

Capítulo 7

Fabricar humanidad: procesos de antro-poiesis, educación y diversidad cultural

Capítulo 7:

Fabricar humanidad: procesos de antro-poiesis, educación y diversidad cultural

Javier González Díez

Introducción: antropología, educación y diversidad del ser humano

Este capítulo se preocupa por cómo la antropología puede aportar a la educación a partir de la reflexión sobre la diversidad de formas de pensar y construir el ser humano.

Casi desde sus orígenes, la teoría antropológica se ha interesado por el estudio de la pluralidad de formas a través de las cuales cada sociedad imagina a su “ser humano ideal”, construyendo sus propias representaciones de lo que es la “persona” y, en consecuencia, instaurando mecanismos y dispositivos para llevar a cabo estas ideas. En el marco de los estudios antropológicos, este tipo de procesos de construcción del ser humano han sido definidos con el término de *antro-poiesis*¹ (Remotti, 1996), así como con las expresiones “hacer/fabricar humanidad” (Remotti, 2002; Calame y Kilani, 1999). La perspectiva antro-poietica se conecta con la línea de reflexión sobre la construcción de la idea de persona, inaugurada en antropología a principios del siglo XX por Marcel Mauss (1938) y que ha originado varias fases de debates teóricos hasta la actualidad² (Capello, 2016).

También las disciplinas pertenecientes al campo de la educación, en particular la pedagogía, se han esforzado, desde su nacimiento, en establecer procesos que construyan el ser humano (Abbagnano

¹ El término es un compuesto que deriva del griego antiguo, *anthropos* (el ser humano) y *poiesis* (construcción, fabricación).

² Como hace notar Carlo Capello (2016), la mayoría de los estudios coinciden en que “ser humano” y “persona” son conceptos con ámbitos semánticos, en parte, diferentes, pues en muchas sociedades no todos los seres humanos son considerados personas completas –por ejemplo los esclavos, los niños y las mujeres en la antigua Roma (Bonabello, 2002)– y no todas las personas son necesariamente humanas –como el caso de los cocodrilos sagrados de los Tallensi del Ghana (Fortes, 1973) o de los cerros en el área andina (Venturoli, 2019)–. En este capítulo adoptaré la perspectiva de Remotti (2009) y Capello (2016), según la cual la persona es una construcción de humanidad “de segundo nivel”, pero que se inserta siempre dentro de los procesos antro-poieticos.

y Visalberghi, 1964). Desde Rousseau –a quien curiosamente se le considera ser el padre de la educación, pero también el de la etnología (Lévi-Strauss, 1973)– hasta Dewey, pasando por Pestalozzi y Montessori, y llegando a Freire, podemos decir, aunque parezca muy general, que la reflexión pedagógica se ha concentrado en cómo impulsar las potencialidades de las y los niños, para llegar a la constitución de adultos plenamente realizados. Esto implica dos cuestiones importantes: en primer lugar, el ser humano no está definido al momento del nacimiento, necesita ser construido a través de un proceso continuo y duradero, que abarca varias fases de la infancia, adolescencia y juventud, para continuar con la edad adulta; segundo, para llevar a cabo este proceso hay que tener decidido cuál es el objetivo, o sea, saber quién y cómo es este ser humano al que se quiere llegar por medio de la educación.

Mi intención con este capítulo es, a partir de este punto de contacto entre antropología y pedagogía, elaborar una reflexión sobre cómo la educación se inserta dentro de los procesos antro-po-iéticos y de construcción de la persona que cada sociedad³ lleva a cabo.

Si bien, en antropología, el extenso repertorio de estudios etnográficos que se han originado alrededor de esta perspectiva se ha concentrado, en su gran mayoría, en los ritos, en particular aquellos que definimos como “ritos de paso” (Van Gennep, 1909), mi idea es la de evidenciar que los procesos educativos y escolares tienen gran valor dentro de la construcción de la persona, y que pueden ser contemplados como formas particulares de antro-po-iesis, con su importancia dentro de la construcción de cada sociedad y del orden que en ella se establece.

Este es, por lo tanto, un intento de reflexionar en la diversidad

³ Si bien la antropología cultural clásica –en particular de derivación norteamericana– ha usado, con frecuencia, el término “culturas” para definir los grupos humanos que comparten determinadas características políticas, sociales y culturales, a partir de las últimas décadas del siglo XX, numerosos estudios elaboran una fuerte crítica al concepto de “cultura” como conjunto agregado y coherente de ideas, usos, costumbres y símbolos que serían adoptados por un grupo humano (para una reseña del debate ver Hannerz, 1996). Este uso se replica en el lenguaje común, y determina un cierto nivel de confusión entre lo que es la cultura como nivel de la acción humana y la cultura específica de cada grupo social, creando agregados artificiales estereotípicos y escondiendo las variabilidades internas y los elementos de continuidad y relación entre un grupo y otro. Para evitar replicar esta perspectiva culturalista ya superada en antropología, definiré los conjuntos de individuos que comparten elementos propiamente “culturales”, no como “culturas”, sino como “sociedades” o “grupos sociales” –acercándome más al uso de la antropología social británica y de la escuela francesa–; por lo tanto, no hablaré de “cultura andina” sino de grupos sociales andinos, que comparten elementos ideológicos comunes de tipo cultural.

de posibilidades que puede haber en la imaginación, construcción y realización de modelos educativos. Los estudios antropológicos se han centrado en la diversidad de las formas de humanidad y de las maneras de construirlas, con el objetivo de compararlas e interpretarlas. Mi intención en las páginas que siguen es ver de qué manera los resultados de estos estudios y debates pueden apoyar las demandas de diversidad en la educación contemporánea latinoamericana y cómo, a partir de una reflexión de los procesos de antro-poiesis, podemos llegar a relativizar, deconstruir y descolonizar las ideas hegemónicas occidentales sobre el ser humano, y, consecuentemente, sobre la manera de educarlo.

La incompletud biológica del ser humano y la antro-poiesis

Si bien el discurso epistémico occidental ha intentado dar una connotación universal a la idea de ser humano o “persona” – reconocible en disciplinas como el derecho, la psicología, la medicina o la psiquiatría–, los estudios antropológicos sobre otras sociedades nos revelan, al contrario, un panorama muy diversificado de maneras de concebir y tratar al “ser humano”, así como el “ser hombre” o el “ser mujer” (Sahlins, 2008; Capello, 2016). Por ejemplo, los indígenas cazadores-recolectores amazónicos no consideran que una “persona” deba ser de la misma manera como se considera en la sociedad pastoral-guerrera de los masai africanos. De igual forma, cada grupo social construye a sus miembros con diferentes dispositivos y procesos que se ponen en práctica con el objetivo –como veremos, de carácter utópico– de forjar estas “personas”.

