. Se han elegido con la intención de provocar algún nivel de impacto emocional y de constituir una primera instancia de aproximación a las representaciones de los alumnos en relación con los temas propuestos. Luego, se suceden un conjunto de actividades que proponen distintos niveles de involucramiento personal. Refieren a veces a la propia experiencia, otras a experiencias lejanas. En ciertos casos se abordan situaciones que interpellan directamente a los chicos, en otros se plantean situaciones de contextos lejanos o culturas bien diferentes a la propia.

### El trabajo con las imágenes

El material que presentamos a los alumnos incluye una variedad de imágenes. Esto supone una propuesta de aula que intenta pivotar en un modo de representación de la realidad que incluye la voz del emisor y creador de imagen y también la del receptor, espectador o “interpretador” de la misma. En ningún caso es “la realidad misma” la que se expresa a través del lenguaje visual sino que intentamos mostrar y que los alumnos comprendan que se trata de representaciones no neutrales producidas en contexto. Concebir de este modo la imagen permite asumir que el proceso solo se consolida como tal cuando “otro” interpreta lo que la imagen porta, es decir, cuando otorga significado a la representación. El protagonista no es un receptor sino alguien que aporta experiencia personal y conocimientos para ser constructor del mensaje. Trabajar con los chicos y las chicas la idea de que una imagen no es la realidad misma, constituye en esta época un contenido educativo en sí mismo valioso.

Cada representación visual admite múltiples interpretaciones y ese juego de lecturas es particularmente relevante para la construcción de los contenidos y cuestiones abordadas en este material. Invitamos a los docentes a considerar que no hay interpretaciones únicas y correctas de las imágenes presentadas y que es interesante analizar la posible intencionalidad del autor de la imagen al producirla. De todos modos, su comprensión supone ir más allá de la intencionalidad del autor para preguntarnos el “qué quiere decir” esa imagen para nosotros.

Sugerimos detenerse un tiempo en cada una de las propuestas, intentar leer lo que portan y aportan, promover el “darse cuenta” de las primeras reacciones que generan para superar incluso en las obras de arte el “me gusta o no me gusta” para pasar así de la lectura a la comprensión.

### El trabajo con ejemplificaciones históricas y/o etnográficas

Hemos optado por presentar casos de sociedades “lejanas” culturalmente buscando provocar en los alumnos tanto la curiosidad por el modo en que algunos procesos se manifiestan en sociedades distintas como las comparaciones con los modos en que se despliegan en nuestra sociedad. Para reconstruir los relatos de casos se han utilizado fuentes históricas, arqueológicas y socio-antropológicas. También se ofrecen referencias a ejemplos del pasado.

El trabajo con fuentes puede tener variados usos en la enseñanza. Es de destacar que permiten que los alumnos adviertan rasgos, características, matices de una época que tal vez pasen desapercibidos o resulten desconocidos. Los estudiantes suelen leer “en presente” y “desde aquí” las situaciones del pasado y de contextos diferentes al propio. Proyectan a otros actores sociales los modos de pensar y sentir propios de su cultura, de su tiempo y de su contexto. Las fuentes colaboran en gran medida a que esta tendencia se vea contrastada a partir de informaciones y relatos situados y contextualizados. Las fuentes, también, favorecen la actitud de indagación y el interés por los hechos del pasado; promueven la formulación de explicaciones y el planteo de hipótesis provisionarias. Este trabajo en el aula se verá enriquecido cada vez que el docente aporte información, conceptos y marcos interpretativos consistentes.

### El trabajo con casos actuales

El material propone el análisis de ejemplos cercanos y contemporáneos como por ejemplo el de grupos de mujeres que, en nuestro país, resisten situaciones de adversidad o el de la población negra en la Sudáfrica del *apartheid*. Los casos seleccionados se presentan siempre en los contextos en que dichos casos han tenido o tienen lugar. Contextos que pueden ser analizados en relación con una época, un espacio, unas culturas, etc. La apelación a casos como estrategia didáctica tiene un interesante valor ya que permite el planteo de problemas relevantes, sustantivos, ricos en matices. Suponen la puesta en marcha de procesos de análisis y consideración de alternativas.

El trabajo con casos invita a un tratamiento de la información diferente ya que se va accediendo a ella en la medida que el caso necesita ser develado. Se requieren puntos de vista diferentes, dimensiones de análisis diversas y búsquedas que permitan progresar en la comprensión de por qué esos problemas se plantean del modo en que lo hacen. Los nuevos datos, las teorías alternativas, incluso la información que pueden aportar diversas fuentes permitirán progresar en la comprensión de la situación y alejar interpretaciones rápidas, cargadas de prejuicios y preconceptos. La explicitación del propio punto de vista juega un papel central en la toma de conciencia de la perspectiva que

cada estudiante tiene acerca de cómo interviene cada actor social en el caso que es objeto de análisis.

En esta modalidad de trabajo el docente no es quien transmite información sino quien pone a disposición de los estudiantes la información requerida para que el análisis del caso sea lo más riguroso y rico posible. Somos nosotros, docentes, quienes podemos reorientar el proceso de búsqueda de explicaciones y datos alternativos cuando el análisis se cristaliza, se banaliza o se acota en perspectivas. Por eso, es importante tener dominio del contenido para poder "sacarle el jugo" al caso planteado. Un caso abre a múltiples preguntas y su riqueza está en la posibilidad de interpretar esos problemas de la realidad echando mano a los aportes de las diferentes disciplinas. En los casos presentados en este material son varias las disciplinas sociales que pueden ser consideradas para enriquecer el tratamiento de los mismos. En la medida que los casos plantean problemas de la realidad, su abordaje requiere la participación de varias disciplinas, y todas tienen desde esta perspectiva un fuerte compromiso con problemas éticos.

### El trabajo con producciones culturales

Abordar las cuestiones tratadas en este material supone una aproximación que va más allá de lo estrictamente disciplinar y científico. Se trata, tal como hemos comentado, de temas que nos implican y convocan desde lo emocional y actitudinal; desafían nuestras concepciones éticas y nos ponen necesariamente a prueba en cuanto a los modos de pensar, sentir y actuar en la cotidianeidad.

No solo el lenguaje científico nos enriquece para abordar estos temas. Hay otros lenguajes, en particular los artísticos, que permiten repensar lo implícito de muchas situaciones que nos conmueven, que nos interpelan desde la emoción. Constituyen una valiosa puerta de acceso al conocimiento y posibilitan poner a prueba las concepciones erróneas y estereotipos del alumno. La voz del artista habla de una implicancia personal, supone representaciones, actitudes e intenciones implícitas. Proporciona modos de ver el mundo y de actuar en él. Su obra es también expresión de la sociedad en la que vive, con más o menos márgenes de libertad los artistas "cargan" con un sistema de creencias y conocimientos. Las representaciones sociales tienen un origen colectivo y cultural y el proceso de construcción personal implica siempre interiorizar la cultura de la que se es parte.

En este caso, las producciones culturales, al igual que las imágenes seleccionadas, no reflejan la realidad sino que construyen realidades propias que están disponibles para ser interpretadas. El proceso de "naturalización" al que nos referimos a lo largo del material se refiere al convencimiento que tenemos las

personas de que las cosas suceden porque la realidad "es así". En esa naturalización se pierde la idea de que las representaciones sociales son siempre una construcción cultural. Los diversos recursos incorporados tienen la intención de favorecer dicho proceso de "desnaturalización".

Si bien la decisión de los autores y textos literarios que hemos incluido suponen una arbitrariedad, la misma no es más que una invitación a buscar otros materiales y otras voces.



# La propuesta

# La propuesta

## Grupos de edad. Valoraciones y diferenciaciones

Hasta hace poco tiempo, los estudios sobre la sociedad, la cultura y la historia tendían a ignorar el lugar ocupado por los niños, los jóvenes y los ancianos, es decir, todos aquellos grupos de edad que no conformaban el grupo de “los adultos”.

Son varias las razones que pueden explicar esta tendencia. Una de ellas es que quienes realizaban estos estudios pertenecían, justamente, al grupo de los adultos. Otra debe tener que ver, posiblemente, con el hecho de que en nuestra cultura se valora y considera la adultez como el momento en que el ser humano alcanza su mayor plenitud y esplendor. No menos importante es la estimación de las personas de acuerdo con su capacidad de producción económica, tomada como un criterio a veces excluyente. En nuestra sociedad, esa productividad está asociada básicamente al trabajo de las personas adultas.

La exclusión de los niños, los jóvenes y los ancianos como sujetos de interés no ha sido un sesgo exclusivo de los científicos sociales. El cine, la música, la literatura, la política, la religión también han sido considerados como “cuestión de adultos” y para adultos.

Algunas frases como: *ya tendrán su oportunidad, ya crecerán, y entenderán* denotan una centralización en el mundo de los adultos. “La adultez como algo mejor y más acabado” es un claro ejemplo de lo que llamamos *diferenciación* (en este caso de la edad) con valoración.

Analizar estas diferenciaciones y valoraciones es el propósito de este capítulo. No pretendemos dictaminar acerca de cómo deben considerarse las distintas edades, ni cómo debe ser el comportamiento de los diferentes grupos de edad. Nuestra intención es abordar las distinciones, las valoraciones y las posibles inferiorizaciones en torno a la cuestión de la edad; observar y darnos cuenta de cómo están enraizadas en los sistemas de creencias y conocimientos. Al respecto, veremos que las edades son valoradas de diferentes maneras según las distintas sociedades o los distintos grupos dentro de una misma sociedad.

### Los seres humanos en el tiempo

Partimos de una primera reflexión sobre el tiempo para desarrollar la idea de duración y la noción de edad.

La edad puede ser entendida como una cronología que ocurre automática y naturalmente; también como algo que “nos” ocurre y que contiene mucho más que una cifra. Implica significados, valoraciones y funciones determinados que se asocian a sentidos sociales y culturales particulares. A lo largo del libro del alumno intentamos evitar la reducción del tema de la edad a una cuestión biológica y “natural” asociada exclusivamente al paso del tiempo.

En este sentido se propone la primera actividad, que recupera, a partir de refranes populares, ideas y preconceptos que circulan cotidianamente.

La actividad tiene varios objetivos para nuestros alumnos:

- Que logren manifestar y justificar las propias diferenciaciones y valoraciones.
- Que puedan reflexionar acerca del “sentido común” (conformado por las diferenciaciones y apreciaciones sociales y culturales) en relación con los grupos de edad.
- Que vislumbren cómo los contextos sociales, históricos y culturales enmarcan al fenómeno de la edad.
- Que reconozcan cómo nuestras ideas sobre lo real (el sentido común, el deber ser, la normativa), pueden ser ampliadas, modificadas e incluso contradichas por esa misma realidad. Esto es, reconocer la distancia que hay entre los sucesos de lo real y nuestras creencias y conocimientos de los mismos.
- Que puedan confrontar sus diferentes puntos de vista y analizar sus acuerdos y desacuerdos.

En el trabajo grupal y la reflexión compartida seguramente aparecerán diferenciaciones y también valoraciones e inferiorizaciones. Sería interesante que en el intercambio se profundice en la comparación y contrastación de puntos de vista particulares para hacer evidente el carácter socialmente construido y relativamente compartido de nuestras visiones sobre los grupos de edad.

### Otros lugares y otros tiempos: otras visiones sobre las edades valoradas

A partir del relato de los pigmeos *mbuti* del Congo nos interesa mostrar a los alumnos la gran diversidad sociocultural que los seres humanos han creado y de la que solo conocemos un número limitado de casos. Las funciones, valoraciones y significados de los grupos de edad de esta comunidad desafían a nuestro sistema sociocultural y también a nuestro sentido común.

Los *mbuti* del Congo estructuran su sociedad en grupos de edad con funciones muy explícitas y con valoraciones acordes. El dato sorprendente –para nosotros– es que entre ellos, los jóvenes aparentemente resultan más valora-

dos que los adultos. Entre los *mbuti* el adulto es mirado con desconfianza y considerado contaminante pero necesario.

La posición de los niños y jóvenes se encuentra legitimada tanto en las prácticas sociales cotidianas como en el mito que define la función de los adultos como cazadores contaminantes. El ritual, a su vez, obliga a los adultos cazadores a purificarse pasando diariamente a través del humo de una fogata encendida por los niños.

El autor del relato, el antropólogo Colin Turnbull, puntualiza la función central de los jóvenes (de ambos sexos) en la resolución de conflictos a través de prácticas institucionales como las burlas, los rituales, las danzas y las canciones.

La intención al proponer la contrastación entre los modos de valorar de los *mbuti* y los nuestros es que los alumnos comprendan el carácter no universal sino particular de todo sistema de creencias, que realicen comparaciones entre las propias creencias y valoraciones con las de otras sociedades y que reflexionen, a partir de la comparación y el contraste, acerca de las características de nuestro propio sistema.

Por otra parte, es interesante observar los cambios que se producen a través del tiempo. En ciertas zonas y entre determinados grupos sociales, los ancianos, que hace un siglo eran considerados como fuente de experiencia y saber, hoy son muchas veces vistos como cargas y molestias. También, en las últimas décadas, junto con las campañas de difusión de los derechos del niño han crecido las demandas por la protección de los niños y se multiplican las políticas dirigidas hacia la niñez (políticas de tutelaje o protección, de asistencia, de erradicación del trabajo infantil, etcétera). Estos son algunos de los cambios que pueden observarse. En cuanto a los adolescentes, las actitudes son difíciles de evaluar: se los considera muchas veces “preciosos objetos” a la hora de incorporarlos como consumidores; otras, “descarriados rebeldes” a los que se juzga en sus descontentos y violencias. Ambiguos seres a quienes se debe controlar, a los que se desea imitar, etcétera.

Sugerimos, para profundizar estos temas, que los alumnos busquen información en otras fuentes para conocer rasgos culturales de los selk'nam. En particular, proponemos que analicen el rito de iniciación de los jóvenes.

Frecuentemente, los cambios de clase de edad y de grupos de edad aparecen marcados por procesos rituales como los de pasaje a la adultez que se realizan en sociedades cazadoras, en los que el joven debe cazar por sí mismo o pasar por pruebas especiales. Estos procesos rituales se denominan *ritos de iniciación*.

Los selk'nam constituyen un caso muy peculiar. Según Anne Chapman, estudiosa de esta cultura, el rito de iniciación de los jóvenes (Hain) duraba casi un año; durante este tiempo los jóvenes iniciados debían pasar por una larga serie de rituales y esforzadas pruebas para lograr la adultez. Para ellos, alcanzar la adultez implicaba la pertenencia plena al grupo.

Los rituales de iniciación se realizaban dependiendo del número de niños-

jóvenes a iniciar. No eran anuales, dada la gran concentración de recursos, energías y tiempo que precisaban. Su organización convocaba a numerosas bandas, que vivían en diferentes territorios, de manera que funcionaba, en cierta medida, como mecanismo de interconexión.

Los rituales y actividades que se realizaban incluían desde competencias en la lucha, la carrera y el uso del arco y la flecha, pruebas de valor en la caza y también rituales con características religiosas. Entre estos últimos se destacaba la presentación de los espíritus y seres sobrenaturales, en forma de máscaras y teatralizaciones.

Luego de meses de rituales, el último proceso llevaba a los aún jóvenes a enfrentar a los espíritus del grupo. Afirma Chapman que, en realidad, tras el susto inicial al verse frente a los espíritus, los muchachos eran iniciados en el gran secreto del grupo: *los espíritus son un simple invento que los hombres utilizamos para dominar a nuestras mujeres*. A partir de esto, los ahora adultos debían jurar fidelidad al resto de los hombres y jurar que nunca los traicionarían revelando el secreto, sobre todo a las mujeres.

### Una mirada desde la música y la literatura

A partir de las canciones elegidas intentamos abordar los diferentes grupos de edad con los que hemos trabajado en el capítulo 1 del libro del alumno. En ellas se evidencia cómo la forma de valorar las edades varía (en este caso desde los diferentes autores). El cuestionamiento que Joan Manuel Serrat sugiere de la mirada adulta sobre los niños, la denuncia de Horacio Ferrer de la infancia en situaciones de pobreza en “Chiquilín de Bachín”, la mirada de María Elena Walsh sobre un sector social y económico de los adultos, la imagen materna que presenta Pappo y junto con ella, su aguda crítica a la situación social de los jubilados. Todas pueden, a la vez, ser contrastadas entre sí. Estos contrastes, por otra parte, dejan planteado un aspecto a tener en cuenta al momento del análisis de diferencias y valoraciones: los distintos sectores sociales de pertenencia de cada grupo de edad. Al respecto, es interesante el contraste de las imágenes del niño presentadas por Serrat: *Esos locos bajitos que se incorporan, con los ojos abiertos de par en par, sin respeto al horario ni a las costumbres y a los que, por su bien, hay que domesticar* y por Ferrer: *Por las noches, cara sucia de angelito con bluyín, vende rosas por las mesas del boliche de Bachín..*

Del mismo modo advirtamos el contraste de la imagen del adulto entre las canciones “Los ejecutivos” y “Mi vieja”.

La idea central del cuento tiene que ver con el lugar asignado a los ancianos en la sociedad. En muchas sociedades, el anciano ocupó y ocupa un lugar particular. Algunas culturas piensan ese lugar como el de la experiencia, la práctica, el conocimiento, y más aún, la sabiduría.

El relato sobre los ancianos en Francia permite una mirada contrastante con la

del cuento. Será interesante analizar con los alumnos acerca de cuáles podrán ser los diferentes factores sociales, políticos y simbólicos asociados a estas situaciones.