Pero, para entender la portada de la perspectiva antro-poética es necesario introducir la teoría de la incompletud biológica del ser humano, propuesta en antropología por Clifford Geertz (1973). Esta teoría, recogiendo los avances de la antropología física, así como de las neurociencias, plantea que el ser humano nace con una dotación biológica incompleta, que le haría imposible sobrevivir en el ambiente circunstante si no interviniera el nivel de la cultura, es decir de todos

aquellos conocimientos y símbolos elaborados a nivel social, y que se transmiten de una generación a otra.

En esta misma línea, Marshall Sahlins (2008) considera que la llamada “naturaleza humana” es una construcción ideológica occidental, que nacería en la antigua Grecia para después ser retomada por la filosofía moderna –en particular por Hobbes– ,pero que en realidad no puede existir, pues la variabilidad de construcción de formas humanas que encontramos es tan amplia que lleva a excluir cualquier elemento unificador desde el determinismo biológico.

El hecho que los seres humanos nazcan biológicamente incompletos es, por lo tanto, el motivo por el que las sociedades necesitan “fabricarlos” y darles forma por medio de procesos culturales. En este sentido, Maurice Godelier (2007) afirma que se necesita siempre más que un hombre y una mujer para hacer un niño, pues lo que pueden hacer los genitores es engendrar un feto, pero para que este se vuelva niño –es decir, ya no solo un ser biológico sino una persona social– se necesita una intervención superior a nivel cultural y social. Francesco Remotti considera que la incompletud biológica es la premisa de toda construcción antro-po-iética, pues “la humanidad no está dada, no ha sido construida de una vez por todas [...], pero, en cambio, se construye cada vez” a través de la cultura (2002, p. 2).

Cada sociedad reacciona a su manera a la incompletud, y esto es lo que hace que las maneras de “fabricar humanidad” sean muy diversificadas, pues, justamente, la constitución biológica del ser humano deja abiertas muchas opciones de completamiento cultural. En palabras de Sahlins (2008), la cultura se vuelve la verdadera naturaleza del ser humano, la marca distintiva que le da forma y permite completarlo.

Esta inevitable incompletud humana en el nacimiento biológico se refleja en el hecho de que muchos procesos antro-po-iéticos asumen la forma de un ulterior nacimiento ritual destinado a “crear” una persona social que, de otra forma, no existiría. Es, por ejemplo, el caso del ritual del bautismo católico, antes del cual el niño no puede considerarse una persona completa, pues conserva un “pecado original” que el acto cultural debe limpiar: en efecto, según la religión católica los niños no bautizados conservan un estatus intermedio y no son clasificables entre el bien o el mal. Pero también en muchos otros

casos, los niños recién nacidos no pueden ser considerados personas hasta que el grupo haya realizado una serie de acciones pertinentes a que nazcan también socialmente, y no solo biológicamente.

Estos procesos antro-po-iéticos empiezan desde el nacimiento, pero se van desplegando en el transcurso de toda la existencia. Otro momento que es particularmente significativo, es el paso de la infancia/adolescencia a la edad adulta, momento que es puesto en relieve por casi todas las sociedades a través de importantes rituales. Estos “ritos de paso” fueron conceptualizados por Arnold Van Gennep (1909) a principios del siglo XX, como momentos en los que, por medio de un esquema institucionalizado de acciones rituales se marca la transición de una fase a otra de la vida.

El esquema de desarrollo del ritual propuesto por Van Gennep –separación, liminaridad y reagregación– ha servido de clave analítica para innumerables estudios etnográficos a nivel global y se ha mostrado suficientemente amplio, como para abrigar dentro de su marco conceptual ritos tan diferentes como pueden ser un cumpleaños occidental, una ceremonia de circuncisión africana, una primera lectura de la *Torah* hebrea en sinagoga, una iniciación chamánica amerindia o una graduación norteamericana. Todos estos momentos tienen en común el hecho de resaltar dentro de un contexto social, la transición de un estadio de la vida a otro, sancionando la adquisición de un nuevo estatus social: de “menor de edad” a “mayor de edad”, de joven a adulto, de cadete a guerrero, de estudiante a graduado, de aprendiz a iniciado, y muchos más.

Antro-poiesis y procesos de aprendizaje

Francesco Remotti (2000) hace notar que, si bien el concepto de “ritos de paso” ha tenido un éxito muy fuerte entre los antropólogos, una aplicación muy superficial del mismo –a partir de su denominación– puede dar una idea muy simplista de lo que es el proceso antro-po-iético. En efecto, es importante señalar que los ritos de paso no se limitan a marcar una transición en la vida de un individuo, o a simplemente celebrarla, sino que constituyen un momento de aprendizaje y transformación que lleva a realizar esta transición. No se trata solo de

“pasar” de un estadio a otro de la vida, sino de crear las condiciones para que el sujeto que pasa por el rito sea un sujeto transformado y que su nuevo estatus social sea efectivo.

Esta idea del ritual como proceso fue elaborada por Victor Turner (1967; 1969), quien, a partir de sus estudios etnográficos sobre los ndembu de Zambia, profundizó lo que pasa en la fase que Van Gennep denominó “liminar”. En el ámbito de la iniciación a la fase adulta, los jóvenes muchachos ndembu, entre los 10 y los 15 años, son separados de sus familias, reunidos en compañías y llevados fuera de las fronteras de su aldea, a la selva. Los chicos deben vivir solos en la selva por un periodo de tres a cinco meses, durante los cuales deben aprender a sobrevivir, a cazar, a entender qué plantas son buenas y cuáles son malas, cómo curarse las enfermedades y cómo relacionarse con los animales o los espíritus de la selva.

Al final de este periodo, los jóvenes son sometidos a un ritual que les marca físicamente a través de la circuncisión, es decir, la extirpación del prepucio del pene, y regresan a su aldea en calidad de adultos y guerreros: ya pueden casarse, fundar un hogar y ser contemplados en la gestión de la comunidad.

En su interpretación del ritual ndembu, Turner evidenció que este no se limitaba a marcar simbólicamente un paso de una fase a otra de la vida, sino que se acompañaba de todo un proceso de socialización y educación a los chicos para que supieran cómo ser adultos. En esos meses, los jóvenes debían adquirir una serie de habilidades – caza, pesca, conocimiento de las hierbas– pero también, aprender a relacionarse, a cooperar y a obedecer a los mayores. El espacio de la iniciación era, por lo tanto, un espacio de aprendizaje en el que el ritual era solo el momento más evidente.

Esta fase de aprendizaje, que Turner (1967) definió como “pedagogía de la liminaridad”, es indispensable y necesaria, pues, como hemos visto en el apartado anterior, el ser humano nace sin la predisposición biológica para realizar de manera “natural” una serie de actividades indispensables para su supervivencia física y para la realización de su vida social. El nivel de la cultura es el que va completando estos vacíos a través de múltiples opciones que no son predeterminadas por la biología.

Por ejemplo: ¿Cómo procurarnos la alimentación: mediante la agricultura o la caza? ¿Y qué animales podemos cazar y cuáles no? ¿A través de qué técnicas e instrumentos los cazamos: trampas, lanzas, arpones o flechas? Pero también: ¿cómo nos relacionamos con nuestros mayores?, ¿son importantes o no?, ¿tengo que interactuar con ellos con respeto y obediencia? o tengo que desafiarles para ganarme un lugar en el grupo, ¿pueden influir en mis decisiones de vida?, o tengo que aprender yo solo cómo tomar mis decisiones⁴.

Como vemos, la incompletud biológica nos pone de frente a varias alternativas, y las respuestas son dadas por la dimensión de la cultura, apelando a una serie de conocimientos, símbolos o normas que deben ser transmitidas y aprendidas, pues no son implícitas. Así, en los procesos antro-po-iéticos es de gran importancia la dimensión de la enseñanza y del aprendizaje de los elementos culturales que van dando forma y modelando al ser humano que esa específica sociedad quiere llegar a alcanzar.

Estos procesos son siempre institucionalizados por el grupo social luego de la definición de una serie de fases, de dispositivos, de actores que participan, etcétera. Estableciendo una comparación, los ndembu eligen que los encargados del proceso de enseñanza-aprendizaje sean los ancianos, en un lugar abierto –la selva– y con mecanismos muy prácticos: el ejemplo o la práctica de retos y pruebas.

En la sociedad occidental moderna, quienes se hacen cargo de parte de este proceso son especialistas –los maestros– en lugares delimitados –las aulas de las escuelas– y con una serie de herramientas didácticas fundadas, generalmente, en la transmisión de conocimientos. Se trata de dos procesos diferentes, pero, en ambos, el objetivo es que el niño pase de su condición de ser biológico a ser social; es decir, un adulto integrado a su contexto social y cultural.

⁴Según Geertz (1973), preguntas como estas son ejemplos de cuestiones universales con respuestas particulares. Es decir, cada grupo pone, inevitablemente, en abstracto este tipo de preguntas a causa de la incompletud biológica del ser humano, pero luego contesta a ellas de manera específica según múltiples factores ideológicos, estructurales y económicos debidos, también, a la interacción con su entorno ecológico.

Andro-poiesis y gineco-poiesis: construir hombres y mujeres

Hasta ahora hemos hablado de antro-poiesis, de “ser humano” en general, pero no debemos olvidar que en casi la totalidad de sociedades –incluida la nuestra– existe una clasificación de género que implica la existencia de, por lo menos, dos diferentes tipos de procesos: los *andro-poiéticos*⁵, es decir, de construcción del ser masculino y los *gineco-poiéticos*⁶, de construcción del ser femenino (Forni, Pennacini y Pussetti, 2006). Digo “por lo menos”, pues sabemos que muchas sociedades no occidentales tienen o tuvieron formas de “tercer género” o de construcción diferente de las subjetividades de géneros (Bisogno y Ronzon, 2007). Sin poder entrar en los límites de este capítulo, en demasiadas diferenciaciones, hablar de andro y gineco-poiesis puede ser el comienzo de una tarea investigativa que nos lleve a considerar cómo las diferentes subjetividades de género e identidades sexuales también están en la base de procesos de construcción de las personas.

En los procesos andro y gineco-poiéticos, es el cuerpo sexuado el que está en la base de la construcción, pero también es objeto de construcción, pues, como lo ha evidenciado Mila Busoni (2002), el sexo biológico por sí solo es incompleto e insuficiente para construir personas y necesita ser modelado y completado culturalmente. No se trata, por lo tanto, solo de construir hombres y mujeres sobre una base biológica clara y predeterminada, sino de una interacción continua entre el nivel de la cultura y esta base biológica incompleta.

En lo que se refiere a los ndembu, que hemos apenas mencionado, nos encontramos frente a un ritual de andro-poiesis, en el que los mismos cuerpos deben ser intervenidos y modelados, en este caso, a través de la circuncisión masculina. En muchos rituales masculinos y femeninos encontramos intervenciones físicas sobre el cuerpo, que sirven para marcar el resultado de estos procesos de formación de las personas.

Estas intervenciones físicas sobre el cuerpo, en el marco de la antro-poiesis, han sido clasificadas y tipificadas por Francesco Remotti (2000; 2013); y pueden ir desde las más superficiales y reversibles –decoraciones, corte de pelo, barba o uñas– a las más

⁵ Del griego antiguo, *anér*, *andrós* (el hombre, en sentido masculino) y *poiesis* (construcción, fabricación).

⁶ Del griego antiguo, *gyné*, *gynaikos* (la mujer) y *poiesis* (construcción, fabricación).

invasivas e irreversibles –foros de aretes y *piercings*, limadura de los dientes, deformación de los huesos, entre otras–; pero pueden llegar también a alcanzar modificaciones complejas y dolorosas de los órganos genitales: en el caso de los hombres puede ser la circuncisión o, incluso, cortes e incisiones en todo el pene. En el caso de las mujeres, encontramos rituales de circuncisión femenina –la escisión de parte o todos los genitales externos, incluido, a veces, el clítoris–, pero también la infibulación, es decir el atar entre ellos, los labios genitales.

Estas intervenciones de tipo físico están presentes en las construcciones de los géneros, muchas veces con una motivación aparentemente estética, pero, como explicaré más adelante, esconden un deseo de control: los cuellos alargados –a través de anillos– de las mujeres en Birmania o África, los pies reducidos de las mujeres de la casa imperial manchú, pero también los tacones de las mujeres en Latinoamérica son, por ejemplo, límites a su movilidad que las convierten en seres subalternos y dependientes de los hombres.

Aunque los procesos andro-poiéticos hayan sido los más visibles dentro de los estudios antropológicos, los procesos gineco-poiéticos son igualmente importantes e incisivos. El estudio de Emma Ruiz Martín del Campo (2001) sobre las “quinceañeras” en México, explora el significado de esta costumbre difundida en toda Latinoamérica. Al llegar de los quince años, poco después de su primera menstruación, las chicas mexicanas viven un ritual festivo que tiene el objetivo de introducirlas en la sociedad. Este ritual tiene muchas variaciones, pero se compone fundamentalmente de tres partes: una primera, en la que las chicas son maquilladas y vestidas como novias, pero con un color diferente; una segunda, coincidente muchas veces con una misa católica, en la que, por lo general, las chicas abandonan algún objeto simbólico de su infancia: una muñeca, un ramo de flores, un vestido. Finalmente, la tercera parte consiste en un baile público, en el que el padre las presenta en sociedad y ellas bailan con uno o más muchachos denominados “chambelanes”.

Según Ruiz, este ritual tiene el objeto de marcar el paso de la adolescencia a la edad adulta de las chicas, pero bajo un marco de control masculino de su socialidad y sexualidad: el padre las presenta como adultas al resto de hombres, como poniéndolas a disposición de

futuros pretendientes al matrimonio, pero dentro de un esquema que presupone que la mujer, en su paso de la infancia a la edad adulta, pase de la tutela de un hombre, el padre, a otro, el marido.