Con esta finalidad se han propuesto las preguntas de la actividad 5 de este primer capítulo, que pueden ser ampliadas y enriquecidas con el aporte de otras muchas fuentes.

### Diferencias de sexo, valoraciones de género

El tema del sexo-género también se presta para ser analizado desde la diferenciación y la valoración y en relación con los sistemas de creencias y conocimientos de las sociedades.

Como sucede con la edad, existe un sentido común más o menos compartido en relación a cuáles son las diferencias y las valoraciones aplicables a los sexos y a los géneros. Sin embargo, debe tenerse en cuenta el hecho de que las concepciones sobre los sexos-géneros han estado y están en permanente proceso de cambio. Recordemos también la necesidad de distinguir entre creencias y prácticas, por una parte y relaciones concretas, por la otra.

Del mismo modo que en capítulo anterior de *Prácticas culturales: valorar y diferenciar*, nos proponemos generar en los alumnos procedimientos de observación y de reflexión sobre ciertas opiniones, diferenciaciones, valoraciones e inferiorizaciones que parecen darse de un modo natural, tanto a nivel personal como grupal.

### Algunas ideas sobre sexo y género. Diferencias y valoraciones

Este apartado se inicia con una actividad que busca que los alumnos expliciten sus supuestos sobre las semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres. Más allá de sus opiniones, la propuesta está encaminada a que ellos se vean a sí mismos como actores sociales que diferencian, valoran y, en algunos casos, también inferiorizan.

Buscamos de esta forma, por un lado, problematizar las concepciones instaladas en torno a las diferencias y las semejanzas entre mujeres y hombres y, por otro, aclarar cuestiones terminológicas y conceptuales.

Obviamente, no hay un “resultado único” y predecible para esta actividad. Justamente, su riqueza reside en que los alumnos puedan manifestar sus opiniones, semejantes en algunos casos y diferentes en otros. Las distinciones y coincidencias (entre las opiniones de los alumnos), nos acercan a sus creencias colectivas, a sus sesgos, a sus representaciones sociales, más o menos compartidas.

Estas actividades tienen tres objetivos. El primero, es que los alumnos reconozcan la existencia de las diferencias y semejanzas de un modo casi vivencial.

Deberán buscarlas, señalarlas desde un lugar de fuerte involucramiento. Será importante reflexionar con ellos acerca de cuáles fueron sus prioridades: ¿las diferencias o las semejanzas? ¿Por qué?

El segundo objetivo de esta actividad es que los alumnos vean cómo los marcadores biológicos están saturados y enmarcados por marcadores sociales, culturales e históricos.

El tercer objetivo es que confronten las opiniones de los distintos grupos, de manera de examinar puntos de vista y poder dar cuenta de su carácter social.

La tercer actividad les plantea “salir” del aula para buscar y analizar información sobre cómo estas mismas cuestiones están presentes en personas de diferentes edades, sexos y, probablemente, de distintos sectores sociales. Propone analizar la información obtenida a partir de distintos cruces. A propósito de la sugerencia de realizar preguntas y analizar las respuestas obtenidas, se introducen algunas pocas reflexiones sobre la forma en que se conoce y se organiza la información en las Ciencias Sociales. Es importante detenerse en el carácter provisorio de las conclusiones a las que se arriba, a fin de que la actividad no conduzca a realizar generalizaciones arbitrarias y poco fundadas sobre las creencias de los demás.

Este apartado se cierra con la presentación de cómo se concibe el tema del sexo y la procreación en una sociedad lejana tanto en espacio como en tiempo: los *trobriandeses* de la región de Melanesia, sobre el océano Pacífico. La presentación del caso y el acento en la forma particular de concebir la procreación en esta sociedad busca que los alumnos comprendan el carácter variable y contrastante de las creencias sociales.

### El concepto de género

El concepto de sexo biológico divide a la humanidad en femenina y masculina. Uno de los correlatos biológicos de esa división es el papel distintivo de cada sexo en la reproducción. Sin embargo, cabe aclarar que esa diferencia biológica, natural en apariencia, no existe en estado natural sino que existe en contextos culturales e históricos. Del mismo modo que no existen “cuerpos biológicos”, ni la “edad” por sí misma, tampoco existen “sexos” independientes de contextos sociales, culturales e históricos.

El hombre y la mujer son, al mismo tiempo, diferentes y semejantes desde lo biológico y esto se mantiene a través de las distintas sociedades y épocas. Sobre el fenómeno biológico, las sociedades y las culturas construyen sus concepciones, sus sentidos comunes.

Un ejemplo de ello es el de los *trobriandeses* planteado a los alumnos. Otro ejemplo es el que nos muestran algunos grupos de diversas partes del mundo (Amazonia, el Caribe, Norteamérica) quienes practican la *couvade*. Esta es una práctica (regulada y aceptada) que remite al hecho de que los dolores del parto

y la situación del postparto es “sufrida/vivida” por los hombres, quienes tras el parto, permanecen recluidos (tal como sus esposas lo hicieron antes del parto). Ha habido muchas interpretaciones de la *couvade*. Algunas ponen el acento en cierta identificación entre los esposos: el hombre participa de esta manera en la reproducción con su esposa. Otras subrayan que la institución facilita la vinculación del padre con el bebé. Una tercera interpretación refiere que tal institución, en general, se presenta en contextos donde la joven madre y esposa es considerada como una “productora” de bebés, y fundamentalmente, como una importante trabajadora. De manera que, habiendo parido, debe continuar con sus quehaceres. Del bebé se ocupan los familiares femeninos de su esposo con quienes la madre-esposa debe vivir al casarse.

Ejemplos como estos nos muestran que, a pesar de que los aspectos biológicos se mantienen básicamente constantes en las distintas poblaciones humanas, estas mismas poblaciones realizan diversas valoraciones sobre las distinciones biológicas. En nuestra sociedad, también las elaboramos.

Actualmente, pocos dudarían del papel central de la mujer/madre en la reproducción, pero probablemente hay distintas visiones sobre cuánto se extiende temporalmente esa centralidad. Hay padres que comparten tempranamente con las madres el cuidado de los hijos y otros que no desean o no pueden hacerlo, por estar depositada en ellos la responsabilidad del mantenimiento económico del hogar.

Utilizamos el concepto de *sexo* para referirnos a las distinciones biológicas y llamamos *género* a todas las valoraciones, significados y diferenciaciones que las sociedades imponen a estas distinciones biológicas. El concepto de género hace alusión, entonces, a todas aquellas características que la sociedad, la cultura y la historia han depositado sobre la distinción sexual.

### Otros lugares y otros tiempos: géneros valorados

Hemos incluido en este apartado la reconstrucción de algunos aspectos de las sociedades cazadoras y de las sociedades agrícolas y un relato sobre los *trobriandeses*. Ambos configuran modos de descripción de la vida humana.

El análisis de las sociedades cazadoras y agrícolas, por ser más general, se basa en la comparación y la generalización. El caso de los *trobriandeses*, en su particularidad, facilita la observación más detenida de una situación social y su contexto.

Las referencias a las sociedades cazadoras y agrícolas pretenden mostrar un panorama muy general de las relaciones entre los sexos-géneros en la vida humana. Para ello se han tomado dos dimensiones:

- una referida a dos tipos de sociedad: las cazadoras-recolectoras y las agrícolas-pastoriles.
- otra referida a dos importantes instituciones de todas las sociedades: la guerra y el trabajo.

Se muestran ciertas tendencias que parecen haber tomado las diferenciaciones

entre los sexos-géneros en la especie humana. Se intenta, además, problematizar la cuestión de la valoración.

Al trabajar en este apartado es necesario tener muy en cuenta el hecho de que se trata de una generalización y una reconstrucción. Es decir, del señalamiento de aspectos comunes de sociedades muy diversas a lo largo de un período muy extenso de tiempo

Con respecto a las sociedades cazadoras-recolectoras podríamos decir que no existen registros de grupos donde el sexo-género femenino aparezca plenamente orientado hacia la caza. En algunas sociedades, la mujer cazaba cierto tipo de animales o ayudaba a los hombres a cazar. Sin embargo, esto no significa que el cazar o el recolectar tuviera necesariamente más o menos valor social, aunque en algunas ocasiones esto sí ocurría. Esta cuestión es clave, y tratamos de mostrarla a los alumnos: una cosa es la división del trabajo y otra la valoración de las tareas que se han dividido entre los sexos-géneros. No existe –y probablemente no existió– sociedad sin alguna forma de división del trabajo (en este caso sexual), ya que prácticamente es imposible que una persona pueda hacerlo todo. Tampoco existe una valoración homogénea de ciertos trabajos como mejores o como peores.

Para ejemplificar esta cuestión pueden introducirse referencias a grupos cazadores-recolectores con una marcada división sexual del trabajo, tales como los selk'nam de Tierra del Fuego o los pueblos originarios de la llanura pampeana y la Patagonia.