El caso de las quinceañeras nos permite entrar en una dimensión de análisis en la que vemos cómo la antropo-poiesis no es ajena a lógicas de poder y jerarquización social. Los procesos gineco-poiéticos, en particular, no pueden ser entendidos por sí solos y de manera aislada, sino que deben ser analizados desde las relaciones de dominio entre los géneros, así como de las lógicas de poder e imposición que las caracterizan. Las quinceañeras revelan una construcción cultural de la feminidad hecha en función del agrado de los hombres y fundada sobre ideales de belleza que son resultado, también, de imaginarios raciales y coloniales afines al proceso de mercantilización de los cuerpos inducido por la modernidad capitalista. En el caso de Ecuador, estos temas han sido evidenciados por Ana María Goetschel (1999; 2004), Erynn Masi de Casanova (2004) y Jenny Pontón (2019), quienes han estudiado los estereotipos que se relacionan con la feminidad en los imaginarios comunes a la sociedad ecuatoriana, imaginarios que se vehiculan también a través de la prensa y la publicidad.

Asimismo, ya son numerosos los estudios antropológicos que han evidenciado cómo la gineco-poiesis, en la mayoría de los casos, es un proceso de subalternización de las mujeres, a quienes, con frecuencia, se atribuyen características de debilidad y fragilidad que, inevitablemente, las empujan a ser relegadas al ámbito familiar y doméstico, y a ocupar, en el ámbito de la división del trabajo y del poder, posiciones subalternas a las de los hombres (Héritier, 1996a).

Estas estructuras de dominación actúan en diferentes niveles: en el caso ecuatoriano, las investigaciones de Mercedes Prieto (2015) y Erin O'Connor (2016) evidencian que las subalternidades de género se desarrollan a partir del proceso de construcción del Estado-Nación y van en paralelo con las clasificaciones étnicas y las imposiciones de identidades indígenas consideradas de tipo colonial. Se trata, por lo tanto, de un sistema de “opresiones múltiples” (Álvarez Díaz, 2019), donde en la definición del género se cruzan discursos sobre la raza, la clase, la etnicidad y la nación.

El dominio masculino pasa también por el control de las sexualidades, que ha sido interpretado por numerosas antropólogas feministas como un ejercicio de control del poder reproductivo de las mujeres, por parte de los hombres (Tabet, 1998). Ya Margaret Mead (1949) y Gregory Bateson (1958) hacían notar que los rituales andro-poiéticos de muchas sociedades de Nueva Guinea eran un intento, por parte de los hombres, de robar y sustraer a las mujeres su poder reproductivo, trasladándolo del plano biológico al de la reproducción social y cultural.

Así, la distinción entre andro y gineco-poiesis nos deja ver que no todos los procesos de construcción del ser humano son libres de condicionamientos y conflictos, como tampoco son libremente elegidos por las personas. Existe toda una serie de dispositivos que tienen por finalidad crear una subjetivación de hombres y mujeres, convencerles de que lo que están viviendo y aprendiendo es la mejor o única manera de construir humanidad, aunque esta construcción sea funcional a la creación de un sistema social jerárquico y desigual. Pero, tal vez, este es el mayor indicador de éxito de los procesos antro-po-iéticos: saber convencer a los sujetos de su inevitabilidad, negando las relaciones de poder y eliminando el sentido de las posibilidades y alternativas. Sobre este tema regresaré en el último apartado del ensayo.

Paido-poiesis: construir la infancia

Hemos visto que los procesos antro-po-iéticos se desarrollan desde el momento del nacimiento y culminan, en su mayor parte, en el momento en que se piensa que el sujeto –sea hombre o mujer– ha alcanzado la condición de adulto. Dentro de la antro-po-iesis, la infancia asume un peso muy fuerte, siendo una de las etapas donde mayor es la necesidad –así como la posibilidad– de dar forma al ser humano. En el discurso epistémico occidental, la infancia ha asumido características y connotaciones universales: desde las teorías psicológicas sobre la “evolución infantil” hasta llegar al discurso de los derechos humanos, en los que se crea una idea de “niño universal” que se sustrae a todo tipo de variabilidad histórica o geográfica.

La antropología ha contribuido, en cambio, a relativizar este tipo de

discursos de matriz occidental, ilustrando cómo la condición social de niñas y niños cambia según los contextos culturales y sociales, y cómo pueden recibir atribuciones muy diferentes entre ellas.

En este sentido, encontramos numerosas investigaciones que, a partir del estudio etnográfico de las diferencias entre modelos de crecimiento y educación, han establecido un interesante debate con la psicología occidental. Por ejemplo, ya Bronislaw Malinowski (1929) se interesó por la forma en la que en las islas Trobriand de Melanesia se educaba a niñas y niños sobre la sexualidad, estableciendo un fuerte debate crítico con las teorías de Sigmund Freud.

Margaret Mead fue una de las primeras en estudiar las diferencias entre los modelos de crecimiento de niños y jóvenes. En su libro clásico sobre la adolescencia en Samoa (1928) se concentra en describir cómo las chicas viven su adolescencia y el paso a la edad adulta; mientras que en otros (1949), establece una distinción entre la forma de educar a chicas y chicos, en sus modos de relacionarse, su afectividad y sexualidad, comparando las sociedades de Oceanía y Nueva Guinea –objeto de sus investigaciones etnográficas– con la sociedad norteamericana de los años cuarenta del siglo XX, de donde provenía.

Los estudios antropológicos evidencian, en su mayoría, que no es correcto hablar de “una infancia”, sino que lo más adecuado sería hablar en plural de “infancias”. Estas infancias diferentes se insertan en los procesos antro-poieticos de las respectivas sociedades, y asumen una importancia tan relevante que, a mi parecer, justifican que se pueda hablar de un proceso de *paido-poiesis*⁷ que se desarrolla al interior de los procesos antro, andro o gineco-poieticos en general.

Un ejemplo de *paido-poiesis*, relativo a la región andina, se encuentra en las investigaciones de Patricia Ames (2013), en comunidades rurales de tres regiones de la sierra peruana –Cuzco, Apurímac y Ayacucho– que revelan la existencia de un modelo y proceso *paido-poietico* de crecimiento y educación de las niñas y los niños, fundado en la asignación de tareas y responsabilidades.

Desde su nacimiento, el niño atraviesa tres fases: una primera que va hasta los 3-4 años; una intermedia hasta los 10-11 años; una final hacia los 12-13. Estas etapas están marcadas por los clásicos ritos de

⁷ Del griego antiguo *pais*, *paidós* (hijo, niño) y *poiesis* (construcción, fabricación).

paso –agua de socorro, bautismo, primer corte de pelo, etcétera–; pero, también, por una acción educativa fundada en el aprendizaje progresivo de tareas domésticas y agrícolas, el desarrollo de habilidades y autonomía, y la interiorización de un sentido de la responsabilidad hacia el grupo familiar.