Con respecto a los grupos agrícolas-pastoriles, la variedad en la división sexual del trabajo es aún mayor. Hacia el noreste y centro norte de lo que posteriormente sería nuestro país, los sistemas ambientales permitieron un sistema agrícola combinado con caza y recolección. Como ejemplo de ello citamos a los pueblos guaraníes, con una marcada valoración hacia el hombre cazador. En estos pueblos, las mujeres eran las encargadas de la recolección, mientras que la actividad hortícola era más compartida entre ambos sexos.

Al noroeste, ambientes menos húmedos, más altos y con aldeas sedentarias se asociaron a una agricultura permanente con sistemas de terrazas, combinada con pastoreo. En estos pueblos (por ejemplo, los diaguitas), los hombres preparaban los campos de cultivo con la ayuda de las mujeres. Mientras se desarrollaban las duras tareas de la siembra, ellas eran las encargadas de llevarles comida y bebida a los campos. Cuando terminaba la siembra, las mujeres y los niños cuidaban lo sembrado mientras los hombres se dedicaban a la caza. Las mujeres también se encargaban de llevar el agua y la leña a la casa, preparar la comida y cuidar los chicos. Es decir que hombres y mujeres realizaban algunas tareas en conjunto y en otras se complementaban. Esta complementación incluía también el trabajo de los niños, encargados de ayudar a sus mayores y de cuidar el ganado.

Aunque probablemente toda sociedad ha tenido cierta división sexual del

trabajo, esto no implica que esta se haya definido siempre oponiendo el trabajo doméstico al no doméstico. En algunas sociedades, esta última distinción no es pertinente. Entre los *mbuti*, por ejemplo, la mujer y el hombre realizan actividades distintas pero difícilmente se les podría asignar un carácter más público o más privado, ya que esa distinción no es aplicable para distinguir las actividades de esa sociedad. En cambio, la diferencia entre tareas domésticas (generalmente más asociadas al ámbito privado) y extra domésticas o públicas sí ha resultado aplicable en la división sexual del trabajo en nuestra propia sociedad. Sin embargo, más allá de las tareas y trabajos que se realicen, se intenta poner de relieve la importancia central de los sistemas de valoración. Para ello se distingue, por una parte, el sistema de trabajo y de producción como práctica y, por otra, la evaluación y consideración de las tareas. Estas evaluaciones y consideraciones sobre el trabajo y la producción son representaciones sociales incorporadas en sistemas de creencias y conocimientos. Esta distinción entre el trabajo como práctica y las representaciones sobre el trabajo obviamente se realiza a los fines de la reflexión y el análisis, pero no se da en los hechos; para comprender ello tengamos en cuenta el hecho de que entre los factores a considerar en el proceso de trabajo debemos incluir la forma en que el mismo es valorado.

Para remitirnos a ejemplos cotidianos de valoración es posible que preparar la comida o realizar la limpieza parezcan actividades poco importantes o estimulantes y que, en cambio, ser campeón deportivo, diputado o científico sean actividades más valoradas. Habrá que pensar qué consecuencias pueden tener para un grupo social tales distinciones y valoraciones.

Lo dicho hasta aquí nos permite identificar tres funciones centrales de los sistemas de creencias y conocimientos:

- Tienen a sostener y construir una normalidad y sus límites.
- Pueden opacar o esconder ciertos aspectos de lo real. Por ejemplo: quien trabaja más tiempo es menos valorado o no es considerado trabajador (los niños que trabajan en la calle, las mujeres que trabajan en la casa).
- Están saturados de valor, es decir, toda creencia y conocimiento, tanto a niveles personales como grupales, incluyen valoraciones sociales.

### Los trobriandeses

Presentamos la descripción de esta sociedad a partir de la visión de dos autores: Bronislaw Malinowski, un antropólogo de principios del siglo XX, y Anette Weiner, antropóloga que produce un trabajo sobre este mismo pueblo a fines del siglo. El caso de los trobriandeses introduce conocimientos específicos sobre una cultura distinta de la nuestra. Permite comparar, evaluar y, además, introduce una cuestión hasta aquí implícita: la relación del sexo-género de los autores

(Malinowski y Weiner) con su visión acerca de las relaciones sexo-género en la sociedad que estudian. Será imprescindible la colaboración del docente para que los alumnos puedan reflexionar al respecto.

La tendencia que dichas investigaciones tomaron a partir del sexo de los propios investigadores podrá ser considerada como un sesgo. Los sesgos pueden considerarse condicionamientos de la forma de mirar la realidad a partir de nuestra historia, nuestro lugar en la sociedad y las múltiples identificaciones que nos atraviesan. Hemos introducido esta idea cuando hablamos de las concepciones de la edad y también a propósito de la definición de cuán diferentes o similares somos las mujeres y los hombres.

Una de las formas más fáciles que encontramos para explicar la idea de sesgo son los siguientes ejemplos: *¿cómo mira, relata y evalúa un partido de fútbol un simpatizante de un equipo, y otro de otro?, ¿es diferente la forma de mirar la realidad según nuestra edad?, ¿y según nuestro sexo-género?, ¿y según nuestras creencias religiosas?, ¿y según nuestra nacionalidad?*

¿Quiere decir esto que, "gracias" a los sesgos no hay verdad posible? Quisimos mencionar esta situación, relativista, para aclararla (ella se presenta en otros momentos del material). Partimos de la base de que no existe un ser humano no sesgado. A pesar de ello, no es necesario suponer que los sesgos, con sus apariencias de velos, sean completamente opacos, ni siquiera, "mentirosos". La reflexión nos permite reconocer los sesgos, pero para ello es necesario realizar un esfuerzo.

Para ampliar el concepto veamos lo siguiente: Malinowski, educado en la Europa de principios del siglo XX, vio claramente la importancia de la mujer en las islas Trobriand. Reconoció su centralidad en conexión con la herencia, con la reproducción y con la identidad de los grupos sociales. Sin embargo, su análisis no incorpora algunos elementos como el valor de ciertos bienes femeninos, la importancia de estos bienes en algunos rituales y el hecho de que estos rituales, en los que básicamente participaban mujeres, tuvieran funciones políticas. Cincuenta años después, Weiner, antropóloga estadounidense, hallará estos elementos casi por casualidad. Weiner va estudiar los cambios producidos por la introducción del capitalismo en la sociedad trobriandesa como consecuencia de la colonización (tengamos en cuenta que esta zona fue sucesivamente colonia de Francia, Alemania y Gran Bretaña). Pero muy pronto descubre un ritual sobre el que no había leído en las obras de Malinowski y que, a sus ojos de investigadora, tenía un importante poder de explicación de los valores de la sociedad trobriandesa. En dicho ritual, las mujeres de un grupo de parientes repartían a los otros grupos de parientes miles de bollos de hojas de bananas. A partir de este ritual se pueden inferir algunos valores centrales de los trobriandeses. Cuánto se daba y cuánto se recibía eran indicadores de prestigio y, además, eran las mujeres las encargadas de demostrarlo, crearlo, acumularlo y transferirlo a través de las generaciones.

Weiner, quien se había formado en el contexto de los movimientos sociales de

afirmación de los derechos de la mujer, aseguró que ese ritual estaba mostrando el lugar económico y político de la mujer en la sociedad trobriandesa. Observó que era la mujer quien tenía un objeto de valor propio, y por otra parte, era ella la encargada, a través de su donación, de establecer los vínculos de prestigio con los otros grupos de parientes, regulando de este modo el prestigio y su competencia social.

Si a esto le adjuntamos las otras funciones sociales descritas: herencia, reproducción e identidad, comprendemos que el lugar público de la mujer trobriandesa es particular y diferente al lugar público que ocupa en nuestra sociedad. Lo que vio y escribió Malinowski fue probablemente sesgado por su sexo-género y lo que escribió Weiner, también está atravesado o sesgado por su sexo-género. Además, ambos muestran ser autores que produjeron en el contexto de una época y desde un lugar de origen.

Creemos que es mérito de Weiner haber logrado comprender la complejidad de las relaciones entre los sexos-géneros en las islas Trobriand. La imagen que nos brinda esta antropóloga (incorporando a Malinowski) muestra ambos sexos-géneros diferenciados (hacen trabajos distintos), valorados distintivamente y con ciertas desigualdades. Pero las diferentes funciones de hombres y mujeres, las valoraciones entre ambos y las desigualdades respectivas pueden considerarse como complementarias. Es como si las mujeres y los hombres de Trobriand portaran diferencias y desigualdades que se imbrican de tal manera que terminan emparejándose. Evidencia cultural de esto, es la oposición que le permite al hombre acumular prestigios enormes, pero que desaparecerán a su muerte y serán incorporados al grupo de sus parientes maternos, precisamente, a través de sus hermanas, las hijas de estas y las hijas de las hermanas de su madre.

Con la presentación de este caso buscamos promover en los alumnos una reflexión contrastante entre el propio modo de ser y el de otras sociedades y culturas. Considerando permanentemente, en tal análisis, los propios sesgos.

Atendiendo a la vida cotidiana se podría pensar que estos sesgos son inamovibles, sin embargo, esto no es así. Por ejemplo, reconocer la adhesión o rechazo a ciertos equipos de fútbol, entender que la propia edad o sexo-género llevan a valorar otras edades y sexos-géneros de determinada manera, saber que hay diferentes religiones y creencias o nacionalidades, en suma, reconocer las diferencias y las posibles valoraciones, es reconocer los propios sesgos. Este reconocimiento es el paso inicial para modificarlos, matizarlos o complejizarlos y es lo que permite comprender los de los otros.

Una última consideración: los sistemas de creencias y conocimientos en relación con la diferenciación y valoración de sexo-género, además de cambiar a lo largo del tiempo y en las distintas culturas, varían de acuerdo con las clases sociales, los niveles de educación formal y no formal, las características de los ambientes que habitan, etc. De este modo, las posibilidades de diferenciación y valoración se amplían aún más.

**Una mirada desde la música, la literatura y otros textos**

Las producciones que hemos elegido en este apartado muestran distintas imágenes de mujeres: ama de casa, joven, luchadora, madre.

La poesía recorre tantos registros que toda clasificación es limitante. Las canciones que aparecen en el capítulo sobre los grupos de edad ya incorporaban cuestiones de sexo-género (la mamá de Pappo, por ejemplo).

Será interesante remitir las temáticas de las canciones a las cuestiones abordadas en los puntos anteriores: las formas de la división sexual del trabajo, las valoraciones asociadas con las distintas tareas, el lugar de la mujer en la procreación, etc. La falta de reconocimiento del trabajo en el hogar como un trabajo:

*De este valle de trapo y jabón  
me voy como he venido,  
sin más suerte que la obligación,  
más pago que el olvido.*

El apartado cierra con el relato de dos situaciones de organizaciones actuales de mujeres en nuestro país. No se trata de producciones literarias, sino de textos contruidos a partir de testimonios, del registro de observaciones y entrevistas. En tanto tales, no deben ser evaluados desde su calidad artística, sino desde su adecuación para mostrar la complejidad de un proceso social. En ese sentido, deben mostrar el posicionamiento de distintos actores implicados, el sentido de sus reivindicaciones, sus modalidades de protesta y lucha, etcétera. Este tipo de relatos son los que utilizan los científicos sociales para construir sus conocimientos.

Las preguntas propuestas pretenden que los alumnos pongan en juego las nociones que se han visto a lo largo de todo el recorrido.

### Racismos y etnocentrismos

Este capítulo del libro del alumno aborda procesos de diferenciación y valoración vinculados, por un lado, con lo que se han denominado *razas* y por otro, con los *grupos étnicos*. Las distinciones y valoraciones raciales y culturales son usualmente concebidas como si no existiera relación entre ellas. Sin embargo, aunque el objeto de la distinción-valoración es diferente en cada caso (rasgos físicos en uno y rasgos culturales en el otro), muchas de las diferenciaciones-valoraciones-inferiorizaciones raciales se dan junto con valoraciones de aspectos culturales, y los procesos que estas acciones implican son muy similares. Dada la complejidad de ambos conceptos, comenzamos a trabajarlos separadamente con los alumnos pero, a medida que avanza el tema, nuestro interés

fue relacionarlos y atender a su conexión.

Las distinciones y valoraciones orientadas hacia la temática de lo racial y lo étnico-cultural han constituido una parte central de los procesos históricos que nos conforman, y que, precisamente por ello, condicionan ciertas maneras en que diferenciamos y valoramos actualmente.

Las diferenciaciones y valoraciones de grupos de edad y de los sexos-géneros tienen un grado de variedad a través del tiempo y del espacio que hemos podido reconocer. En nuestra sociedad, aquellas han cambiado y sin duda seguirán modificándose. Cuando hablamos de las distinciones y apreciaciones referidas a lo racial y a lo cultural nos estamos refiriendo, principalmente, a cómo estos fenómenos se han manifestado en el contexto de surgimiento y consolidación de los sistemas coloniales y en qué medida resultan centrales en la formación de nuestra realidad social y cultural contemporánea.

Podríamos afirmar que una gran parte del mundo actual es producto de los procesos expansivos coloniales europeos y sus complejas consecuencias. Este es un fenómeno conocido desde lo histórico. Sin embargo, es también un fenómeno que sigue operando en nuestra vida en el presente y especialmente en los sistemas de creencias y conocimientos, en las distinciones y valoraciones que ponemos en juego.

El tipo de sociedad en la que vivimos o aquella en la que nos gustaría vivir, las maneras de actuar que consideramos correctas, las formas en que distinguimos y valoramos la vida misma, tienen mucho que ver con el fenómeno de la colonización, ya sea directa o indirectamente, ya sea que tomemos una posición que valore positivamente este proceso o asumamos una actitud crítica frente a él.

Sin embargo, mirar al mundo o a una gran parte de él como una simple derivación de los procesos socioculturales desatados por la colonización no sería correcto en nuestra perspectiva. Si este fuera el punto de vista estaríamos homogeneizando una realidad por demás compleja y difícil de comprender. Los procesos socioculturales incluyen a su vez otra cantidad de procesos, desde *aplastamientos a mezclas*, desde *dominaciones a resistencias*.

Tampoco sería ajustada una imagen del mundo como simplemente heterogéneo, mosaico de grupos y culturas, ya que las relaciones entre esos grupos y culturas están generalmente cruzadas por la desigualdad y la dominación.

Aunque parezca una problemática del pasado, la raza y el racismo están vivos entre nosotros y son parte de sistemas de conocimientos y creencias que nos atraviesan. Incluimos lo étnico y el etnocentrismo porque consideramos que son aspectos importantes para el estudio de lo cultural y constituyen problemáticas relevantes en el mundo de hoy, que han sido poco consideradas en el tratamiento escolar de las Ciencias Sociales.

**Nosotros y ellos. Ellos y nosotros**

En el libro del alumno comenzamos el desarrollo de este apartado con una pequeña introducción histórico-conceptual en la que ponemos en evidencia la tendencia generalizada de los grupos humanos a reconocerse como singulares y diferentes de otros.

La tendencia a diferenciar al propio grupo de los otros grupos es muy común, como lo es la idea de una *frontera* que define un *exo* (externo) y un *endo* (propio) grupo. Es cierto también que las características de esa frontera varían: grupos que tienden al aislamiento, grupos más interconectados con otros, grupos con una gran flexibilidad, etcétera.

Los estudiosos de estos fenómenos han llamado a esos grupos: *sociedades, culturas, naciones, pueblos, grupos étnicos*.

Los modos en que los grupos se identifican a sí mismos y a otros, varían. Este es un aspecto central de los sistemas de creencias y de conocimientos. Las creencias forman parte de las relaciones entre los grupos, suelen servir para legitimar o cuestionar relaciones que incluyen desde dominaciones hasta integraciones más o menos pacíficas o violentas.

Algunos autores han notado que es frecuente que los grupos se denominen o conciban a sí mismos con la idea-término "los seres humanos", "los verdaderos hombres" o una noción similar, y llamen a quienes no son ellos "los no-humanos". Por ejemplo, los griegos y los romanos distinguían estrictamente a sus "iguales", de aquellos otros que llamaban *extranjeros-bárbaros*.

Actualmente, esta temática, relacionada con las identidades sociales y la complejidad de definir las, ha cobrado un lugar destacado en los análisis sociales. Por ejemplo, son temas de debate la existencia y/o solidez de las identidades sociales y culturales, o las consecuencias de la globalización en términos de particularismos o universalismos, las contradicciones y matices que pueden observarse en un mundo que se define como global. En términos más cercanos, podríamos preguntarnos si existen atributos claros asociados con las identidades nacionales (argentina, boliviana, chilena, etc.). A esta pregunta, los historiadores de la cultura no dan una respuesta clara ni acabada, poniéndose en debate desde la idea más tradicional de asociarlas con rasgos estáticos, pasando por quienes sostienen que las identidades nacionales son pura construcción ideológica, hasta quienes refieren a la posibilidad de que con la nacionalidad se aluda a un conjunto significativo de experiencias compartidas por la población de un territorio determinado durante un período considerable de tiempo.

Las breves referencias históricas intentan enmarcar estos debates. En el trabajo en el aula es importante poner el acento en que los grupos humanos siempre han diferenciado y valorado, y ese marco histórico, aunque muy introductorio, es un aporte en ese sentido. También es importante destacar que la atención en el material a la expansión de Europa occidental se fundamenta en que este



proceso, que nos remite a los últimos siglos en el mundo occidental, resulta central para entender el mundo actual, como ya lo hemos referido.