Hacia los 7-8 años, los niños ya son capaces de realizar un alto número de tareas con el apoyo de los más grandes, y a partir de los 12 años, ya pueden realizarlas autónomamente. El significado que se da a este proceso de aprendizaje fundado en el trabajo es construir personas autónomas y responsables, y que ya desde la infancia entiendan la importancia de la colaboración con el grupo familiar para garantizar su supervivencia en el medio natural andino.

Es importante, por lo tanto, contextualizar a la infancia dentro de su entorno histórico, social, cultural y geográfico. En el caso andino, ya podemos contemplar la existencia de un modelo específico de infancia en la obra de Felipe Guamán Poma de Ayala (Golte, 2007), quien, en su descripción del censo incaico, va narrando los diferentes estadios y rituales a través de los cuales van pasando niñas y niños, caracterizándolos por las tareas que son capaces de desarrollar de manera autónoma. En otros ámbitos, la investigación histórica de Philippe Ariès (1960) sobre el nacimiento del concepto de “infancia” en las sociedades europeas, nos revela una imagen diferente del niño. Ariès reconstruye, a partir del siglo XVII, la manera cómo se va difundiendo una nueva idea de la infancia en Europa, en la que el niño es separado del mundo adulto para ser protegido y educado. Mientras que, en la Edad Media europea, niñas y niños crecían junto a los adultos, participando a sus labores –el niño era casi un “adulto en miniatura”–, desde el siglo XVII encontramos una idea disímil, según la cual, la infancia es una condición diferente respecto a la adultez, y en la que el niño debe ser aislado y protegido, “preparándolo” para el mundo a través de actividades especiales –clases escolares, juegos, etcétera–. Estas ideas serán reforzadas, como ya hemos visto al principio del ensayo, por el pensamiento pedagógico de Rousseau y servirán de base a las ideas de la llamada “Escuela Nueva”, que se desarrollarán en Europa y América Latina, entre finales del siglo XIX y principios del XX. La reciente investigación de Sonia Fernández Rueda (2018) sobre la difusión

de la Escuela Nueva en Ecuador, reconstruye cómo el pensamiento de los pedagogos de esta corriente tuvo fuertes ambiciones antropo y paido-poieticas: su objetivo era construir un “hombre nuevo” que se insertara en la idea de “modernidad” que llegaba de Europa. El niño era considerado un sujeto vulnerable y “desvalido” que debía ser “redimido” de su condición originaria a través de una combinación de elementos físicos –los hábitos de salubridad e higiene, la gimnasia– e intelectuales –el respeto de la personalidad, la individualidad, el “aprender haciendo”–. Es a partir de la Escuela Nueva que muchas actividades educativas consideradas “modernas” –las excursiones, las granjas escolares, los deportes, etcétera–, se integran en los programas educativos oficiales, perpetuándose, de cierta manera, hasta el presente.

Hablar de paido-poiesis nos permite ver cómo el sujeto mismo de la educación –el niño– puede ser definido de maneras muy diferentes. Así, la infancia es un espacio-tiempo social en el que se van construyendo, disputando y moldeando definiciones diferentes de humanidad. Estas definiciones se entrecruzan con otros procesos que acabamos de ver, como los de andro y gineco-poiesis: es en el ámbito de la primera infancia –y muchas veces, con el apoyo de la escolarización– que se socializan definiciones y modelos divergentes de ser hombres o mujeres, y que se marcan las diferencias en el vestuario, en las actividades, en los juegos y en los discursos. Construir infancia no puede ser visto como separado del construir hombres y mujeres.

Los “otros” y la fragilidad de la humanidad

Hasta ahora nos hemos concentrado en la elección y construcción de las formas de humanidad por parte de cada grupo social, pero no debemos olvidar la otra cara de la moneda: la eliminación de las posibilidades, el descarte de opciones posibles y el proceso de construcción del “otro” que de ello deriva. El hecho mismo de que el ser humano nazca incompleto biológicamente permite múltiples opciones de completamiento cultural, pero, al mismo tiempo, implica que entre las posibles opciones solo una sea elegida, y las demás, descartadas. Clifford Geertz ha resumido esta idea en la célebre frase: “nacemos con

el aparato biológico para vivir un millón de vidas posibles, y acabamos sólo viviendo una” (1973).

La acción del descartar se concreta en la construcción del “otro”, es decir de quien es diferente porque no ha elegido nuestras mismas opciones en términos de cultura. La construcción de una forma de humanidad está, por lo tanto, conectada a la definición de “otras” formas de humanidad que pueden ser aceptadas o rechazadas y que, en este último caso, se definen como “formas de deshumanidad”; es decir, opciones que no pueden ser aceptadas y que se colocan en una posición subalterna e inferior respecto a la nuestra.

Cabe decir, que la definición de formas de deshumanidad es el resultado de una relación de fuerzas desigual, en la cual, quien atribuye la etiqueta tiene el poder de hacerlo y de obligar al “otro” a aceptarlo. Al respecto, Georges Balandier (1982) ha definido la situación colonial desde la aceptación por parte de los subalternos de esta condición de inferioridad, ya sea intelectual, espiritual o tecnológica.

La atribución de deshumanidad –o de pertenecer a una humanidad inferior– se funda en grandes dicotomías en las que el no respeto de una opción cultural es considerada la discriminación determinante: por ejemplo, los antiguos griegos –y después de ellos, los romanos– consideraban “bárbaros” a quienes no hablaban su idioma (Remotti, 2009); los hindúes de casta alta consideran ritualmente impuros a quienes no mantienen una dieta vegetariana, relegándolos a las castas más bajas (Dumont, 1979); los conquistadores españoles en América, consideraban inferiores a los indios por el hecho de no seguir la religión católica (Todorov, 1982); históricamente, en la religión cristiana, los homosexuales han sido considerados “depravados” o “bestias” por el hecho de no respetar la heterosexualidad (Remotti, 2008); los mismos indígenas amazónicos ponen como criterio fundamental de humanidad, el hecho de conocer el fuego y cocer los alimentos (Lévi-Strauss, 1964).

En el marco de la relación de fuerzas que implica la atribución de la idea de “deshumanidad” a quien no respeta las elecciones del grupo dominante, podemos encontrar dos tipos de actitudes. La primera, considera que este no respeto se puede resolver a través de un proceso de imposición hegemónica: se trata de “civilizar”,

“modernizar”, “convertir” o “evangelizar” al “otro”, para salvarlo de su condición de atraso e inferioridad. Este tipo de actitud está en la base de la imposición de epistemes, ideologías, creencias, sistemas políticos y racionalidad económica que ha caracterizado la expansión colonial de los países europeos desde el siglo XVI, y que, en parte, caracteriza la globalización neoliberal en la actualidad (Spivak, 1999; Mignolo, 2000). En este contexto, la educación se ha constituido, en numerosas ocasiones, en un instrumento de los procesos civilizatorios y coloniales que buscaban eliminar la diversidad de formas de humanidad imponiendo una sola (Carnoy, 1974).

Pero existe también otro tipo de actitud que, en cambio, naturaliza y racializa la diferencia cultural, al punto de considerarla casi congénita a los individuos (Amselle, 1990; Remotti, 1991). De esta manera, la “deshumanidad” ya no es solucionable, solo puede ser apartada o eliminada. Esta visión crea categorías de humanidad incomunicables, como por ejemplo “blancos” y “negros” durante el colonialismo europeo en África de los siglos XIX-XX, y es la que ha llevado a la puesta en acto de los grandes genocidios de los siglos XIX y XX⁸.

Numerosos autores han reflexionado en el hecho de que las pretensiones de universalidad y exclusividad son el resultado de una fragilidad implícita en los procesos antro-po-iéticos. Remotti (2000) observa, por ejemplo, respecto al caso de los lese del Congo, que su construcción de humanidad es extremadamente elaborada, pero al mismo tiempo más frágil e insegura: los lese se consideran incapaces de entender las fuerzas de una naturaleza a la que han renunciado y están expuestos a ataques de espíritus y brujería que provienen de ella.

De manera parecida, David Gilmore (1990) considera que las construcciones de la masculinidad que más necesitan afirmarse son el resultado de una extrema fragilidad e inseguridad: respecto al modelo de construcción de la virilidad en Andalucía, por ejemplo, él considera que las exhibiciones de “machismo” son debidas a una

⁸ Numerosos autores han evidenciado cómo el concepto de “limpieza étnica” ha estado en la base de las masacres y genocidios de los siglos XIX y XX, que Remotti (2013) ha definido como “furores antro-po-iéticos”. Entre los casos que más han sido estudiados encontramos el de los de los armenios durante la Primera Guerra Mundial, de los hebreos durante la Segunda, de los zulúes, por parte de los bóeres e ingleses, entre finales del siglo XIX y comienzos del XX; de los aborígenes australianos, por parte de los ingleses, desde finales del siglo XVIII; de los tutsis, por parte de los hutus en Ruanda, en 1994; y de los bosníacos, por parte de los serbios en la ex Yugoslavia, entre 1991 y 1995. Al respecto ver Amselle (2001), Dei (2005) y Hérítier (2006b).

extrema inseguridad de los hombres: saben que su forma de ser es construida y artificial, y por eso, necesitan reafirmarla continuamente, pues, con frecuencia, puede ser puesta en duda. Lo mismo se podría decir respecto a las religiones monoteístas, como el cristianismo: el hecho de no poder demostrar la existencia de un único dios, y que esto pueda ser puesto cuestionado, deriva en actitudes de afirmación excluyente que quieren negar la multiplicidad de opciones que, en cambio, podrían existir.

En el ámbito de la educación, también podemos encontrarnos este tipo de actitudes: por ejemplo, la experiencia de la Escuela Nueva que hemos visto en el apartado anterior, se concentraba en la construcción de un modelo de “hombre nuevo” que tenía que colocarse dentro de una idea de modernidad proveniente de Europa y Estados Unidos (Fernández Rueda, 2018). En esta perspectiva, el niño era abstraído de su condición histórica y cultural, y convertido en un “niño universal” con el que se podían usar técnicas y prácticas educativas generales. Esto implicaba que “otras” formas de educación como, por ejemplo, las indígenas, eran descartadas y no consideradas, y que el contexto de las clases populares era precisamente visto como una condición de atraso que debía ser “redimida”. Asimismo, el discurso sobre la “salvación” de la infancia indígena estuvo muy presente en las corrientes educativas indigenistas de principios del siglo XX (O’Connor, 2016), pero también perdura hoy día en los discursos legislativos y de las organizaciones internacionales (Segato, 2013).

Podemos, entonces, concluir que los grupos que consideran su forma de humanidad como completa, si bien lo hacen con la intención de fortalecerse y reafirmarse, son en realidad más frágiles, pues la incompletud es una condición inevitable de la fabricación de seres humanos. Ya Lévi-Strauss (1952) reflexionaba en el hecho de que históricamente no han existido grupos sociales aislados, y que la innovación cultural siempre ha sido el resultado de contactos, conexiones y difusiones. La pretensión de completud y autosuficiencia es, por lo tanto, una ilusión, que esconde la imposibilidad de excluir del todo a los “otros” y a sus elecciones diferentes de nuestro panorama imaginativo.

La inclusión de los “otros” y la diversidad

Llegando casi al final de este capítulo, conviene ya preguntarse en el ámbito de la educación: ¿para qué sirve estudiar la diversidad de formas de construir humanidad?, ¿para qué sirve concentrarse en tan extrema variedad de opciones, si lo que necesitamos es encontrar una manera de educar y formar personas, ciudadanos, acorde a nuestro contexto social? La pregunta es legítima, pues podría parecer que la colección de casos etnográficos que la antropología ha acumulado –y que hemos, parcialmente, ilustrado en este ensayo– podría servir solo para confundir e impedir encontrar un camino claro en la búsqueda de soluciones y proyectos educativos. El mismo Rousseau –en el *Emilio*– reconoció la posibilidad de una pluralidad de maneras de educar al hombre, pero se declaró “desorientado” frente a todas las posibilidades que se abrían y necesitaban ser exploradas (Remotti, 1991).

La respuesta a estas dudas la encontramos, a mi parecer, justo en la reflexión sobre la diversidad y las opciones alternativas. Como hemos visto hasta ahora, la antropología nos revela que existen muchas formas diferentes de fabricar humanidad, pero, también, que estas formas son incompletas, pues se fundan en elecciones parciales de un abanico de posibilidades. De todas estas formas y maneras de construir humanidad, algunas son más excluyentes que otras y reclaman para sí una condición de “autenticidad”, “universalidad” o “naturalidad”, mientras que otras llegan a admitir o a incorporar en sí la diversidad, permitiendo una pluralidad de opciones diferentes.

Una muestra de ello es la contraposición entre monoteísmos y politeísmos, objeto de las reflexiones de Marc Augé (1982). Para Augé, los politeísmos –las “lógicas paganas”– son mucho más abiertos pues, mientras que los monoteísmos reclaman una exclusividad –“no tendrás otro Dios fuera de mí”–, aquellos son, en cambio, capaces de incorporar la diversidad y la alteridad, sumándola a lo existente. El ejemplo clásico es el de los antiguos romanos, capaces de incorporar a su panteón las nuevas divinidades de los pueblos conquistados: los dioses griegos, muchos dioses orientales como Isis o Mitra, y hasta el mismísimo dios judeocristiano⁹.

⁹ Según algunos historiadores, la persecución de la que fueron objeto los cristianos por parte de los romanos no fue debida a su fe religiosa, sino al hecho de que no aceptaban cumplir con el servicio militar ni pagar el

Así, los grupos sociales son conscientes de su inevitable incompletud y lo resuelven de dos maneras: la primera, la más fácil, a través de afirmaciones universalistas o naturalizantes que esconden la fragilidad de su construcción, niegan las opciones descartadas, o las relegan a una forma subalterna de “subhumanidad”. Pero existe también otra opción, que es la que reconoce que “nosotros” somos insuficientes para construir humanidad y para hacerlo, necesitamos a los “otros”. Para formarse como ser humano no es posible quedarse dentro de un único proceso antro-po-iético, sino que se necesita intentar completarlo con otros procesos. Propondremos, ahora, dos ejemplos que pueden ilustrar esta segunda manera de fabricar humanidad.

El primer ejemplo es relativo a la construcción de la virilidad entre los guerreros zande del Sudán, que contempla una construcción andro-po-iética a través del género opuesto. Los azande son una población de África central y Sudán estudiada por Edward E. Evans-Pritchard (1970), en los años treinta del siglo XX; su cultura era fundamentalmente guerrera, por lo que el proceso andro-po-iético de los chicos se realizaba durante el servicio militar. En el marco de este proceso era frecuente que los muchachos entre los 12 y 20 años vivieran una fase de “inversión sexual”, donde se convertían en “mujeres” y “esposas” de jóvenes guerreros solteros entre los 25 y 30 años. Los muchachos vivían como esposas de los jóvenes guerreros, les llamaban *kumbami* (“mi marido”), les servían de escuderos y mantenían relaciones sexuales con ellos. Cuando el guerrero encontraba una esposa mujer, la relación se interrumpía y, en ese momento, los muchachos, ya crecidos, podían convertirse ellos mismos en guerreros y tomar, a su vez, a otros muchachos como “esposa” por algunos años. Este caso ha sido estudiado desde el punto de vista de las formas de homosexualidad institucionalizada, pero constituye, también, un ejemplo de cómo, según los azande, para volverse verdaderos hombres hay que pasar por una fase contraria respecto al género, es decir ser mujer.

El segundo caso nos acerca de nuevo al área andina y explora el significado de la institución del padrinazgo en los procesos antro-po-iéticos de crecimiento de las personas. Ollachea es un distrito a más de 4000 metros de altitud en el departamento de Puno, en

tributo al culto de Júpiter Capitolino, por lo que eran considerados disidentes respecto al orden político del Imperio (Filoramo, 2001).

Perú. Su población es quechuahablante y fue estudiada por Jean Louis Christinat (1989), en los años setenta del siglo XX. Los habitantes estaban organizados en *ayllus* (grupos extensos de linaje), pero residían en grupos nucleares. El nacimiento de un niño constituía el principio de un proceso antro-po-iético que se desarrollaba a través de fases rituales, en cada una de las cuales se nombraban padrinos. Estos tenían la función de apoyar al niño y a su familia en la transición de cada fase, pues ellos solos no lo habrían conseguido.

Estos ritos eran, por ejemplo, el corte del cordón umbilical, el agua de socorro, el bautismo, el primer corte de pelo, la imposición del rosario, la confirmación, el matrimonio, la inauguración de la casa. Participar en estos ritos creaba un lazo que era considerado equivalente al del parentesco de sangre. Este caso nos recuerda la idea de Godelier (2007), de que se necesita siempre más que un hombre y una mujer para hacer un niño pues vemos que, en Ollachea, el proceso de crecimiento de una persona no podía ser aislado, sino que necesitaba la intervención de otros miembros de la sociedad que lo fueran acompañando. De esta manera, el niño/joven crecía con el apoyo, al mismo tiempo ritual y material, del resto de la comunidad, creándose también una red de relaciones por medio del padrinzago.

Estos dos casos nos ilustran cómo muchas sociedades reconocen que sus procesos antro-po-iéticos son incompletos y que, para fortalecerlos, hay que recibir el apoyo del “otro”. También, en Europa septentrional existió en los siglos XVII-XVIII, la costumbre de enviar a los adolescentes a vivir con otras familias para completar su formación (Sarti, 1999); así como en el panorama contemporáneo de la migración marroquí a Italia, la experiencia migratoria es considerada por los jóvenes como una experiencia necesaria para formarse (Capello, 2008). Los mismos ndembu envían a sus chicos a la selva para que puedan hacerse hombres a través el contacto con una alteridad radical, la naturaleza, y sus espíritus. Es posible, por lo tanto, encontrar formas de escapar a ese tipo de ideologías que, universalizando la idea de “ser humano” y de “persona”, excluyen las opciones alternativas y desconocen la legitimidad de la diversidad cultural, marginalizándola, apartándola o eliminándola.

En conclusión, a partir del reconocimiento común entre pedagogía y antropología, de la necesidad que tiene cada sociedad de pensar sus modelos de ser humano y de poner en acto procesos para intentar llegar a realizarlos, he querido introducir una reflexión sobre la pluralidad de posibilidades que esto implica. Para lo cual, es necesario aclarar que la vocación *prescriptiva* de la pedagogía occidental se contrapone frecuentemente al alma *descriptiva* de la antropología. Es decir, que mientras los pedagogos y educadores han trabajado para proponer y actuar modelos educativos nuevos, los antropólogos, en cambio, se han orientado a estudiar lo que han sido en el pasado, o son en la actualidad, los procesos antro-po-iéticos, explicando su forma y su razón de ser. Se puede decir que la educación ha asumido –y continúa asumiendo– una dimensión antro-po-iética de manera deliberada y consciente. Las reflexiones pedagógicas occidentales, a pesar de que autores como Rousseau o Dewey no excluyeran la diversidad, se han concentrado en la construcción de modelos únicos y nuevos de humanidad, pero en la mayor parte de los casos etnocéntricos y contruidos desde la experiencia histórica de la modernidad occidental. Estos modelos se han basado en lo que Marshall Sahlins ha definido como la “idea perversa y equivocada de la naturaleza humana” (2008, p. 125), es decir una naturalización de la forma de humanidad occidental como universal y determinada biológicamente.

Al mismo tiempo, si bien en la segunda mitad del siglo XX surgieron las llamadas “pedagogías críticas”, que buscan poner en cuestión los sistemas de dominio social y cultural que se desarrollan a través de la educación (Freire, 1970; Giroux, 1983), el tema de la diversidad cultural no ha sido explorado de manera profunda en relación a la educación sino hasta las últimas décadas, cuando a partir de las demandas de los pueblos indígenas (por lo menos en América Latina) han empezado a pensarse modelos educativos que se fundan en la interculturalidad y proponen reivindicar lo que son otras ideas de pensar el ser humano y llegar a ello (Walsh, 2008; Caviedes, 2015).

Mi esperanza es que la antropología, por medio de su bagaje de estudios etnográficos y sus reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural, pueda apoyar estos nuevos procesos de repensar la educación, contribuyendo a la doble tarea de deconstrucción de las formas

dominantes de humanidad y de construcción de nuevos modelos más abiertos e inclusivos de la otredad. La antropología tiene, por una parte, el potencial para deconstruir la pretensión de naturalidad de muchas ideologías de humanidad y de sus respectivos modelos educativos, que si bien nacen en contextos localizados y experiencias históricas precisas, se reclaman como universales. Pero, al mismo tiempo, para ahuyentar los fantasmas de Rousseau sobre la desorientación a la que puede llevar la diversidad, la antropología no puede limitarse a ser solo deconstructiva, sino que, a partir de la recuperación de las voces de los “otros”, tiene el deber de aportar a la pluralización del campo imaginativo de las maneras de pensar al ser humano y de sus opciones educativas, pues otras pedagogías son posibles.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Díaz, A. (2019). Genealogía de un discurso racista: mujeres aymaras y opresiones múltiples. En Ochoa Muñoz, K. (coord.). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los Sures globales*, pp. 91-115. México: Akal.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 42(3), pp. 389-409.
- Amselle, J-L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. París: Éditions Payot.
- Amselle, J-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. París: Flammarion.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París: Plon.
- Augé, M. (1982). *Génie du paganisme*. París: Gallimard.
- Balandier, G. (1982). *Sociologie actuelle de l'Afrique noire: dynamique sociale en Afrique centrale*. París: Gallimard.
- Bateson, G. (1958). *Naven: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*. Stanford: Stanford University Press.
- Bisogno, F y Ronzon, F (2007). *Altri generi. Inversioni e variazioni di genere tra culture*. Milán: Il dito e la luna.

- Bonabello, G. (2002). La “fabbricazione” dello schiavo nell’antica Roma: un’antropo-poiesi al rovescio. En Remotti, F. (ed.). *Forme di umanità*, pp. 52-71. Milán: Bruno Mondadori.
- Busoni, M. (2002). *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico*. Roma: Carocci.
- Calame, C. y Kilani, M. (dirs.). (1999). *La fabrication de l’humain dans les cultures et en anthropologie*. Lausana: Payot.
- Capello, C. (2008). *Le prigionieri invisibili. Etnografia multisituata della migrazione marocchina*. Milán: FrancoAngeli.
- Capello, C. (2016). *Antropologia della persona. Un’explorazione*. Milán: Franco Angeli.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: Longman.
- Caviedes, M. (2015). El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico. En Díaz, M. y Caviedes, M. (eds.), *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*, pp. 219-235. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Christinat, J. L. (1989). *Des parrains pour la vie. Parenté rituelle dans une communauté des Andes péruviennes*. Neuchatel/París: Éditions de l’Institut d’ethnologie/Éditions de la Maison des sciences de l’homme.
- Dei, F. (2005). *Antropologia della violenza*. Roma: Meltemi.
- Dumont, L. (1979). *Homo hierarchicus, Le système des castes et ses implications*. París: Gallimard.
- Evans-Pritchard, E. E. (1970). Sexual inversion among the Azande. *American Anthropologist* 72(6), pp. 1428-1434.
- Fernández Rueda, S. (2018). *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Quito: UASB/Corporación Editora Nacional.
- Filoramo, G. (2001). Cristianesimo. En Filoramo, G., Massenzio, M., Raveri, M. y Scarpì, P. *Manuale di storia delle religioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Forni, S., Pennacini, C. y Pussetti, C. (2006). *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione culturale della femminilità*. Roma: Carocci.
- Fortes, M. (1973). On the Concept of Person Among the Tallensi. En *Religion, morality and the person. Essays on Tallensi Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity*. Yale: Yale University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin y Garvey.
- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l’anthropologie*. París: Albin Michel.

- Goetschel, A. M. (1999). *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.
- Goetschel, A. M. (2004). Musas, ondinas y misses: estereotipos e imágenes de las mujeres quiteñas en los años treinta del siglo XX. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 20, pp. 110-113, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.
- Golte, J. (2007). Niñez andina en Guamán Poma de Ayala. En P. Rodríguez y Martinelli, M. E. (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, pp. 63-79. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections. Culture, People, Places*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Héritier, F. (1996a). *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. París: Odile Jacob.
- Héritier, F. (1996b). *De la violence*. París: Odile Jacob.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. París: UNESCO.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques. Le cru et le cuit*. París: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1973). Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme. En *Anthropologie structurale deux*. París: Plon.
- Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in north-western Melanesia; an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. Nueva York: Eugenics Pub. Co.
- Masi de Casanova, E. (2004). "No Ugly Women": Concepts of Race and Beauty among Adolescent Women in Ecuador. *Gender and Society* 18(3), pp. 287-308.
- Mauss, M. (1938). Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de "moi". *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, pp. 263-281.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. Nueva York: William Morrow & Co.
- Mead, M. (1949). *Male and female: a study of the sexes in a changing world*. Oxford: William Morrow.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Nueva York: Princeton University Press.
- O'Connor, E. (2016). *Género, indígenas y nación. Las contradicciones de construir el Ecuador, 1830-1925*. Quito: Abya-Yala.
- Pontón Cevallos, J. (2019). *Mujeres en la publicidad del Ecuador: de las imágenes a los cuerpos*. Quito: FLACSO.
- Prieto, M. (2015). *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichua de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.
- Remotti, F. (1991). *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Turín: Bollati Boringhieri.

- Remotti, F. (1996). Introduzione: Tesi per una prospettiva antro-poietica. En Allovio, S. y Favole, A. (eds.). *Le fucine rituali: temi di antro-poiesi*, pp. 9-25. Turín: Il Segnalibro.
- Remotti, F. (2000). *Prima lezione di antropologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, F. (ed.) (2002). *Forme di umanità*. Milán: Bruno Mondadori.
- Remotti, F. (2008). *Contro natura. Una lettera al papa*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, F. (2009). Antropología della persona. En *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia* (segunda edición), pp. 277-341. Turín: Bollati Boringhieri.
- Remotti, F. (2013). *Fare umanità. I drammi dell'antro-poiesi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ruiz Martín del Campo, E. (2001). Adolescencia femenina y ritual. La celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México. *Espiral* VII(20), pp. 189-222.
- Sahlins, M. (2008). *The Western Illusion of Human Nature*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Sarti, R. (1999). *Vita di casa: abitare, mangiare, vestire nell'Europa moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Segato, R. L. (2015). Que cada pueblo teja los hilos de su historia: la colonialidad legislativa de los salvadores de la infancia indígena. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*, pp. 139-177. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard: The President and Fellows of Harvard College.
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes: des outils et des corps*. París: Editions L'Harmattan.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. París: Le Seuil.
- Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. París: Nourry.
- Venturoli, S. (2019). *Ruku, chakwa y runa: socialidad y espacios de negociación entre hombre y territorio en los Andes de Conchucos, Perú. Anales de Antropología* 53(1), pp. 19-32.
- Walsh, C. (ed.) (2008). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.