El oeste europeo se ubica en una situación particular entre los siglos XV y XIX. Hacia fuera, la expansión y la dominación de las colonias; hacia adentro, los desarrollos internos de la región (que incluyen desde las revoluciones políticas hasta el industrialismo; desde la ciencia hasta el capitalismo y, casi como una constante, la guerra y la violencia). La situación descrita llevará a muchos intelectuales –en este momento histórico, sacerdotes y quienes comienzan a definirse como científicos sociales– a desarrollar preguntas para responder a una realidad nueva: ¿cómo caracterizar a los grupos humanos con los que se encuentran y que, a primera vista, parecen tan distintos a ellos?

Este tipo de preguntas nos muestra cómo la cultura europea comienza a concebir la diversidad cultural que encuentra en su expansión, cómo comienza a incorporar lo no europeo en sus sistemas de creencias y conocimientos. Historia quizás conocida: el “indio americano” concebido como niño, como menor de edad, como sujeto que debe trabajar para los europeos pero al que, según la legislación, se debe proteger; el “negro africano” como subhumano y, en tanto tal, trasladado, vendido, comprado, esclavizado, en definitiva, pasible de ser tratado como un objeto.

Creemos que este es el contexto donde los complejos temas del racismo y el etnocentrismo deberían ser ubicados, no para afirmar que ambos comenzaron con la colonización, ya que su historia es mucho más larga y algunos autores sostienen incluso que es tan larga como la historia de la humanidad. Pero sí consideramos necesario ayudar a comprender a los estudiantes que la colonización planteó un contexto de dominación que se legitimaba en una ideología que constantemente debía afirmar la superioridad de determinados hombres y culturas sobre otros hombres y culturas y que, además, introdujo argumentos que podríamos llamar “seudocientíficos” para justificarlo. Si bien abordar la complejidad de este análisis rebasa las expectativas de tratamiento en el itinerario de trabajo propuesto en el libro para los alumnos, ayudar a poner en contexto será un hilo conductor sugerente para que los chicos puedan reconocer la historicidad y multicausalidad de estos procesos.

### Valoración de los tipos: los racismos

La cuestión de la construcción de tipos y su valorización –racismos– constituyen dos ejes incluidos en el libro del alumno, que se inician con actividades de problematización para luego deslizarse hacia pistas para la conceptualizarlos y ubicarlos históricamente.

En este apartado hemos optado por presentar algunas categorías para contribuir al análisis de estas temáticas, junto con reflexiones sobre las actividades propuestas a los estudiantes que esperamos contribuyan a su desarrollo.

Una de las diferenciaciones más comunes entre los seres humanos es aque-

lla que se basa en los rasgos físicos y biológicos. En alguna medida, las distinciones basadas en la edad y en el sexo refieren a características físicas. Sin embargo, las diferenciaciones y valoraciones relacionadas con lo que se ha llamado *raza* tienen un significado histórico y social, más evidente que aquellas. Por ello, las relacionaremos con un tipo de distinciones y valoraciones con el que suelen estar asociadas: las *étnicas-culturales*.

Hemos mencionado en reiteradas oportunidades la tendencia –explícita o implícita– que los seres humanos tenemos a clasificar. Todos podemos construir tipos de seres humanos de acuerdo con ciertas características físicas. Con respecto a las temáticas de edad y sexo, vimos que existen las diferencias de edad y las diferencias de sexo-género. En el mismo sentido debemos afirmar que las diferencias físicas existen. Pero sabemos que la historia, la sociedad y la cultura llevan a los grupos humanos a darles o a no darles importancia a las diferencias. Por lo tanto, el hecho de que existan las diferencias no debería implicar, necesariamente, la valoración y mucho menos la inferiorización.

En relación con la temática de raza y racismo hay varias dimensiones para ser trabajadas. Nos interesa remarcar en particular que en el proceso colonizador, el encuentro con pueblos con características físicas diversas permitió aplicar a la realidad humana una tendencia que caracterizó el conocimiento del mundo natural: la clasificación. Todo era clasificado de acuerdo con criterios y ordenado en tipos. Los seres humanos también lo fueron.

En este sentido se orientan las actividades con los alumnos. En la actividad 1 de este capítulo les pedimos que agrupen individuos de acuerdo con rasgos físicos determinados, cuyas fotografías están incluidas en un collage. Se les pide además que hagan explícitos los criterios de agrupamiento y los comparen con los de sus compañeros. La intención es poner a los chicos frente a la complejidad de la clasificación, creando situaciones que, como las propuestas, contribuyan a comprender, fundamentalmente, la arbitrariedad de los criterios con los que se definen los grupos al clasificar, desde el esfuerzo concreto de construir tipos. A continuación desplegamos la temática sugiriendo que, al variar los criterios para armar tipos, se configuran distintos grupos. Desde este esfuerzo y dificultad por clasificar, proponemos ayudar a nuestros estudiantes a poner bajo la lupa –y también en crisis– una práctica clasificatoria que podría ser un ejemplo escolar del procedimiento por el cual fueron creados los tipos raciales. Resultaría sugerente ayudar a los chicos a producir una generalización que daría cuenta de que las “razas” serían una construcción arbitraria más que una realidad objetiva.

Las diferencias están, son muchas, probablemente tantas como las similitudes... No pretendemos negarlas. Nuestra propuesta a los alumnos es, en primer lugar, cambiar el foco de las diferencias a las semejanzas (lo hicimos en sexo-género): ¿qué hay más: diferencias o semejanzas?

En segundo lugar, aunque algunos de estos criterios parezcan poco razonables,

alguien tendría que demostrar cómo se puede asegurar que ciertas características físicas (largo del fémur, color de la piel, forma de la nariz, etc.) y su consideración como criterios para crear tipos, son más importantes que otras.

Volvamos a la expansión colonial. Rasgos tales como el color de la piel, la forma de la nariz, la altura, el tipo de cabello o la forma craneal permitieron crear tipos a los que se les puso nombres. Muchos de los autores que crearon estas tipologías tendieron a enfatizar las diferencias entre los tipos y a suponer la homogeneidad interna de los mismos (como si fueran grupos estáticos y atemporales). Sobre estos tipos se impusieron determinadas valoraciones. De este modo, se constituyó la visión del oeste europeo como superior, y la de lo no europeo o colonizado como inferior. Al mismo tiempo, se fueron relacionando con estos tipos determinadas formas de vida o culturas. Es así que algunos científicos e intelectuales comenzaron a explicar la variedad de culturas por las características físicas de los distintos pueblos. Esos distintos pueblos y culturas asociados con características físicas distintivas no solo se distinguieron, sino que también se valoraron: algunos quedaron arriba, en una supuesta escala evolutiva universal, y otros debajo, lo que se ejemplifica en ideas tales como: “los negros, buenos para esclavizar y malos para pensar porque eso es parte de su raza”; “los pieles rojas, inútiles salvajes porque eso está en su raza, corresponde eliminarlos, aniquilarlos”; “los blancos” (especialmente oeste-occidentales), superiores, quienes deben guiar al resto, porque eso está en su raza”.

Arribamos así al concepto de racismo: la distinción, valoración e inferiorización basada en los rasgos físicos. Este proceso que se da básicamente a partir de la expansión del oeste europeo y se profundizará con la institución del trabajo forzado y el esclavismo.

En la actualidad, muchos autores prefieren no utilizar el concepto de raza considerando, justamente, la historia que este concepto tiene. Proponen su anulación aludiendo a cuestiones éticas y políticas. Otros debaten acerca de la validez del concepto como instrumento científico.

En el presente, algunos científicos estudian la distribución de ciertos rasgos físicos a través del mundo, aunque ya no desde la apariencia física sino desde la determinación genética. Estos autores han investigado que ciertas poblaciones generaron pequeñas distinciones físicas que pueden resultar útiles a otros grupos humanos, especialmente para enfrentar enfermedades (por ejemplo: en la población de determinada región no hay registro de cáncer, de hepatitis, o en otra población hay altos índices de tuberculosis, etc.). Se trata de estudios que no tienen que ver con opiniones sobre la inferioridad o superioridad de tal o cual rasgo, de tal o cual grupo que porta una característica, de tal o cual cultura. Estos estudios, a diferencia de los anteriores, que buscaban marcar las diferencias, pretenden entender las relaciones y conexiones entre poblaciones sobre la base de una característica.

Otro grupo de científicos niega toda utilidad científica al concepto de raza.

Sostienen que la historia humana (cambio, movimiento y mezcla) no permite la construcción de razas, es decir de tipos “más o menos homogéneos”: tan pronto se elija un rasgo para construir un tipo, otro rasgo puede desarmar el tipo, o llevarnos a construir otro. Por eso el sentido de los ejercicios para los alumnos, intentando que ellos mismos construyan tipos según los criterios que prioricen y que reflexionen sobre esos criterios que usaron para construirlos.

El color de la piel merece una referencia especial como criterio comúnmente utilizado para diferenciar los tipos humanos. Hay dos razones que fundamentan la no utilización este criterio. La primera es política y social. Para muchas personas, en todo el mundo, el color de su piel fue y aún sigue siendo asociado a malos tratos, discriminación y desigualdad.

La segunda razón es científica y metodológica. Es bastante difícil medir el color de la piel. Al respecto, comparemos, por ejemplo, la posibilidad de medición de este parámetro con la del tipo sanguíneo. Por otra parte, la persistencia del color de la piel es baja ya que cambia a lo largo de la vida de una persona y, además, cambia entre generaciones y migraciones.

Pero, aunque critiquemos el uso que se hizo del color de la piel como marcador de razas, las personas y los medios de comunicación cargados de prejuicios usamos la apariencia del aspecto físico como forma clasificatoria.

Para definir estos casos, en donde se realiza una diferenciación y una valoración cotidiana y relativamente compartida por los conjuntos sociales, investigadores sociales utilizan la idea de *raza social*. Este concepto pretende dar cuenta del uso de los rasgos físicos y biológicos en el sentido común de los grupos sociales.

En definitiva, nos proponemos que, con el desarrollo de estos temas y de las actividades planteadas, los alumnos se aproximen a las siguientes nociones:

- Es prácticamente imposible clasificar a los seres humanos en tipos, de acuerdo con sus características físicas y, más aún, pretender que estos tipos constituyan grupos homogéneos.
- No se cuenta con indicios que permitan asociar a esos tipos con conductas y aptitudes determinadas. Si se tratara de una determinación biológica de las conductas (como por ejemplo la facilidad para el estudio o los deportes de ciertos grupos o tipos), esta relación entre características físicas y aptitudes debería estar siempre presente, lo que ciertamente no sucede.
- Tampoco hay evidencia que permita afirmar la superioridad o inferioridad de unos grupos con respecto de otros.

Metodológicamente, el recorrido propuesto, creemos, abrirá posibilidades a que los chicos se observen en ese proceso de clasificar y que inicien una reflexión en torno a la importancia relativa de las diferencias, de los criterios; y de la dificultad y la tensión que supone tomar posición sobre si los seres humanos somos diferentes y/o similares, cuán distintos y parecidos somos, y el significado de esta cuestión.

El tema del racismo tiene una relevancia propia y merece ser abordado con la mayor profundidad posible. En este trabajo apenas si hemos apuntado a ciertas ideas. Es una temática que ciertamente se presta a que nuestros alumnos realicen un ejercicio de investigación exploratoria, sobre todo en lo relativo a su historización. Hay para ello material accesible a los casos emblemáticos del *apartheid*, la Alemania nazi y el esclavismo.

En este trabajo hemos visto cómo el racismo funciona como un caso en que las valoraciones adquieren no solo un protagonismo importante, sino que acompañan y justifican procesos sociales y culturales de tal magnitud de violencia que dejan marcas históricas.

Hemos visto también que otras distinciones y apreciaciones tienen consecuencias dolorosas, que dejan marcas: las desvaloraciones de los grupos de edad y de los sexos-géneros. A diferencia de estos últimos, que suelen ocurrir dentro de unidades sociales definidas, los racismos, que también pueden ocurrir dentro de las fronteras de determinadas sociedades, han sucedido entre sociedades y grupos distintos y ello complejiza tanto su tratamiento como sus derivaciones ético-políticas.

### Trabajar con mapas

Hemos afirmado que el mundo actual es, en alguna medida, importante consecuencia de los procesos expansivos de los Estados del oeste europeo que comenzaron a desarrollarse a partir del siglo XV. Nos concentramos en las diferenciaciones y valoraciones aplicadas sobre rasgos físicos y biológicos, y cómo estas se asociaron, en aquel período, al fenómeno del racismo.

A modo de ejemplo, en el material para los alumnos incluimos el mapa de África colonizada por distintos países europeos (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Portugal, Italia, España, Bélgica, Turquía).

Nuestra intención en este apartado es que se construya una bisagra, un puente que muestre las relaciones entre los conceptos de raza y etnia, reiterando que se trata de conceptos que aluden a problemáticas y procesos que se vinculan estrechamente.

Para trabajar estos procesos, creemos que será interesante realizar con los alumnos una lectura espacial y temporal de algunos mapas, muchos de los cuales se encuentran en los libros de texto que circulan habitualmente en la escuela.

Un primer mapa a analizar podría ser aquel que muestre los lugares de desarrollo que consideramos importantes para la constitución de la humanidad actual. Entre esos desarrollos se incluiría su conformación en África, su expansión hacia otros continentes a través de movimientos y migraciones, la invención de la agricultura, la organización urbana, las formaciones imperiales.

Otra base cartográfica a analizar sería aquella que muestre las zonas de coloni-

zación europea de América (española, portuguesa, francesa y británica) y su "reparto". Aquí habría que destacar dos fenómenos: uno, la distinción de los distintos grupos colonizadores, y otro, la existencia de áreas no-colonizadas (aunque sí influenciadas) que serán durante el siglo XIX y XX incorporadas al proceso de constitución de los Estado-nación.

Un tercer mapa debería mostrar la potencia colonizadora y de expansión del Imperio británico durante el siglo XIX, y los territorios incorporados.

El cuarto mapa (incluido en el libro de los alumnos) debería mostrar el reparto de África. No es casual que África, sus países, gentes, costumbres, etc. entren en nuestro lenguaje como metáfora de la supuesta "inferioridad, retraso, caos, etc.". Es necesario que corriamos nuestro lenguaje, pero aún más necesario comprender el trasfondo de los procesos históricos que "carga la realidad africana". Como aparece claro en el mapa: no fue solo el lugar de la apropiación de personas (esclavismo), fue también lugar de apropiación de los territorios. No es este el lugar para analizar la constitución de los Estado-nación africanos, pero gran parte de los crímenes, hambrunas, desplazamientos forzados que se suceden actualmente en África tienen mucho que ver con la colonización.

Estos cuatro mapas además deberían ser interpretados desde un quinto que está en el imaginario de todos: el mapa del mundo actual dividido en Estados nacionales y con fronteras claramente marcadas. Este mapa que seguramente podemos evocar nos hace evidente un proceso: ningún grupo étnico del planeta quedó totalmente al margen de la ola colonizadora planetaria, ya sea que esos grupos hayan sido colonizados por los estados europeos, incorporados a los Estados-nación, y que en esos procesos hayan desaparecido masacrados (genocidios y etnocidios), o sido más o menos integrados, o desarticulados como grupos étnicos (etnocidio).

### De etnias y de culturas. El Estado-nación

En este apartado ponemos el acento en la complejidad que poseen los análisis referidos a la tensión entre raza, etnia y nación.

El mundo actual no es el mismo que existía hace cinco siglos: el mundo del siglo XV era un mundo de distancias y tiempos distintos, de fragmentos y segmentos diferentes, no era un mundo "unificado" bajo la hegemonía de ninguna unidad. Para pensar tales transformaciones en el mundo es que incluimos los conceptos de etnia, de grupo étnico, de pueblo, de nación.

El concepto de grupo étnico se refiere a un grupo social, a una población que comparte relativamente ciertas características y que las ha compartido durante un tiempo considerable. ¿Cuántas y qué cosas debemos compartir, y por cuánto tiempo? No son preguntas que tengan una respuesta sencilla. Pongamos a

prueba la cuestión temporal. Comparemos, por ejemplo, el tiempo desde el que se puede hablar de la Argentina, con el tiempo de algunos de los pueblos originarios (indígenas) del mismo territorio. Comparemos el tiempo de los trobriandreses con el tiempo de sus colonizadores (primero franceses, y después sucesivas administraciones europeas); o el tiempo de los mbuti con el de las naciones-Estado del continente africano.

La Argentina, los países oeste-europeos colonizadores (Francia, Gran Bretaña, Bélgica, Holanda, etc.) no son grupos étnicos, son Estados-nación. Los que se formaron, incluso, incorporando a diversos grupos étnicos (galeses, catalanes, tobas, etc.).

Una de las características de los grupos étnicos y de los Estado-nación ha sido la configuración de límites, de fronteras, no solo físicas sino sociales y culturales. Nosotros y ellos; ellos y nosotros; los *otros*. Estas características implican una auténtica distinción y frecuentemente una valoración. En el caso del grupo étnico, esta identificación se ha llamado *etnicidad e identidad étnica*, en el caso de los Estado-nación, *nacionalismo*. Muchos autores tienden a identificar a los grupos étnicos con (una) cultura.

Ahora bien: ¿por qué hay distintas culturas? Entre otros posibles abordajes, vamos a mostrar cómo ha respondido a esta pregunta un sistema cultural en particular, con sus creencias y conocimientos, con sus distinciones y apreciaciones.

### ¿Cómo entender las diferencias entre distintas culturas, etnias y naciones?

Paralelamente a que en la Europa moderna algunos intelectuales y científicos comenzaran a preguntarse por qué los seres humanos tenían diversas características físicas, otros comenzaron a preguntarse por qué había distintas culturas, distintos grupos étnicos. Recordemos que esto sucedía en el contexto de la colonización y expansión oeste-europea.

Las respuestas que fueron dadas en el siglo XIX constituyen una típica forma de diferenciación y valoración, acompañan y refuerzan los argumentos vinculados con la noción de raza. La estructura de estas creencias, conocimientos, distinciones y evaluaciones constituye aspectos centrales de nuestros sentidos comunes actuales.

Muchos pensadores de los siglos XVIII y XIX, tendieron a creer que una población X tenía tal cultura porque tenía tal tipo físico, y que era clara y naturalmente inferior (biológica, cultural y psicológicamente). Considerada retrasada en comparación con su propia cultura de raíz europea, conformada por un "tipo físico distinto" (sic) al que, de paso, se asociaba una inteligencia supuestamente superior. Esta visión de la superioridad fue instalándose en la cultura (oeste-europea) y se expandió a través de los procesos de colonización.

Creemos que esto debe ser vinculado a un proceso más general: los seres

humanos trazamos diferencias y valoraciones sobre los otros, tenemos la tendencia a mirar a los otros como inferiores, y a nosotros como superiores. Cuando esta actitud bastante generalizada se da en un contexto de dominación, sirve para legitimar el sometimiento de determinados grupos humanos.

Seamos más precisos: no ha sido la cultura oeste-europea la única ni la primera en tener esas ideologías y esparcirlas. Como decíamos, por lo general, los grupos étnicos y los Estados-nación tienen una visión de sí mismos como mejores, como únicos o como centrales, tema que abordamos en el libro del alumno con el concepto de etnocentrismo.

### Etnocentrismo

Consideramos clave este concepto. Su origen está asociado a la creencia de:

- que la propia cultura es superior,
- que las otras deben ser "medidas" en relación con la propia.

Esto es lo que hicieron aquellos evolucionistas en el siglo XIX, y por ese sesgo fueron criticados.

La utilización actual de este concepto va mucho más allá de creer en la superioridad de nuestro grupo étnico cuando estudiamos otros grupos. La idea de etnocentrismo se ha ampliado conceptualmente para dar cuenta de los procesos de "naturalización" y de normalización de nuestra experiencia de lo real. Tendemos a creer, conocer y pensar que nuestras costumbres, nuestras maneras de pensar el mundo, etc., son normales, cuando no mejores o superiores.

Para vivir, los seres humanos necesitamos creer en la forma en que vivimos. No se trata solo de mi grupo: incluye mi normalidad, mi religión, mis modales, mi trato con otro sexo-género, etc. Precisamente, es aquello que nos llama la atención de los jóvenes mbuti en relación a nuestros jóvenes; es lo que nos asombra del poder femenino en las islas Trobriand: los miramos, inevitablemente, desde nuestros presupuestos culturales, desde nuestros sesgos.

Ahora bien, lo que la cultura nos enseña es un sistema de creencias y conocimientos en el que se incluyen formas de diferenciar y diferenciaciones, formas de valorar y valoraciones. Los sistemas culturales guían nuestras formas de mirar las edades, los sexos-géneros, las características físicas, los grupos étnicos, los países, etcétera. Se comprenderá ahora por qué son tan difíciles de modificar y también nuestro esfuerzo para acompañar a los estudiantes en su observación y análisis.

A todo esto nos referimos en el libro del alumno como "distintas formas de etnocentrismo". La inevitabilidad de ciertas dosis de etnocentrismo no debe confundirse con sus frecuentes connotaciones violentas, particularmente cuando se da en situaciones de poder y para justificar la dominación. El etnocentrismo, tal

como el racismo, ha acompañado y justificado masacres. Comprender lo que es, entender las distinciones y las valoraciones que involucra, es un paso tal vez no para anularlo, pero sí para intentar limitarlo y controlarlo.

### El apartheid en Sudáfrica

En el libro del alumno nos detenemos en este caso. El mismo es uno más entre muchos otros procesos similares. Lo hemos elegido, a pesar de que las referencias a él no son novedosas entre las propuestas escolares, porque ilustra muchas de las cuestiones que hemos visto en este capítulo: el contexto colonial, los criterios de clasificación de razas y el uso de estas clasificaciones para justificar el despojo de las tierras y riquezas, y la segregación y marginación de gran parte de la población. Este caso nos muestra, también, a un pueblo que resistió y se opuso activamente a la injusticia y la discriminación.

Pero además, nos interesa que el caso sea una excusa para reflexionar sobre la existencia de situaciones similares en nuestra propia historia. Sugerimos por ello reflexionar sobre la “cercanía” de una situación aparentemente tan lejana. Para ello, debemos advertir sobre la existencia de grandes grupos que en nuestra historia han sido marginados y segregados, y entender que estos procesos se han dado y se dan más allá de que nuestro sistema jurídico legal hable de igualdad. Sugerimos, en particular, ampliar la información sobre estos procesos haciendo referencia a la situación de la población negra y de los pueblos indígenas en la historia y en la actualidad.

### Una mirada desde la música, el humor y la literatura

En este apartado del libro del alumno incluimos canciones, historietas y un cuento.

Las alusiones a la colonización de América y a la situación de los pueblos indígenas de León Gieco en su canción “Cinco siglos igual” nos parecen pertinentes. Va en el mismo sentido la canción “Te guste o no” de Joan Manuel Serrat, en la que se señalan las diferencias evidentes y las similitudes profundas entre dos pueblos.

No intentamos presentarlas como testimonios de lo que sucedió y aún hoy sucede con los indígenas en América o con los africanos en España. No deben ser leídas desde esa pretensión. Son, más bien, alusiones poéticas a situaciones, miradas de encuentros y desencuentros.

Las historietas abordan, desde el humor, el tema de “lo normal” y lo diferente, la tolerancia/intolerancia y el gusto/disgusto hacia lo distinto. Es en ese sentido que se deben interpretar las preguntas que incluimos en el libro del alumno.

Con respecto al cuento, fue elegido porque aborda las temáticas desarrolladas en el capítulo desde un lugar cercano a los alumnos, a su vida cotidiana y a

sus relaciones familiares, de amistad o de vecindad. Relaciones que dan cuenta de diversidad de pertenencias étnicas y nacionales, diversidad de lenguas y costumbres matrimoniales, diversidad de creencias religiosas, de gustos y características físicas. La diversidad, en fin, como un dato evidente de la realidad, frente a la cual, cabe preguntarnos, como niños, *¿por qué nadie es como nosotros?*

Como docentes, además, nos toca instalar la pregunta: ¿cuántas semejanzas esconde lo que parece tan distinto? y, en todo caso, ¿qué hacemos con esa gran diversidad?

Si bien este cuento es el “cierre” del capítulo, es nuestra pretensión que su lectura y comentarios permitan abrir múltiples reflexiones en torno al tema.

## Bibliografía

### Relatos etnográficos

TURNBULL, C. (1983), *The Mbuti Pygmies: change and adaptation*, Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.

WEINER, A. (1988), *The Trobrianders of Papua New Guinea*, Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers.

### Textos de Antropología, temáticos e introductorios

BEATTIE, J. (1972), *Otras culturas*, México, Fondo de Cultura Económica.

BOAS, F. (1964), *Cuestiones fundamentales de Antropología cultural*, Buenos Aires, Solar.

CLASTRES, P. (1980); *Investigaciones en Antropología Política*, Barcelona, Gedisa.

DURHAM, E. (1998), "Familia y reproducción humana", primera parte, en: VV.AA., *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba.

ERIKSEN, H. (1993), *Ethnicity and Nationalism*, Londres, Pluto.

GARCÍA CANCLINI, N. (1984), *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva imagen.

GARRETA, M. (2002), *Material didáctico de Antropología*, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Eudeba.

GLEDHILL, J. (2000), "Para situar lo político: una antropología política actual" en: *El poder y sus disfraces*, Barcelona, Bellaterra.

HARRIS, M. (1981), *Introducción a la Antropología General*, Madrid, Alianza.  
JELIN, E. (1978), *La mujer y el mercado de trabajo urbano*, CEDES.

KAPLAN, D. y MANNERS, R. (1979), *Introducción crítica a la teoría antropológica*, México, Nueva Imagen.

LEVI-STRAUSS, C. (1973), "Raza e historia", en: *Antropología Estructural (mito, sociedad, humanidades)*, Madrid, Siglo XXI.

LINTON, R. (1942), *Estudio del Hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.

LISCETTI, M. (COMP.) (1998), *Manual de Antropología*, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Eudeba.

MALINOWSKI, B. (2001), *Los agronautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Península.

VV.AA. (1998), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba.

WOLF, E. (1993), *Europa y la gente sin historia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.







Se terminó de imprimir  
en el mes de enero de 2007 en  
Gráfica Pinter S.A.,  
México 1352  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires