

---

# Antropologia pedagògica: epistemologia i fonaments conceptuals

---

**Sobre l'educabilitat de l'ésser humà i les  
aplicacions de l'antropologia a l'educació  
(social)**

PID\_00255612

Jordi Solé Blanch

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



**Jordi Solé Blanch**

Llicenciat i doctor en Pedagogia i educador social habilitat. Ha desenvolupat l'activitat professional en els serveis socials i en el sistema de protecció a la infància i l'adolescència. Actualment és professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC. També ha estat professor associat de la Universitat Rovira i Virgili. Els seus àmbits d'estudi se centren en l'antropologia de l'educació i de la joventut, així com en la formació d'educadors i professionals del camp social. Al marge de l'activitat acadèmica, participa en diferents espais de pensament crític i acció col·lectiva. És autor de diferents publicacions: *Crítica, educación y acción política* (Editorial UOC, 2012); *Etnografía para educadores* (Editorial UOC, 2014) (juntament amb Gemma Celigueta); *Escenas de educación social* (Editorial UOC, 2014) (coordinat amb Asun Pie); *Imaginarios de la juventud. Un recorrido histórico y cultural* (Editorial UOC, 2015); *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar* (Editorial UOC, 2017) (juntament amb Beatrice Bossé); i *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (Icaria, 2018) (coordinat amb Asun Pie). Ha publicat diversos articles en revistes acadèmiques. És membre del LES (Laboratori d'Educació Social) de la UOC.

# Índex

<b>Introducció.....</b>	<b>5</b>
<b>Objectius.....</b>	<b>6</b>
<b>1. L'estudi de l'ésser humà des de l'antropologia pedagògica.....</b>	<b>7</b>
1.1. L'educabilitat de l'ésser humà .....	10
<b>2. Societat, cultura i educació.....</b>	<b>12</b>
2.1. La societat i la cultura en diferents corrents antropològics .....	12
2.2. El paper de l'educació en la configuració de la cultura i la personalitat .....	20
2.3. La consolidació de la disciplina d'antropologia de l'educació ....	26
<b>3. L'antropologia aplicada a l'educació social.....</b>	<b>31</b>
<b>Resum.....</b>	<b>35</b>
<b>Glossari.....</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>39</b>



## Introducció

L'**antropologia pedagògica** ens apropa a l'estudi de l'ésser humà pel que fa a la seva **condició d'ésser educable**. La investigació en aquest camp ha seguit camins diferents, però complementaris. D'una banda, la **tradició alemanya** traça el seu camí a partir de la **filosofia** (en la dimensió específica de **filosofia antropològica de l'educació**); de l'altra, promoguda majoritàriament des de l'**àmbit anglosaxó** (el Regne Unit i els Estats Units), i també des de **França i la seva àrea d'influència**, concreta el seu àmbit d'estudi des de l'**antropologia social i cultural**, i adopta l'**etnografia** com a mètode empíric prioritari.

Mentre que l'antropologia filosòfica es pregunta per l'ésser humà en general, i busca el que hi ha de comú entre els éssers humans de tots els temps, procedències i civilitzacions, l'antropologia social i cultural centra l'atenció en l'estudi de l'ésser humà i la societat en la cultura d'una època i un lloc determinats, i emfatitza els aspectes que permeten comprendre l'ésser humà com a ésser social i els processos de transmissió o adquisició cultural. Aquesta perspectiva donarà lloc a corrents antropològics diferents a l'hora d'estudiar l'evolució de la naturalesa i les cultures humanes, i també els trets que les diferencien, entre els quals destaquem l'evolucionisme, el funcionalisme, el corrent de cultura i personalitat, el materialisme dialèctic i cultural, l'estructuralisme, etc.

En aquest mòdul farem un recorregut per totes dues perspectives i descriurem algunes de les aportacions més rellevants dels diferents corrents antropològics entorn de la cultura i l'educació, amb citacions llargues de l'obra de diversos autors. Des de l'antropologia filosòfica de l'educació, ens aproparem a la condició de l'ésser humà com a ésser de projecte i, també, a les bases estructurals sobre les quals s'assenta la seva educació. De l'antropologia social i cultural, n'utilitzarem el camp i el mètode i les aplicacions que té en l'educació social.

## Objectius

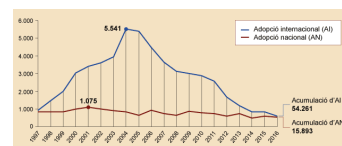
En aquest mòdul didàctic fem un recorregut epistemològic per l'antropologia pedagògica aplicada a l'educació social. Els objectius principals que heu d'assolir són els següents:

- 1.** Entendre la naturalesa de l'antropologia pedagògica.
- 2.** Conèixer les diverses branques antropològiques que han contribuït a construir aquesta disciplina.
- 3.** Identificar alguns dels autors clàssics més rellevants en l'àmbit de l'antropologia de l'educació.
- 4.** Analitzar la funció de l'educació en el marc del sistema sociocultural en què es desenvolupa i es duu a terme.
- 5.** Identificar alguns dels temes que es poden tractar des d'una antropologia pedagògica aplicada a l'educació social.
- 6.** Saber interpretar les problemàtiques actuals des d'un punt de vista social, cultural i pedagògic.

## 1. L'estudi de l'ésser humà des de l'antropologia pedagògica

Tradicionalment, l'antropologia pedagògica ha intentat respondre al sentit del que esdevé veritablement humà. Per això s'ha utilitzat el mètode filosòfic per a intentar contestar aquesta pregunta. L'ampli espectre de les ciències que estudien l'ésser humà aporta dades sobre les característiques que té, l'activitat que li és pròpia, els productes que elabora, etc.; tanmateix, només la filosofia permet avançar en la comprensió del que significa ser humà, i apropar-nos a la seva essència. Els resultats i les troballes a què arriben la resta de les ciències presenten la realitat humana d'una manera fragmentària, i no ens permeten assolir-ne una comprensió unitària. La perspectiva filosòfica permet integrar els diversos sabers sobre l'ésser humà en una unitat de sentit. Això és així perquè, tal com ens diu García Amilburu (1996), respondre a la pregunta sobre què és l'ésser humà significa haver de contestar una qüestió filosòfica.

**Herman Nohl** (1879-1960), un dels autors clàssics de l'antropologia pedagògica des d'un vessant filosòfic, va plantejar la necessitat de partir del *do de l'observació*, de l'experiència, per a arribar a aprofundir en el coneixement dels éssers humans: "Por eso, la antropología pedagógica sólo puede brotar, verdaderamente, en un campo: el del trato con las personas" (Nohl, 1950, p. 11). Juntament amb aquesta experiència, que parteix de l'observació directa dels individus, cal establir una visió sistemàtica en relació amb l'estructura i l'articulació de la vida, tenint presents categories, tipologies i connexions típiques diverses que permetin acomodar el cas concret dins la totalitat de les possibilitats. El coneixement de l'ésser humà requereix, doncs, l'acció de les reflexions sistemàtiques.



Herman Nohl (Berlín, 1979 - Göttingen, 1960)

### Citació 1. Herman Nohl: El coneixement de l'infant i l'ésser humà

"Sean cuales fueren los resultados sistemáticos a que se pueda llegar recurriendo a todo un conjunto de ciencias auxiliares, tales como la psicología, la psiquiatría, la teoría de la herencia, la etnología y la sociología, tendremos que arrancar siempre, necesariamente, de lo mismo: de la observación personal y directa del niño individual, nuestro hijo, discípulo o educando, mirándolo cara a cara. Nada puede suplir esta experiencia personal y viva. En este orden de cosas, no vale querer subordinar el caso concreto a la regla. El saber leer en los signos las manifestaciones externas del niño tiene siempre algo de arte, requiere el don de saber interpretar los síntomas, el estado físico del niño de que se trata, su actitud y su voz, sus movimientos, su modo de vestir y su escritura.

[...] En éste, como en todos los campos de creación y comprensión espiritual, sólo se llega a la perfección combinando, de este modo, las ideas generales con la penetración de los datos individuales, con el contacto más íntimo con lo que se nos enfrenta.

[...] Cuando yo, como educador, me hallo en relación pedagógica, directa y viva, con un niño, observo las experiencias que tiene y sigo la conexión de estas experiencias en su acción y en su padecer, cómo se exalta o deprime, cómo resiste o se entrega, cómo se enriquece y cómo cambia en el trato con los demás, no hago, por el momento, más que acumular experiencias y sus interpretaciones, sin reducirlas todavía a las funciones psíquicas que a ellas contribuyen. Acaso todo esto tenga un lado psicológico que pueda ser captado mediante conceptos de la psicología, pero esta operación se lleva a cabo en una segunda etapa y presupone siempre –y esto es lo esencial– una cierta claridad acerca

de la vida vivida y de la estructura de sus experiencias: cualquier proposición que la psicología brinde al pedagogo sólo tiene una utilidad para éste siempre y cuando sepa dar con el lugar adecuado que le corresponde en la conexión que es la vida misma.

[...] El arte de comprender la vida del niño sólo puede adquirirse combinando las ideas generales con el contacto individual y directo de la vida: toda la labor de la psicología, basada en la abstracción aisladora y en la construcción típico-ideal, presupone el conocimiento vivo, precientífico, de toda esta realidad humana tangible, de su estructura y de su articulación. Y esto que decimos es aplicable a todos los campos de la existencia. El conocimiento de las leyes generales, por sí solo, es impotente ante la vida, si no le precede la rica intuición del campo concreto de vida que se trate. El empleo precipitado de los términos técnicos de una ciencia nos expone con harta frecuencia al peligro de falsear los hechos."

(Nohl, 1950, pp. 11-14).

Per a Herman Nohl, el coneixement que es pot obtenir des de l'antropologia ha de permetre la possibilitat d'oferir una visió de l'estructura de la condició humana que serveixi després com a base per a la pedagogia. Cal poder establir una reflexió coherent que il·lumini i aclareixi les experiències de vida, que en permeti una certa ordenació del contingut, una visió de la seva estructura i, consegüentment, una possibilitat d'ensenyament per als altres, tal com intentem fer nosaltres amb aquesta assignatura, oferint les idees que puguin servir de base per a l'educació social. Per això –seguint aquest autor alemany–, cal posar en relleu dos aspectes fonamentals, com expliquem a continuació.

a) Les lleis que caracteritzen l'estructura de l'existència humana, a fi de conèixer què cal considerar congènit en l'ésser humà i què neix del seu desenvolupament espiritual, què hi posa la vivència i què hi aporta el destí, què és immutable i què pot ser modelat. Aquestes lleis estan relacionades amb els aspectes següents:

- L'estructura del curs anímic, de la qual deriva l'expressió i l'acció de l'ésser humà.
- La part objectiva i la part subjectiva del caràcter, que permeten preguntar-se cap on dirigim la nostra formació, en una pugna constant entre el que és subjectiu de la nostra personalitat i el que pretén ser influenciat per mitjà de l'educació.
- La importància de les vivències i el record que deixen en el caràcter de cadascú.
- La polaritat dels trets del caràcter i la personalitat, pel que fa a les contradiccions pròpies.
- Les funcions vitals, com ara l'impuls, des de les quals es nodreixen les activitats que duem a terme, tant físiques com espirituals, i també la receptivitat i el to vital.



b) Les formes de vida de les persones, tenint en compte els elements següents:

- El temperament.
- El sexe.
- L'edat o les etapes de desenvolupament de l'ésser humà.
- Les diferències ètniques o culturals.
- Les formes condicionades per la situació de vida i la professió.
- El lliure factor espiritual.

El plantejament de Herman Nohl continua essent vàlid si el que volem és fer una proposta d'antropologia pedagògica aplicada a l'educació social. En certa mesura, els mòduls que configuren aquesta assignatura prenen com a referència l'estructura bàsica de les idees que va desenvolupar en l'obra *Antropologia pedagògica*. També es tenen en compte algunes dels seus advertiments, com el fet de posar tanta atenció al caràcter estructural de l'individu i a les circumstàncies naturals, socials i històriques que el determinen. Només així, adoptant una visió global, és possible construir una anàlisi científica posterior.

D'entrada, doncs, cal conèixer les experiències substancials que determinen la vida de qualsevol ésser humà, amb independència de la procedència o condició social que tingui, un aspecte que veurem al llarg de l'assignatura. Posteriorment –tal com apuntaria Hamann (1992)–, arribarà el moment de preguntar-se com es poden legitimar les finalitats educatives i els seus continguts pedagògics:

"Ciertamente que la educación y sus fines no se determinan únicamente a partir del hombre. Es todo el mundo vital quien debe proporcionar el horizonte desde el cual ellos han de ser establecidos y justificados. Pero en tal caso el hombre ocupa la posición central. De modo que sólo conseguiremos una interpretación analítica de la realidad vital si vemos al hombre en el marco de su referencia al mundo y tomamos debidamente en cuenta sus estructuras."

(Hamann, 1992, p. 6).

És a dir, les peculiaritats i les maneres de ser i de viure humanes que podem assenyalar des de l'experiència quotidiana, subjectiva –i, sobretot, científica– a partir dels descobriments de les diverses ciències humanes.

Des d'aquesta perspectiva, s'entén que l'antropologia filosòfica esdevé la instància epistemològica més adequada per a oferir una imatge global de l'ésser humà que serveixi de base per a l'antropologia pedagògica. Cal adquirir un coneixement adequat de l'ésser humà que ha de ser educat per a poder aprofundir en la naturalesa i en les característiques que defineixen l'activitat educativa, però també a la inversa, prendre com a punt de partida els problemes de l'educació per a assolir un coneixement pràctic de l'ésser humà.

Cal, doncs, orientar l'antropologia pedagògica des d'aquests dos sentits; l'un, més filosòfic, busca aclarir la naturalesa de l'educació i l'educabilitat de l'ésser humà; l'altre, més antropològic, investiga la funció que aconsegueix l'educació en el marc del sistema sociocultural. Per tant, plantejar una antropologia pedagògica que fonamenti la pràctica professional de l'educació social ens obliga a fer una síntesi de totes dues perspectives i a proporcionar un coneixement adequat de les característiques antropològiques que són més rellevants en els processos socioeducatius que es duen a terme des de l'educació social. D'aquesta manera, l'antropologia pedagògica es pot exposar com una antropologia de l'educació (social) que, partint de les dades empíriques i oferint un *saber de sentit* que permeti interpretar-ne globalment els descobriments, emmarqui les seves referències en el sistema sociocultural concret en què es desenvolupa la tasca socioeducativa i la funció que aquesta aconsegueix en el conjunt del teixit social.

### 1.1. L'educabilitat de l'ésser humà

Una de les categories antropològiques que caracteritzen l'ésser humà és la seva condició d'educabilitat. Per a alguns autors com Fullat (1997), l'individu és, fonamentalment, educació. En un dels seus textos afirma que sense educació no hi ha humanitat. Des d'aquesta perspectiva, ens és fàcil entendre el perquè de la mirada antropològica a l'educació. L'educació es converteix en una de les estructures fonamentals de la humanitat, una estructura que forma part de l'essència mateixa de la humanitat:

"[...] toda investigación en torno a lo humano conduce implacablemente hacia temas educacionales."

(Fullat, 1997, p. 21).

Per tant, es pot considerar que l'educabilitat –pel que fa a la necessitat i la capacitat de l'ésser humà de ser educat– esdevé el correlat necessari de la *condició cultural* de la naturalesa humana.

"La práctica educadora carece de sentido sin referencia a lo antropológico. Educar es engendrar a lo humano. La pedagogía cuenta sólo con un tema central: ¿qué es el hombre? Toda meditación en torno a lo educativo supone una elucidación de la imagen del hombre. Cualquier práctica educadora arranca de una representación antropológica, de manera consciente o acaso sólo inconsciente."

(Fullat, 1997, p. 26).

De la **condició cultural de la naturalesa humana**, en va parlar Cassirer (1994) en l'obra *Antropologia filosòfica*. En el capítol que va dedicar a "la definició de l'ésser humà en termes de cultura", va repassar els diversos mètodes utilitzats al llarg de la història per a respondre a la pregunta *què és l'ésser humà*. Posant l'atenció a l'activitat específicament humana per la qual l'ésser humà crea la cultura, afirma que aquesta és el que millor el pot portar a conèixer la seva

#### Octavi Fullat

Aquest autor planteja que, sense educació, no existeix la humanitat; no és possible separar el fet educatiu del fet humà.

naturalesa i, per tant, la seva humanitat. **D'aquesta manera, la cultura esdevé un lloc antropològic de primer ordre per a assolir una comprensió efectiva de l'ésser humà.** Entès l'ésser humà com un *animal cultural*, és possible caracteritzar-lo –tal com apunta de nou García Amilburu– com *l'animal que ha de ser educat*.

"Se comprende entonces por qué se puede sostener que la educabilidad es una categoría capaz de articular la filosofía de la educación con la antropología filosófica y la antropología de la educación."

(García Amilburu, 1996, p. 114).

Nosaltres encara hi afegiríem que permet elevar el mateix coneixement de l'ésser humà. Fer-ho per mitjà de l'antropologia pedagògica ens permet orientar aquest coneixement cap al **problema de l'educació** i és que, tal com ens recorda Herman Nohl (1950, p. 18-19) citant el *Wilhelm Meister* de Goethe, quan prenem els éssers humans tal com són, els fem pitjors del que són; mentre que si els tractem com si fossin el que haurien de ser, els posem en camí de ser el que haurien d'arribar a ser.

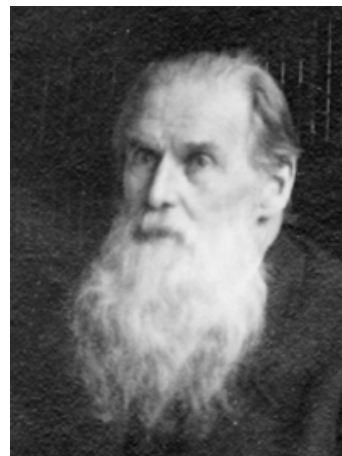
## 2. Societat, cultura i educació

Si la condició d'educabilitat esdevé un dels eixos a partir dels quals es pot estructurar l'antropologia pedagògica, els **processos d'aculturació i enculturació** de l'ésser humà, entesos com a **processos de transmissió i adquisició culturals**, configuren el segon eix d'aquesta disciplina. No pot ser d'una altra manera, quan la cultura, entesa en un sentit ampli de fenòmens, realitats i materials culturals, ha estat el veritable concepte generador de la disciplina antropològica. Tal com plantegen Janer i Colom (1995), en aquest moment podem passar de parlar d'antropologia pedagògica –entesa en sentit genèric– a antropologia de l'educació –una disciplina que té per objecte d'estudi l'ésser humà en la cultura, els fenòmens d'aculturació i de contacte, els processos educatius i l'adquisició de les pautes culturals per mitjà de les quals l'ésser humà es defineix a si mateix, alhora que defineix la comunitat en la qual duu a terme l'epopeia de l'autoeducació.

### 2.1. La societat i la cultura en diferents corrents antropològics

El terme *cultura* és ambigu i polisèmic, amb significats de vegades oposats i contradictoris. Al llarg del temps ha anat canviant de significat i, actualment, és un element determinant per a explicar qualsevol procés social. Des de l'antropologia, **Edward B. Tylor** va fer de la cultura una categoria a partir de la qual es pot articular tot el treball de camp de l'antropologia.

Segons aquest autor, la cultura es pot identificar des de l'antropologia com l'estil de vida total –adquirit socialment– d'un grup de persones, en el qual s'inclouen les formes pautades i recurrents de pensar, de sentir i d'actuar. Així, l'objectiu principal de la disciplina seria l'estudi de la *societat* i la *cultura* de tots els pobles, tant primitius com actuals, a fi d'assolir una comprensió de l'ésser humà en la condició d'ésser social. Vegem tot seguit com ho expressaria el mateix Tylor.



Edward B. Tylor (Londres, 1832 - Wellington, 1917)

#### Citació 2. Edward B. Tylor: La cultura

"La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La condición de la cultura entre las diferentes sociedades de la humanidad, en la medida que es capaz de ser investigada sobre principios generales, es un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y acción humana. Por una parte, la uniformidad que impregna la civilización se puede atribuir, en gran medida, a la acción uniforme de causas uniformes, mientras, por otra parte, sus diferentes grados pueden considerarse etapas de desarrollo o evolución como resultado de la historia previa y su participación en dar forma a la historia del futuro."

(Tylor, 2007, p. 64).

A partir d'aquest moment, antropòlegs com **B. Malinowski**, **A. R. Radcliffe-Brown**, **E. E. Evans-Pritchard**, **A. Montagu**, **W. I. Thomas**, **F. Znaniecki**, **S. Nadel**, etc. realitzarien els seus programes d'investigació a partir de l'estudi de la vida social d'alguna regió del món. Amb l'objectiu de buscar els elements o formes estructurals que permetessin entendre el comportament social dels individus, aquests autors durien a terme una tasca d'**observació directa**, organitzats en *institucions* i participants d'uns mateixos *costums* o *cultura*. Malinowski i Radcliffe-Brown serien els fundadors del **funcionalisme antropològic** des del qual s'afirmaria que la cultura queda diluïda en l'estructura de la societat. Cada cultura constitueix un tot integrat i autònom. Les accions socials s'expliquen per la contribució que fan al manteniment de la societat, és a dir, d'acord amb la funció que duen a terme. Cada societat és formada per sistemes i institucions diferents, amb una funció característica per a satisfer unes necessitats determinades. Malinowski, per exemple, plantejaria la qüestió de l'educació en la funció socialitzadora i integradora dels individus i dels valors en les comunitats. Així mateix, veuria l'educació com a adaptació, i li donaria validesa en qualsevol edat de l'ésser humà, ja que la consideraria un fenomen del procés general d'aculturació.

#### Malinowski i Radcliffe-Brown

Malinowski (1884-1942) és autor d'*Argonauts of the Western Pacific* i Radcliffe-Brown (1881-1955), de *The Andaman Islander's*, tots dos llibres de l'any 1922.

### L'escola del funcionalisme estructural

Aquesta recerca de les formes estructurals del procés social portaria a afirmar als representants de l'escola del funcionalisme estructural que tant l'individu com la cultura depenen de l'estructura social, és a dir, d'un ordre o unitat que permet que cada persona ocupi una posició dins de l'àmbit total, sàpiga com s'ha de comportar en societat i de quina manera ha de reaccionar en relació amb els altres.

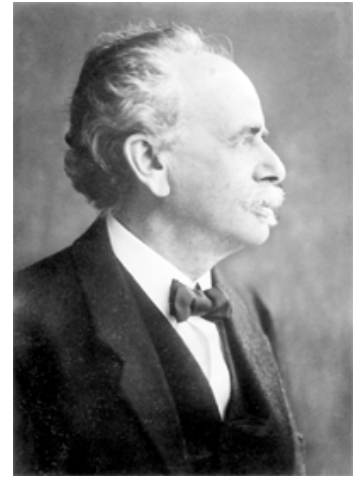
#### Citació 3. Bronislaw Malinowski: L'individu i la cultura

"Si tomamos al hombre como una entidad biológica, está claro que se pueden establecer unas condiciones mínimas que son indispensables para el bienestar personal del individuo y para la continuación del grupo. Todos los seres humanos tienen que alimentarse, que reproducirse y requieren mantener ciertas condiciones físicas: ventilación, temperatura a un cierto nivel, un lugar abrigado y seco para descansar, y seguridad respecto a las fuerzas hostiles de la naturaleza, de los animales y del hombre. El trabajo fisiológico de cada organismo individual implica tomar comida y oxígeno, moverse, relajarse durante el sueño y el ocio. El proceso de crecimiento en un hombre necesita protección y guía en su primera época y, después, preparación específica.

Hemos enumerado aquí algunas de las condiciones esenciales a las que la actividad cultural, sea individual o colectiva, se tiene que adaptar instrumentalmente. Debemos recordar que sólo son condiciones mínimas; la forma en que se hacen en la cultura impone ciertos requerimientos adicionales. Estos constituyen nuevas necesidades que, a su vez, tienen que satisfacerse. Las primarias, es decir, las biológicas, necesidades del organismo humano, no se satisfacen naturalmente por contacto directo del organismo individual con el medio físico. No sólo es el individuo el que depende del grupo en lo que consigue y obtiene, sino que el grupo y todos sus miembros individuales dependen del desarrollo del conjunto material que, en esencia, es una adicción a la naturaleza humana, y que conlleva las modificaciones correspondientes en la fisiología humana."

(Malinowski, 2007, pp. 285-286).

Tal com hem pogut llegir en Malinowski, tant l'individu com la cultura depenen de l'estructura social. Tanmateix, és l'escola nord-americana d'antropologia cultural que convertiria la cultura en el fil conductor de qualsevol teoria que volgués explicar el que és específicament humà. Aquesta orientació es consolidaria amb el treball desenvolupat per **Franz Boas**. Per a aquest antropòleg, la relació entre l'individu i la societat ha de tenir en compte el paper de la cultura a l'hora de formar la personalitat dels individus. Les pautes culturals són el que determinen la configuració de la seva conducta. La cultura proporciona als membres d'una comunitat les directrius necessàries per a orientar tant el seu comportament com la relació que ha de tenir amb els altres. S'imposaria, així, la tesi del relativisme cultural, pel fet de plantejar que cada cultura era vàlida per a la comunitat que l'havia creat. D'acord amb aquest principi, no hi ha cultures inferiors ni superiors, sinó que totes són iguals i comparables; una idea que encara es reivindica des de l'antropologia avui dia.



Franz Boas (Minden, Rin del Nord-Westfàlia, 1858 - Nova York, 1942)

### **Franz Boas**

Fundador del primer departament universitari d'antropologia a l'Amèrica del Nord (Universitat de Clark, 1888), és considerat el pare del treball de camp modern. Per a aquest pensador, l'antropologia és l'estudi de la història de la societat humana des d'una perspectiva total, és a dir, tant en l'espai com en el temps. Les cultures es desenvolupen en espais geogràfics concrets i tenen històries particulars; per tant, cada una és única i irrepetible. Defensava, així, el **particularisme històric**, que implicava una crítica radical a l'evolucionisme cultural. Cada cultura tenia uns valors i una història propis. El seu interès consistia a identificar les circumstàncies úniques que generaven cultures particulars; per això es decantaria per l'anàlisi i la descripció dels fenòmens culturals en societats concretes.

#### **Citació 4. Franz Boas: Sobre el desenvolupament cultural**

"Mientras, en general, el carácter histórico único del crecimiento cultural en cada área se presenta como elemento destacado en la historia del desarrollo cultural, al mismo tiempo podemos reconocer que ocurren ciertos paralelismos típicos. No obstante, no nos inclinamos mucho a buscar estas similitudes en las costumbres detalladas sino más bien en ciertas condiciones dinámicas debidas a causas sociales o psicológicas que pueden llevar a resultados similares. [...] Cuando encontramos, por ejemplo, el matrimonio como una institución universal, puede reconocerse que el matrimonio sólo es posible entre un número de hombres y un número de mujeres; un número de hombres y una mujer; un número de mujeres y un hombre; o un hombre y una mujer. De hecho, todas estas formas se encuentran por todo el mundo y, por tanto, no es sorprendente que se hayan adoptado formas análogas de manera bastante independiente en diferentes partes del mundo, y, considerando tanto las condiciones económicas generales de la humanidad y el carácter del instinto sexual de los animales superiores, tampoco parece sorprendente que el matrimonio de grupo y los matrimonios poliándricos sean, comparativamente hablando, raros. Se pueden hacer consideraciones similares respecto a las visiones filosóficas de la humanidad. En resumen, si buscamos leyes, las leyes están relacionadas con los efectos de las condiciones fisiológicas, psicológicas y sociales, no con las secuencias del logro cultural."

(Boas, 2007, p. 98).

Des del magisteri de Franz Boas, s'han tractat moltes proposicions diferents a l'hora de considerar si la cultura era una cosa innata o adquirida i, també, d'interpretar la **relació entre la personalitat i la cultura**. Una opció popular –tal com subratlla Marvin Harris (1979)–, reconeix el fet que la cultura i la personalitat són dues maneres diferents de considerar la propensió a pensar,

a sentir i a comportar-se característica d'una població determinada, i utilitza termes psicològics per a caracteritzar tant la personalitat com el sistema cultural.

Podem trobar els antecedents d'aquesta orientació antropològica en les aportacions de la psicoanàlisi de **Sigmund Freud** (1856-1939). Els estudis realitzats des de l'antropologia cultural clàssica i la psicoanàlisi són contemporanis en el seu desenvolupament durant el primer terç del segle XX. El mateix Franz Boas destacaria els intents de Freud per demostrar el paral·lelisme entre el pensament primitiu i algunes formes d'activitat psíquica individual explorades per mitjà dels mètodes psicoanalítics. Si bé l'antropòleg nord-americà no era partidari d'explotar de manera unilateral els mètodes de la psicoanàlisi per avançar en l'enteniment del desenvolupament de la societat, sí que era capaç d'admetre la seva influència a l'hora d'explicar algunes claus del comportament social de l'individu.

"Ciertamente, es verdad que la influencia de las impresiones recibidas durante los primeros años de vida se ha subestimado completamente y que el comportamiento social del hombre depende en gran medida de los primeros hábitos que se establecen antes del momento en que empieza el uso de la memoria, y que muchos de los llamados rasgos raciales o hereditarios se consideran sobre todo como el resultado de una exposición temprana a una cierta forma de condiciones sociales. Muchos de estos hábitos no se tienen en consideración y, por tanto, sólo se rompen con dificultad. Gran parte de la diferencia en el comportamiento del varón adulto y de la hembra puede retroceder a esta causa. Sin embargo, si intentamos explicar toda la teoría de la influencia de los deseos reprimidos a las actividades del hombre bajo formas sociales diferentes, pienso que extendemos más allá de sus límites legítimos las deducciones que pueden obtenerse de la observación de la psicología normal y anormal. Hay muchos otros factores de mayor importancia [...]."

(Boas, 2007, p. 99).

Sigmund Freud considerava que els punts de vista i les conclusions de la psicoanàlisi es podien aplicar als problemes no resolts del que ell anomenava *psicologia dels pobles*. A *Totem y Tabú*, per exemple, desenvolupa una tesi sobre l'origen de la societat i les seves institucions fonamentals i tracta de demostrar la instauració i la imposició de la cultura per mitjà de la prohibició del tabú de l'incest i els efectes inconscients que té.

L'obra de Freud serà utilitzada posteriorment quan expliquem problemes etnològics cabdals. Sense voler-hi aprofundir, hem de dir que aquest autor destaca la **importància de la cultura a l'hora de modelar la personalitat dels individus**.

### ***El malestar en la cultura***

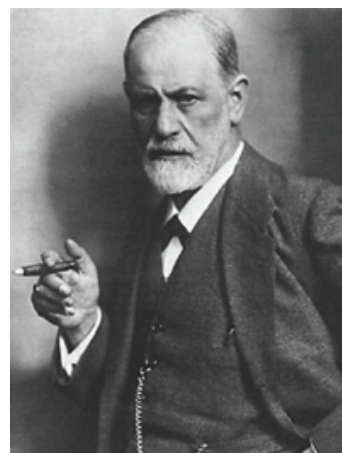
Una de les idees principals que podem extreure d'aquest llibre és que l'individu modern sent una incomoditat respecte a la cultura i l'ambient en què viu. Són tantes les restriccions a les quals obliga la civilització que no pot desplegar naturalment les seves tendències i satisfer-les. En aquest sentit, la cultura és definida com el conjunt de normes restrictives dels impulsos humans, sexuals o agressius, exigides per a mantenir l'ordre social. Tot i que en el món cultural trobem una gran quantitat de valors positius, com l'exaltació de la convivència amb les múltiples relacions socials que té, o la producció i el goig de l'art, aquests mateixos valors provenen d'una sublimació i, en general, d'una

#### **Lectura recomanada**

S. Freud (1913/1999). *Totem y Tabú*. Madrid: Alianza.

#### **Lectura recomanada**

S. Freud (1929/1994). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.



Sigmund Freud (Freiberg, 1856 - Londres, 1939)

renúncia a la satisfacció de les pulsions libidinoses que generen sempre alguna forma de malestar, una inquietud indefinida.

Freud, però, també afirmaria que hi ha components biopsicològics, com la libido i els seus complexos, que s'expressaven en estadis de comportament definits, independentment de l'entorn sociocultural específic. Aquest seria el cas, per exemple, del complex d'Èdip. Segons Freud, els aspectes més importants de la personalitat d'un home o d'una dona depenen de la intensitat del conflicte d'Èdip particular que tinguin i de fins a quin punt el resolen al llarg del creixement. Les identificacions amb els pares, juntament amb la interiorització de la llei de prohibició de l'incest i del parricidi, fan que sorgeixi la consciència moral, per mitjà de la qual regim la nostra conducta. Els pares queden com a models ideals fins que se'ls qüestiona amb l'arribada de l'adolescència i es produeix el relleu generacional.

El complex d'Èdip ha estat criticat des de l'antropologia; es qüestiona que s'imposi a tot tipus de societats i cultures una perspectiva del desenvolupament de la personalitat pròpia de la classe mitjana vienesa, monògama i patriarcal del segle XIX, que era el tipus de societat en què Freud duia a terme els seus estudis i les troballes de la vida anímica de les persones que tractava. Bronislaw Malinowski, per exemple, gràcies al treball de camp que va fer amb els nadius de les illes Trobiand, del Pacífic Sud, demostraria la contingència de les asseveracions de Freud. Allí, el parentiu es traça matrilinealment. Els illencs es consideren emparentats amb la mare i els parents d'aquesta, no amb el pare. El parent que disciplina el nen no és el pare, sinó el germà de la mare, el tiet matern. Un hereta del tiet i no del pare. Els nadius de les illes Trobiand mostren un gran respecte pel tiet, amb qui el noi acostuma a tenir una relació freda i distant; per contra, la relació entre el pare i el fill és amistosa i afectiva.



Bronislaw Malinowski a les illes Trobiand

El treball de Malinowski permetria suggerir modificacions en la famosa teoria freudiana de la universalitat del complex d'Èdip. Si, com defensava Freud, el complex d'Èdip crea sempre una distància social basada en els gelos cap



el company sexual de la mare, això s'hauria esdevingut a les illes Trobiand, però no es produïa. Així, Malinowski va poder concloure que l'estructura de l'autoritat influïa més en la relació entre pare i fill que no pas els gelos sexuals.

No obstant això, tal com assenyala Marvin Harris (1979), la influència perdurable de Freud es pot veure en el fet que la personalitat és determinada en gran mesura com a resultat de les experiències individuals de la infància. El que els antropòlegs han aportat al qüestionament de les tesis freudianes és que aquestes experiències varien àmpliament segons les formes específiques de la vida familiar i dels rols de gènere característics dels sistemes socioculturals particulars.

Tanmateix, l'antropologia mai no ha rebutjat la idea de comprendre els sistemes socioculturals a partir de patrons universals, si bé aquests sistemes no es poden presentar com a entitats *integrals* i *coherents*. Des de l'**escola de pensament estructuralista**, per exemple, es va desenvolupar la idea que era possible entendre la vida dels individus dins d'un grup social si se'n podia conèixer la forma o l'estructura.

El filòsof i sociòleg francès **Émile Durkheim** (1858-1917) va ser un gran defensor d'aquest enfocament amb el qual es pretenia comprendre els **fets socioculturals**, que ell tractava com a *coses*, mitjançant la seva *estructura* i els *mecanismes d'integració* que els constitueixen. Qualsevol fet social es podia explicar tenint en compte els fets socials precedents, dels quals emergeix una forma de **consciència col·lectiva** entesa com el conjunt de **representacions col·lectives que formen la conducta dels membres de qualsevol grup social**. L'educació pot ser entesa, així, des d'una perspectiva generacional, i es pot definir com l'acció dels adults sobre els joves amb l'objectiu d'assegurar la seva socialització.

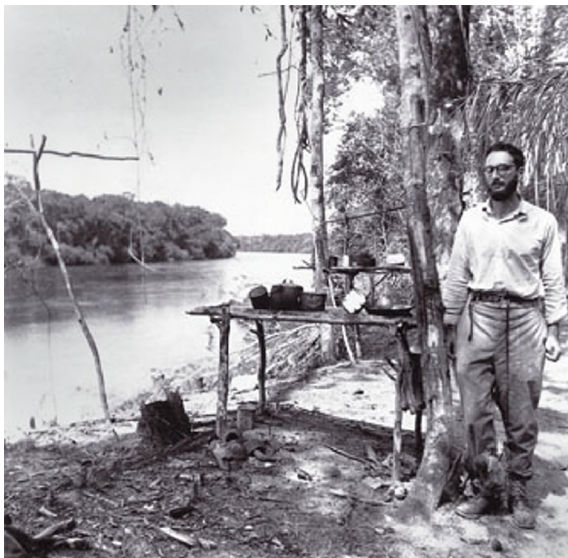
L'antropòleg francès **M. Mauss** (1872-1950), deixeble i col·laborador de Durkheim, es dedicaria a l'estudi de les representacions col·lectives dels grups socials, tractant d'**abastar les realitats en la seva totalitat**, fent famosa l'expressió de "**fet social total**". Així, a parer seu, un fet social comporta sempre dimensions econòmiques, religioses o jurídiques i no es pot reduir a un únic aspecte; per això només es pot conèixer l'ésser humà en la seva realitat concreta i des d'una perspectiva triple que tingui en compte els aspectes fisiològics, psicològics i sociològics.

**C. Lévi-Strauss** (1908-2009) portaria encara més lluny aquesta concepció pel fet d'entendre que l'antropologia, amb la seva manera original de plantejar els problemes, posa de manifest **certes propietats generals de la vida social** que permeten apuntar envers a una idea de **l'universal en les formes de vida humanes**. Centraria les seves investigacions en la dimensió inconscient de la ment humana –tenint en compte el concepte psicoanalític d'*inconscient* pres de Sigmund Freud– en què queden expressades aquestes propietats generals o representacions col·lectives. Per fer-ho, però, no partiria de les

#### Lectura recomanada

E. Durkheim (1975).  
*Educación y sociología*.  
Barcelona: Edita Península.

lleis que expliquen la naturalesa de la subjectivitat, sinó que ho faria a partir de l'observació de pobles allunyats en el temps i en l'espai per obtenir, així, **categories universals de pensament que serveixin per a comprendre l'home.**



C. Lévi-Strauss (Brussel·les, 1908-París, 2009)

#### Lectura recomanada

C. Lévi-Strauss (1958/1995).  
*Antropología estructural* (2a.  
edició). Barcelona: Paidós.

#### C. Lévi-Strauss

Amb l'objectiu de renovar la problemàtica de l'antropologia, Lévi-Strauss busca suports i models metodològics en altres disciplines. En l'obra *Antropología estructural* afirmaria que l'antropologia no és una ciència autònoma, sinó que es nodreix d'altres perspectives; no solament comparteix punts de vista amb altres disciplines de tipus social –com per exemple la sociologia, la psicologia, la lingüística o la metodologia–, sinó que també en pren algunes de les aportacions teòriques. Seria el cas, per exemple, de la *lingüística estructural* de Saussure.

Ens valem d'una llarga citació d'Álvarez Munárriz per resumir les aportacions d'aquest autor:

"Desde el punto de vista evolutivo existe una discontinuidad entre el estado de naturaleza en la que se desenvuelve la vida de los animales y el estado de cultura o sociedad que alcanza el hombre. A pesar de esta discontinuidad, se produce una síntesis de ambos aspectos en el hombre, puesto que es un organismo biológico y social. [...] Se ha intentado resolver desde una observación externa como puede ser el análisis de los recién nacidos, la conducta de los niños salvajes o la comparación entre el comportamiento humano y animal, pues en el análisis de los niveles de vida animal se pueden encontrar signos precursores de la cultural. [...] Estos análisis han resultado fructíferos por cuanto nos han permitido hablar de una protocultura, y sobre todo han posibilitado definir claramente que sea estado de naturaleza y estado de cultura. El criterio para distinguirlos es la presencia o ausencia de reglas en el comportamiento. Son de carácter relativo y particular y no provienen de las determinaciones de los instintos. El estado de naturaleza se caracteriza por la universalidad, la espontaneidad y la ausencia de normas. Esta delimitación permite comprender cómo se opera el tránsito de la naturaleza a la cultura. Existe un hecho –la prohibición del incesto– que es regla y al mismo tiempo es universal: el tipo de relaciones que prescribe se encuentra en el umbral de la cultura y es al mismo tiempo cultura, es presocial pero también social. A través de ella se establece una comunicación entre los seres humanos que los eleva por encima de la organización biológica y les permite establecer vínculos sociales. La raíz de ello estriba en que no solamente es una regla negativa sino también positiva: no solamente prohíbe casarse con la madre, la hija o la hermana, sino que también obliga a entregarla a otras personas. [...] Prescindiendo de los diversos usos que hace de la oposición naturaleza/cultura, tiene una función decisiva: eliminar la visión del hombre como yo personal y una concepción de la sociedad compuesta de sujetos conscientes. Es entonces cuando afirma que está compuesta de individuos y grupos que se comunican

entre sí, donde lo relevante no son los sujetos sino la comunicación y sus reglas. [...] Estas reglas pueden ser consideradas como mensajes que explican los fenómenos sociales. Los mensajes constan de signos enlazados lógicamente según un código. Éstos pueden ser de carácter inconsciente o consciente. Son estructuras reales que están más allá de los hechos empíricos y que desde el punto de vista teórico constituyen sistemas de referencia para explicar el funcionamiento de la sociedad. Cada sociedad posee sus propios códigos cuyo conocimiento comparado permite el desvelamiento de un código universal, ya que todos ellos son modalidades temporales de leyes universales en que consiste la actividad inconsciente del espíritu."

(Álvarez Munárriz, 2007, p. 43-44).

Per a Lévi-Strauss, la *comunicació* és el camí més eficaç per a analitzar les **regles del "joc social"**. La comunicació de les dones –parentiu i matrimoni–; la comunicació dels missatges –lingüística– i, finalment, la que recau sobre els béns i els serveis –economia– proporcionen aspectes privilegiats per tractar la realitat social. En diversos mòduls d'aquesta assignatura s'anirà fent referència a aquestes *regles del joc social*, opcions, d'entre les moltes en principi possibles, que s'han mostrat viables al llarg del temps.

L'estructuralisme s'oposaria al **corrent materialista**, una orientació antropològica que sostenia que el desenvolupament i les diferències culturals depenien dels mitjans tecnològics dels quals disposava una societat en una època determinada. El **materialisme cultural**, que seria una continuació d'aquest model, intentaria superar aquestes tesis, que ja es trobaven en **Marx**, a fi d'elaborar una teoria científica de la cultura. **Marvin Harris** (1927-2001), que ja hem citat anteriorment, seria el representant d'aquest model amb el qual intentaria donar una nova explicació a l'organització dels sistemes socioculturals. Així, per a aquest autor, els modes de producció i reproducció conductual (*etic*) determinen probabilísticament les economies domèstica i política conductuals-*etic*, que alhora determinen les idees, els valors morals i les creences estètiques i religioses (*emic*). Es parteix d'un axioma fonamental: el pensament i el comportament humans són determinats per constriccions i necessitats que provenen del fet d'haver de produir aliments, abric, estris i màquines i reproduir les poblacions humanes dins dels límits fixats per la biologia i el medi ambient.

Per a Harris, l'estructura universal dels sistemes socioculturals consta d'una sèrie d'elements que s'organitzen segons l'esquema triple d'**infraestructura, estructura i superestructura**. En la primera inclou els modes de producció i reproducció –constituïts per les tecnologies i les pràctiques emprades per a desenvolupar o limitar la producció de necessitats bàsiques, d'acord amb les possibilitats tecnològiques i les circumstàncies del medi físic–, i les tecnologies i els mitjans que s'utilitzen per a augmentar o limitar la població. La infraestructura fa referència, per tant, a les tecnologies i activitats que porten directament a la provisió d'aliments i allotjament, a protegir-se davant les malalties i a la satisfacció de la sexualitat i d'altres necessitats i impulsos humans bàsics. En la segona inclou l'economia domèstica i política, que té com a objectiu organitzar la infraestructura segons l'estructura social en què es desenvolupa. Finalment, la superestructura inclou la conducta i el pensament dels membres d'una societat dedicats a tasques artístiques, lúdiques, religioses

i intel·lectuals, juntament amb tots els aspectes mentals i *emic* de l'estructura i la infraestructura d'una cultura. La relació que hi ha entre els elements d'un sistema sociocultural s'adequa al principi marxista en què s'afirma que el mode de producció i reproducció conductuals *etic* determinen, probabilísticament, les economies domèstiques i polítiques conductuals *etic*, que, al seu torn, determinen les superestructures conductual i mental *emic*.

Aquesta categorització que es proposa des del materialisme cultural és útil a l'hora d'organitzar les estratègies d'investigació antropològiques. Des d'aquest corrent es defensa un principi de determinisme infraestructural que serveix per a explicar l'evolució dels sistemes socioculturals, aspecte que també podem veure en el recorregut en diferents mòduls d'aquesta assignatura.

## 2.2. El paper de l'educació en la configuració de la cultura i la personalitat

L'interès que l'antropologia ha tingut pel fenomen educatiu o, més encara, el **nucli de confluència que l'antropologia comparteix amb l'educació**, es pot considerar l'origen del que avui s'anomena **antropologia de l'educació**. Pel fet de considerar que l'educació forma part de les institucions i funcions pròpies de tota cultura, podem assenyalar que l'antropologia de l'educació sorgeix en el cor de l'antropologia social i cultural.

Els treballs científics desenvolupats per antropòlegs pioners de la fi del segle XIX són uns bons antecedents a l'hora de cercar relacions entre l'antropologia i l'educació. Planella i Pagès (2007) destaquen una mostra clara d'això quan ens recorden publicacions com les de Chamberlain (1896, *Child and Childhood in Folk Thought*), Barnes i Barnes (1896, "Education on Among the Aztecs"), Stevenson (1897, "Religious Live of the Zuni chile") i Vandewalker (1898, "Some Demands of Education Upon Anthropology").

"A l'inici un dels centres d'interès, lligat tangencialment a l'educació, és la situació de la infància en diferents cultures. La infància com a etapa en la qual, si més no al segle XIX, es duïen a terme els processos educatius. En aquella mateixa època s'havien publicat alguns dels treballs de John Dewey (1897, 'My pedagogical creed'; 1899, *School and Society*), en què diferenciava amb claredat l'educació, l'escola i el procés d'escolarització. En els seus plantejaments posava de manifest que el procés educatiu és alhora un procés psicològic i sociològic i que l'escola és una forma de vida en comunitat. És cert que a la fi del segle XIX l'educació encara no era entesa com un dret fonamental. Així, l'educació, les seves pràctiques, processos, objectes i subjectes passen a ser un tema d'interès per als antropòlegs."

(Planella i Pagès, 2007, p. 19).

Tots dos autors també destaquen l'obra posterior de **Maria Montessori**, que publicaria *Anthropologia dell'Educazione*, traduïda a l'anglès el 1913 com a *Pedagogical Anthropology*, i que, probablement, mereix un tractament a part. A partir de la seva experiència mèdica amb infants discapacitats (que en aquell

moment s'ubicaven dins la categoria d'*anormals*), ofereix un nou plantejament educatiu utilitzant la mirada antropològica com a eina metodològica d'estudi i apropament a les pràctiques pedagògiques.

### **Maria Montessori (1870-1952)**

Va impartir l'assignatura d'*Antropologia de l'educació* a la Universitat de Roma. Va plantejar la relació entre l'abandonament infantil i el desenvolupament posterior de la delinqüència, una explicació que encara justifica el desenvolupament de polítiques de prevenció i atenció adreçades als anomenats *infants i adolescents en situació de risc social*, un dels àmbits d'intervenció prioritàris en el camp de l'educació social.

Però serien els treballs de **Ruth Benedict (1887-1948)** i **Margaret Mead (1901-1978)**, dues antropòlogues nord-americanes que es van formar amb Franz Boas, els que **farien que l'educació entrés a formar part del tractament sistemàtic de l'antropologia cultural**. Totes dues formarien part del corrent o paradigma –de fet, el constituïrien– conegut amb la denominació de **cultura i personalitat**, que es donaria a conèixer cap als anys quaranta del segle xx en els cursos d'estiu de la Universitat de Colúmbia. Inaugurarien, així, la tendència anomenada **configuracionista** des de la qual s'atorgaria una **atenció privilegiada a l'educació a l'hora de definir les relacions que hi ha entre l'individu i la cultura a la qual pertany, i també la influència que té en la personalitat**.

**Ruth Benedict**, per exemple, es preocuparia per trobar un principi integrador que contribuís a explicar els orígens dispers dels elements que constituïen la cultura. El resultat d'aquesta recerca van ser les **pautes i les configuracions psicològiques**, ja que afirmava que la cultura configura la personalitat dels individus. L'antropòloga nord-americana considerava que cada cultura s'organitza a partir d'un **ethos cultural** central i, per tant, queda formada per una configuració o totalitat integrada; així, cada individu que pertany a una configuració cultural determinada té les característiques d'aquesta cultura i es comporta d'acord amb aquest model. L'autora situaria aquest **ethos** cultural central –seguint els termes emprats en el seu moment per Friedrich Nietzsche– entre la polaritat *apol·línica* i *dionisiaca*, segons que va deduir a partir dels seus treballs de camp amb els *zuni* (grup d'indígenes del sud-oest nord-americà, que creixien amb una personalitat del tipus apol·línica, és a dir, no competitiva, no individualista i no donada als excessos) i els indis *kwakiutl* (Colúmbia Britànica, al sud-oest del Canadà, que desenvolupaven una personalitat dionisiaca, pel fet que eren molt expressius i més individualistes). A cada cultura, doncs, li corresponia un **temperament tipus**, però Ruth Benedict va evitar fer esquemes globals a partir d'aquestes configuracions, deixant clar que la mostra estava estrictament limitada i que les explicacions no eren causals, si bé amb les seves aportacions la cultura podria ser descrita en termes d'atributs o tipus d'individualitats psicològiques i, per tant, podria ser estudiada per mitjà de l'anàlisi psicològica. Aquest seria el tema central de *Patterns of culture* (1934), on no va deixar de reconèixer la llibertat d'acció de l'individu i admetia l'existència de **desviacions individuals**, tal com recolliria



Ruth Benedict (Nova York, 1887 - Nova York, 1948)

#### **Lectura recomanada**

R. Benedict (1934/2005). *Patterns of culture*. Nova York: First Mariner Books Edition. Per a Ruth Benedict calia identificar la configuració de la personalitat col·lectiva o estil emocional que modelava l'acció i els pensaments individuals.

en l'últim capítol del llibre, ja que entenia que les persones en cap cas no actuen com a autòmats que compleixen els destins culturals de les comunitats a les quals pertanyen.

**Margaret Mead**, per la seva banda, va tractar amb deteniment el paper de l'educació i la manera com l'individu rep la seva cultura, enfocant-la com un comportament après i estudiant els processos de transmissió o adquisició cultural al llarg de les generacions. L'anàlisi de les formes d'educació, més enllà del que aquesta aporta per comprendre l'entrada en la cultura, permet distingir-ne els elements i les orientacions generals. En la seva obra *Coming of Age in Samoa* (1928), va demostrar que certes pràctiques de criança dels fills produeixen estructures de caràcter típiques entre els adults.

En uns temps en què la societat nord-americana discutia sobre els **conflictes de l'adolescència**, sobretot en el cas de les noies, Margaret Mead es preguntava si els trastorns que s'observaven eren fruit de la naturalesa mateixa d'aquesta etapa de la vida o podien ser deguts a les formes d'organització de la vida social del grup en el qual creixen els seus membres. Comprovar, per tant, com es feia la transició de la vida infantil a la vida adulta en una altra societat i cultura permetria demostrar fins a quin punt aquesta es manifestava de maneres diferents d'acord amb les condicions i les circumstàncies socioculturals que envoltaven els seus protagonistes. Seguint el cas dels habitants d'un petit llogarret de l'illa de Tau amb els quals va conviure durant nou mesos, va poder observar que la llibertat sexual en el procés de criança de les nenes explicava el fet que no experimentessin cap crisi ni frustració en l'adolescència. D'aquesta manera, Margaret Mead va arribar a la conclusió que l'adolescència a Samoa era una etapa de transició suau i no estava marcada per les angoixes emocionals o psicològiques i l'ansietat i confusió que s'observaven als Estats Units.

### **Margaret Mead**

L'antropòloga nord-americana seria coneguda pels seus estudis comparatius sobre la sexualitat i el canvi sociocultural a Occident. Des de la perspectiva antropològica, Margaret Mead conclou que la comparació que fa pot ser útil en la mesura que les solucions donades per altres cultures a problemes similars als nostres poden projectar llum sobre les respostes que es poden donar des de la nostra cultura.



Margaret Mead (Filadèlfia, 1901 - Nova York, 1978)

#### **Lectura recomanada**

M. Mead (1928/1975).  
*Adolescència, sexe y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.

### ***Esplendor a l'herba***

Una pel·lícula com *Esplendor a l'herba* (*Splendor in the grass*), d'Elia Kazan (1961), representa molt bé l'ambient de l'època de la Depressió en què Margaret Mead va realitzar els seus estudis. Hi apareixen temes que encara es discuteixen avui dia: la ruptura de la família, el sexe entre els adolescents, la *nova dona*. Les aportacions de Margaret Mead a partir de la seva experiència antropològica a les illes dels Mars del Sud van ser molt reveladores a l'hora d'oferir noves mirades a la sexualitat i obrir estils de vida alternatius. També demostraven que la joventut és una construcció social i cultural relativa en l'espai i el temps –tal com explicarem en el mòdul referit a les cultures juvenils. Aspectes com la sexualitat, la relació amb la vida i la mort, les experiències vitals constituïdes pels referents familiars propers, la importància del treball i del joc, l'amistat i les formes de sociabilitat o d'adaptació social, l'aprenentatge sistemàtic de tasques i les eleccions personals; tot són contrastos si es consideren les formes d'educació característiques de Samoa i dels Estats Units.



Natalie Wood a *Esplendor a l'herba*. En la intimitat de la seva habitació intentarà afrontar els conflictes de l'adolescència, sobretot pel que fa al desig insatisfet en una època d'una gran repressió sexual que l'abocarà a la histèria.

"El factor que hace del crecimiento, en Samoa, un asunto tan fácil y sencillo, es el predominio de un clima de complaciente indiferencia que penetra toda la sociedad."

(Mead, 1975, p. 187).

Si la joventut esdevé el resultat d'una construcció social i cultural, succeeix el mateix en relació amb el sexe i els rols de gènere, tal com va demostrar a *Sexe i temperament en tres societats primitives* (1935), un llibre molt influent que seria reivindicat, sobretot, pel moviment d'alliberació femenina de l'època. En aquesta obra, Margaret Mead va demostrar que el tret de personalitat que es podien considerar masculins i femenins depenien de les condicions culturals vigents, fet que corroborava la veritable permeabilitat de la naturalesa humana. Es podia acceptar que hi havia certes diferències de temperament entre els humans que podrien tenir una base hereditària, però la cultura és la que treballaria sobre aquestes qualitats innates, de manera que afavoriria certs trets considerats desitjables i els incorporaria al teixit social per mitjà de manifestacions com ara la criança, els jocs infantils, l'organització política, les

#### **Lectura recomanada**

M. Mead (1935/2006). *Sexe i temperament en tres societats primitives*. Barcelona: Paidós.

cerimònies i els rituals, els sistemes de creences, etc. Els mètodes d'educació, l'estructura de la personalitat adulta i les orientacions fonamentals de la cultura formen un conjunt indissociable.

Si una cultura podia escollir uns quants trets, entre l'ampli conjunt de qualitats humanes, amb l'objectiu d'implantar-los com a desitjables per a cadascun dels sexes d'una comunitat, Margaret Mead es preguntaria també per la posició de l'**inadaptat**, és a dir, l'individu que, per disposició innata, per l'educació que ha rebut o pels efectes que exerceixen sobre ell les contradiccions de la seva cultura, s'oposa a les bases de la societat a què pertany. L'inadaptat es podia convertir en un rebel o era condemnat a viure al marge de la societat. En el pitjor dels casos, podia caure en la bogeria.

En el context i l'època de Margaret Mead, es considerava que entre els inadaptats n'hi podia haver a causa de les seves peculiaritats físiques, perquè tenien limitacions intel·lectuals o deficiències orgàniques que no els permetien ser útils per a la societat, però també s'hi incloïen els que podien patir discrepàncies de temperament amb la societat a causa d'una personalitat considerada neuròtica, pel fet que demostraven desacord amb els valors d'aquesta societat. La ciència mèdica de l'època acostumava a trobar l'origen d'aquest tipus d'inadequacions, que Margaret Mead entenia com a inadaptacions culturals, en la primera infància, i les denigrava i classificava de manera estigmatitzadora. Per a l'antropòloga nord-americana, l'estudi d'altres societats primitives desmentia aquest tipus d'explicacions tan simples, entre d'altres coses perquè no es tenia en compte que cada cultura generava un tipus d'individus que no aconseguien integrar-se, tal com ho demostrava el fet que els inadaptats entre els *mundugumor* eren ben diferents als inadaptats entre els *arapesh* i els *tchambuli*, les tres societats primitives que va estudiar a Nova Guinea. Així doncs, els seus estudis demostraven que hi havia un tipus de persona inadaptada que no ho era pel fet de tenir alguna debilitat física o mental, sinó perquè les seves disposicions innates xocaven amb les normes de la societat a la qual pertanyia.

#### **Citació 5. Margaret Mead: L'inadaptat**

"Bajo el término 'inadaptado', incluyo a todo individuo que por disposición innata, influencia de su primera educación, o por los efectos contradictorios de una situación cultural heterogénea, ha sido despojado de sus privilegios de orden cultural, el individuo para quien las bases de su sociedad parecen absurdas, irreales, insostenibles o completamente erróneas. El hombre común de cualquier sociedad encuentra en su corazón un reflejo del mundo que lo rodea. El delicado proceso educacional que lo transformó en adulto le ha asegurado como miembro espiritual de su propia sociedad. Pero esto no es cierto respecto a los individuos cuyos dones temperamentales no son utilizables, y a veces ni llegan a ser tolerados por la sociedad. La más ligera revisión de nuestra historia es suficiente para demostrar que las cualidades valoradas por una centuria son rechazadas por la próxima. Hombres que hubieran sido santos en la Edad Media carecen de vocación en la Inglaterra moderna y en Norteamérica. Cuando observamos sociedades primitivas que han elegido actitudes mucho más extremas y contrastantes que nuestras antiguas culturas, la idea se aclara más aún. Justamente en la medida que una cultura se halla integrada y es precisa en sus fines, inflexible en sus preferencias morales y espirituales, condenará a algunos de sus miembros –que lo son por nacimiento solamente– a vivir ajenos a ella, perplejos en el mejor de los casos, y en el peor rebeldes y capaces de llegar a la locura.



Es costumbre agrupar a todos los que no aceptan la norma cultural como neuróticos, individuos que se han alejado de la 'realidad' (es decir, de las soluciones actuales de su propia sociedad) para volverse al consuelo o la inspiración de situaciones creadas por la fantasía, refugiándose en alguna filosofía trascendental, en el arte, en el extremismo político, o simplemente en la inversión sexual o en alguna otra laborada idiosincrasia de conducta –haciéndose vegetarianos o nudistas–. Además se considera al neurótico como inmaduro; no ha crecido lo suficiente para comprender los propósitos tan obviamente realistas y loables de su sociedad.

En esta definición que lo comprende todo se han confundido dos conceptos muy diferentes; cada uno hace ineficaz al otro. Entre los inadaptados de cualquier sociedad, es posible distinguir los que son fisiológicamente inadecuados. [...] son simplemente los débiles, los defectuosos, o son anormales en el sentido de que pertenecen a una categoría de individuos que se aleja ya demasiado de las normas culturales humanas –no de las normas culturales especiales, sino de las humanas en general– para funcionar eficazmente. Para estos individuos, cualquier sociedad debe disponer de un ambiente especial, más suave y limitado que el de la mayoría de sus miembros.

Pero hay otro tipo de neurótico que se confunde continuamente con estos individuos fisiológicamente en desventaja, y éste es el inadaptado cultural, el que está en desacuerdo con los valores de su sociedad. La psiquiatría moderna tiende a atribuir toda su inadecuación al condicionamiento de la primera época de su vida, y le sitúa así en la denigrante categoría de los mutilados psíquicos. El estudio de las condiciones primitivas no confirma tan simple explicación. No tiene en cuenta el hecho de que los individuos que muestran propensiones temporalmente opuestas a los énfasis de su cultura son siempre en cada sociedad los discordantes; o el hecho de que los que no se adaptan entre los *mundugumor* son tipos de individuos diferentes de los inadaptados que se observan entre los *arapesh*. No explica por qué tanto en la Norteamérica materialista y bulliciosa, como en una tribu de las islas del Almirantazgo, también bulliciosa y materialista, producen vagabundos, o por qué es justamente el individuo dotado de una fuerte capacidad para sentir quien se adapta defectuosamente en Zúñi y Samoa. Esto sugiere la existencia de otro tipo de persona inadaptada, cuya capacidad de adecuación no se debe a su propia debilidad y defecto, ni a accidente o enfermedad, sino a una discrepancia fundamental entre su disposición innata y las normas de su sociedad.

Cuando la sociedad no está estratificada y las personalidades sociales de ambos sexos son fundamentalmente parecidas, estos inadaptados provienen de ambos sexos, sin discriminación.

Pero cualquier sociedad que especializa sus tipos de personalidad según el sexo, que insiste en que cualquier rasgo –amor a los niños, interés en el arte, valor frente al peligro, locuacidad, falta de interés en las relaciones personales, pasividad en las relaciones sexuales; hay cientos de rasgos de muy diferente naturaleza que han sido especializados así– está inalienablemente unido al sexo, prepara el camino que conduce a inadecuaciones del peor orden."

(Mead, 2006, pp. 269-271).

Altres autors, com **R. Linton** (1893-1953) i, sobretot, **A. Kardiner** (1891-1981), desenvoluparien una teoria de conjunt de les relacions que hi ha entre *cultura* i *personalitat*. Les seves investigacions tractarien dues qüestions essencials: com modelen les diverses cultures els diferents tipus de personalitat? (qüestió que hem vist plantejada en Margaret Mead); i, quina importància i significat tenen les variacions individuals, en una cultura determinada, en relació amb els tipus de personalitat *normals*? Aquestes qüestions són molt rellevants per a l'educació social a l'hora d'analitzar els processos de segregació i marginació. La lògica d'un sistema dominant defineix les relacions socials i, per tant, ofereix el marc des del qual s'inscriuen les definicions sobre els subjectes. L'anomenada *inadaptació social* apareix com una categoria discursiva que no solament ubica els subjectes en un lloc, quan els professionals els apliquen aquesta categoria, sinó que a més determina –tal com ens diu Hebe Tizio (1997)– el curs que pot seguir l'acció dels mateixos professionals. La visió que ens aporta Margaret

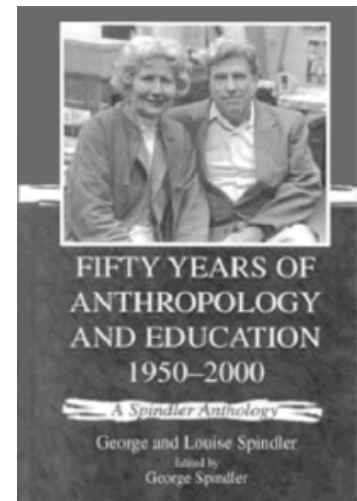
Mead, doncs, permet qüestionar els significants que s'utilitzen en cada cultura i cada època històrica a l'hora de designar els individus que pertorben l'ordre social.

Hi ha molts aspectes que es poden destacar de l'obra de Margaret Mead. A l'hora d'estudiar els processos de transmissió o adquisició cultural, tant en les societats primitives com en el món occidental, l'antropòloga nord-americana assenyalaria –en el cas d'aquest darrer– les contradiccions que apareixen entre els diferents agents d'aculturació, tal com succeeix amb el cinema i la televisió, etc., que promouen valors contraris als que estableixen la vida familiar i escolar. Al mateix temps, també veuria l'educació com un sistema cultural contradictori, ja que la societat li assigna una funció doble; d'una banda, pel fet que és un sistema de transmissió cultural, és conservadora; de l'altra, s'espera que prepari el camí per al canvi cultural. Dos sentits que conjuguen l'educació amb la societat i les maneres que té d'articular-se amb la cultura. Un fet que, en definitiva, continuarà afavorint-ne l'estudi des de l'antropologia.

### **2.3. La consolidació de la disciplina d'antropologia de l'educació**

L'obra de Margaret Mead i Ruth Benedict va ser determinant a l'hora de possibilitar una tradició per la qüestió educativa en els estudis antropològics. Els historiadors de l'antropologia la situen com un **precedent de la disciplina d'antropologia de l'educació**. Des d'aleshores, molts antropòlegs s'interessarien directament per l'estudi de l'educació com a sistema de transmissió cultural i ho farien des del seu entorn immediat, sense viatges a paratges allunyats ni aventures exòtiques. Una gran majoria es dedicaria a analitzar els problemes reals de les escoles, sobretot a partir dels anys cinquanta. Apareixerien, així, nous interrogants i s'ampliarien els àmbits d'estudi als de les societats industrials, amb l'objectiu de tractar els problemes relacionats, sobretot, amb l'escolarització de les minories culturals.

Les discussions que van tenir lloc a la **Conferència de Stanford** (Califòrnia) promoguda per **George D. Spindler**, l'any 1954, serien fonamentals per a la consolidació epistemològica de la disciplina. En la conferència hi van participar antropòlegs i educadors importants, entre els quals es pot destacar la presència de la mateixa Margaret Mead. S'hi van tractar qüestions com la definició del seu objecte d'estudi, la necessitat de contextualitzar socioculturalment els processos educatius, la discussió sobre si els antropòlegs s'havien d'implicar, o no, en les decisions polítiques que afectaven els fenòmens educatius, etc. D'aquesta manera, esdevindria el punt de partida d'una antropologia de l'educació que es dedicaria fonamentalment –tal com hem dit abans– als problemes que tenia la institució escolar nord-americana en les dècades dels anys cinquanta i, posteriorment, dels anys seixanta i setanta, com ara la discriminació ètnica, les situacions biculturals i bilingües, la segregació escolar, etc.; temes que serien assumits per les mateixes polítiques governamentals com la *Bilingual Education Act* (1968) o la *Ethnic Heritage Studies Act* (1972), de les quals s'obtidrien ajudes econòmiques que contribuirien a consolidar els estudis antropològics vinculats amb l'educació. Paral·lelament, en la trobada de l'any 1968 de l'American Anthropology Association, es crearia una secció d'antropologia de l'educació que rebria el nom de *Council on Anthropology & Education*, que, a partir del 1970, i dirigida per **Singleton**, un dels antropòlegs que lideraria tot aquest procés, publicaria el seu propi butlletí d'informació o *newsletter* (*Council and Anthropology & Education Newsletter*), que canviaria de nom l'any 1976 pel que manté encara avui dia (*Anthropology & Education Quarterly*) i que ha esdevingut la revista socioantropològica sobre temes educatius més prestigiosa en l'àmbit internacional.



Portada del llibre *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000*, obra de George and Louise Spindler

#### **Citació 6. George D. Spindler: La transmissió de la cultura**

"¿Cómo contribuye al sistema la transmisión cultural?"

Hasta este punto hemos considerado la transmisión cultural sirviéndonos de casos en los que no había intervenciones importantes del exterior, o si las había hemos decidido ignorarlas con el propósito de realizar la descripción y el análisis. Potencialmente, sin embargo, no quedan en el mundo sistemas culturales que no hayan experimentado impactos masivos procedentes del exterior, y particularmente de Occidente. Ésta es la era de la transformación. Casi todas las sociedades tribales y las aldeas de campesinos han sido profundamente afectadas por la modernización. Uno de los aspectos más importantes de la modernización es el desarrollo de las escuelas. De ellas se espera que preparen a la gente joven para tomar posiciones en un mundo muy diferente de aquel en el que crecieron sus padres. Eso implica una clase de discontinuidad que es de un orden diferente con respecto a la que hasta ahora se ha ocupado nuestra atención.

La discontinuidad que se da en la transmisión cultural entre los *dusum*, los *hopo*, los *tewa* y los *tiwi* es un proceso que produce continuidad cultural en el conjunto del sistema. Los cambios dramáticos y bruscos que se producen en los roles durante la adolescencia, las presiones repentinas en las exigencias culturales, así como la suma de las técnicas que utilizan los preceptores (quienes casi siempre son adultos que proceden del interior del sistema cultural), enseñan al individuo a comprometerse con ese sistema. La iniciación, por sí misma, encapsula y dramatiza los símbolos y los significados que se hallan en el núcleo del sistema cultural, de tal manera que las cuestiones importantes que el iniciado ha aprendido hasta ese punto por medio de la observación, la participación o la instrucción, se ven reforzadas. La discontinuidad se da en la forma en que se trata al iniciado durante la ceremonia, así como en las conductas diferentes que se esperan de él (o de ella) a partir de ese momento. Pero en ese proceso la cultura se mantiene, y su credibilidad recibe validez.

[...] En todos aquellos sistemas culturales establecidos en los que no se han producido intervenciones desde el exterior, las principales funciones de la educación son el reclutamiento y el mantenimiento. [...] El reclutamiento se produce en dos sentidos: como miembro del sistema cultural en general, [...] y como partícipe de roles y estatus específicos, de castas concretas o de determinadas clases. Llevando más allá la idea podríamos decir incluso que se recluta a los jóvenes y a las jóvenes para ser de un género o de otro, según los términos en los que cada sociedad determinada define la masculinidad o la feminidad. Esto se ve con claridad en culturas como la nuestra, en la que los roles sexuales se han difuminado de tal modo que mucha gente joven crece sin tener una orientación hacia ellos. Tanto si hablamos de sociedades en las que no hay escuelas en un sentido formal pero en las que existe una gran preocupación por la educación, como si hablamos de sociedades en las que hay una gran cantidad de escuelas formales especializadas, el sistema educativo se organiza para producir reclutamiento. Por otra parte, el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga. Ello se hace por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles. La gente debe creer en un sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, inevitable. Además, las personas han de poseer las habilidades –vocacionales y sociales– que posibilitan el intercambio de los bienes y los servicios necesarios para que transcurra la vida de la comunidad. El reclutamiento y el mantenimiento se entremezclan [...]. Por medio de la primera categoría nos referimos al proceso por el que se capta a la gente para que forme parte del sistema y para que participe en los roles específicos; por medio de la segunda, nos referimos al proceso por el que se mantiene el funcionamiento del sistema y de los roles."

(Spindler, 1993, pp. 232-234).

En aquesta etapa de desenvolupament de la disciplina continuarà ocupant un lloc destacat la qüestió de l'educació de les minories culturals. L'any 1975, la trobada anual de l'American Anthropology Association que es va dur a terme a San Francisco es va centrar, precisament, en la definició del **multiculturalisme**. Aquest tema seria predominant en els anys següents: intentar comprendre els processos i factors socioculturals implicats en el xoc entre les minories i les institucions socioeducatives de la societat majoritària en què s'integren. Una cosa que continua vigent avui dia, en uns temps en què els diferents estats s'han vist forçats a desenvolupar normes polítiques i socials que reconeguin els drets de les minories i la defensa de la diversitat cultural.

Amb el temps, els antropòlegs de l'educació, juntament amb els sociòlegs de l'educació i autors d'altres disciplines vinculades amb les ciències socials i les ciències de l'educació, tractarien qüestions cada vegada més variades, majoritàriament centrades en el marc escolar. Tal com expliquen Velasco, García i Díaz (1993), la institució escolar, que es vol presentar com una entitat autònoma situada al capdavant del *tren de la història*, no pot deixar de ser una institució heterònoma i parcialment dependent, situada en el si d'uns processos socioculturals que no acaba d'entendre mai.

"Con el propósito manifiesto de erigirse en dispositivo universal de socialización, la escuela ha de reconocerse también en la encrucijada de responder a las formas de construir la realidad de las culturas particulares en las que pretende implantarse. Proyectada como una institución para la 'igualdad de oportunidades', no puede eludir su responsabilidad en la generación de desigualdades y en la producción de una cosmovisión jerarquizada de la sociedad y la cultura. Asentada, quizá como ninguna otra institución contemporánea, en la creencia de que la sociedad es capaz de construirse y transformarse conscientemente a sí misma, la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar. Volcada, finalmente, sobre el proyecto de 'reformular' en la práctica los 'fracasos' que una pedagogía ingenua cree ver desde una racionalidad insuficientemente contrastada, la escuela ha de arrastrar los límites que le vienen impuestos por un mundo que sólo puede ser representado fragmentariamente, y en el que no acaba de estar claro si la institución escolar funciona a pesar de sus fracasos o fracasa precisamente porque funciona."

(Velasco, García i Díaz, 1993, p. 319).

Una selecció dels temes d'investigació que s'han dut a terme ens pot donar una idea de les qüestions que serien estudiades des de l'antropologia, sovint en contacte amb altres disciplines, sobretot des de la sociologia de l'educació:

- La problemàtica de l'educació en els processos de formació de la consciència, les funcions de l'ensenyament com a mecanisme *de producció*, o sigui, com a conjunt d'institucions i processos que provoquen modificacions en la seva *matèria primera*, els alumnes i la distribució dels individus entre les posicions de l'estructura social adulta; qüestions que han estat tractades, sobretot, des del materialisme i l'escola marxista.
- L'educació com a forma de domini i poder (Apple, 1987), aspecte que ja van estudiar autors clàssics de la sociologia moderna com Max Weber (1964) i Émile Durkheim (1972).
- La correspondència entre l'organització de la vida a l'escola i la manera d'organitzar el món del treball, sobretot pel que fa a les relacions de domini i submissió (Bowles i Gintis, 1985).
- L'escola com a aparell ideològic de l'Estat i de l'economia capitalista, i, també, una forma de poder disciplinari (Foucault, 1978).
- L'estratificació social i la posició que s'ocupa en la societat a partir dels coneixements i les habilitats tècniques adquirides, i els jocs de competència al voltant de les titulacions escolars (Bourdieu, 1998).
- Les pràctiques escolars i la influència que tenen en els alumnes a l'hora d'escollir destins formatius i socials diferents (Baudelot i Establet, 1975), i, també, la diferència de xarxes escolars (formació superior i formació tècnica i professional, escola pública i escola privada) (Grignon i Passeron, 1992).

- El paper de l'escola en la reproducció de les desigualtats en àmbits diversos: classes socials, ètnia, gènere, etc. (Apple, 1986; Enguita, 1997; Bernstein, 1998; Bourdieu i Passeron, 2001; Subirats i Tomé, 1992).
- Els enfocaments multiculturals per donar resposta a la desigualtat ètnica i racial (McCarthy, 1994; Santamaría i González, 1998), les aportacions en relació amb l'educació intercultural, la immigració i la nova ciutadania (Oullet, 1991; García i Granados, 1999; Téllez, 2008), la identitat (Tadeu, 2001) i la diversitat cultural i l'exclusió social (Carbonell, 2000).
- L'estudi dels contextos socials, les condicions d'aprenentatge i els programes d'educació compensatòria (Wright Mills *et al.*, 1986), i els processos d'etiquetatge per a explicar les dinàmiques d'èxit i fracàs escolar.
- El professorat, la seva formació i la cultura docent (Giroux, 1990, 1997).
- Les cultures dels alumnes i les generacions joves (Hall & Jefferson, 1979), els mecanismes que es posen en joc en la resistència a l'escola i el seu control (Willis *et al.*, 1998) i els diferents espais en què els joves duen a terme els seus processos d'enculturació (Reguillo, 2000; Solé, 2008).
- Les cerimònies i els rituals en les institucions educatives (Giroux i McClaren, 1998), i l'organització dels aspectes de la vida escolar quotidiana i el currículum ocult (Santos Guerra, 1994).
- El paper de la cultura popular en el currículum, els materials instructius i les pràctiques escolars (Giroux, 1996).
- L'impacte dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies en la societat, la cultura i l'educació (Castells, 2003; Curran, Morley i Walkerdine, 1998, i Morley, 2008); etc.

Entre aquesta varietat de temes, els antropòlegs de l'educació han investigat, sobretot, fenòmens relacionats amb la **diversitat** i les **minories culturals**, que, d'altra banda, han anat més enllà de la diversitat i les minories en relació amb l'origen ètnic o nacional, i s'han centrat en factors també determinants com la classe social, l'edat, les creences, les pràctiques religioses, el gènere, l'orientació sexual, etc. (Jociles, 2007). Al mateix temps, la cultura ha servit per a delimitar els col·lectius sobre els quals s'investigava o intervenia, més que no pas per a definir els processos de transmissió o adquisició cultural, tal com hem pogut llegir anteriorment en la citació de Spindler quan tractava el tema de l'educació i l'escolarització en termes de *reclutament* i *manteniment*. Les minories culturals, doncs, és un dels temes principals que s'han estudiat des de l'antropologia de l'educació i s'ha fet des de diferents models teòrics que han intentat ressaltar les diferències culturals que hi ha entre l'escola i els col·lectius minoritaris.

#### Lectura recomanada

Us convidem a consultar el recorregut que fa Maria Isabel Jociles sobre aquests models: M. I. Jociles (2007). *Antropología de la educación: antecedentes, objeto de estudio y modelos teórico-metodológicos*. A C. Lisón Tolosana (Ed.), *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica* (pp. 129-152). Madrid: Akal.

### 3. L'antropologia aplicada a l'educació social

Les aportacions dels antropòlegs nord-americans marcarien una línia internacional en la configuració de la disciplina. Per a G. D. Spindler, la seva aportació principal consistiria a reunir un conjunt de coneixements empírics verificats mitjançant l'anàlisi de diferents aspectes del procés educatiu en el medi sociocultural corresponent. D'aquí –tal com assenyalen Janer i Colom (1995)–, podem treure'n dues conclusions: l'una referida al caràcter positivista i experimental de la **metodologia** que cal desenvolupar en les investigacions i que faria de l'etnografia i, dins d'aquesta, l'observació participant, l'estratègia d'investigació paradigmàtica; i, l'altra, referida a l'**objecte d'estudi**, molt més complex i confús, tal com queda establert en l'anàlisi dels processos educatius en relació amb el medi sociocultural en què es desenvolupen, és a dir, qualsevol aspecte de l'educació sempre que es relacioni amb una variable sociocultural qualsevol de l'entorn.

Des d'aquesta perspectiva, l'antropologia de l'educació es plantejaria com una antropologia pedagògica, és a dir, permetria introduir la temàtica pedagògica en relació amb les problemàtiques del món actual. Des del punt de vista de l'educació social, ens serveix per a destacar la importància de la cultura en el desenvolupament formatiu de l'individu, tant en el pla formal o escolar (multiculturalitat, interculturalitat, anàlisi dels currículums, etc.) com en el no formal (cultures del lleure i del consum, els mitjans de comunicació, les polítiques culturals, les cultures generacionals, etc.). Es tracta d'estudiar totes les qüestions educatives que entren en contacte amb la cultura i les diverses manifestacions d'aquesta (Jociles, 2007), cosa que facilita aspectes com ara els següents:

- La comprensió del complex fenomen educatiu en les seves relacions socioculturals.
- L'aproximació a les pràctiques socioeducatives, tenint en compte els diversos entorns socioculturals en què es desenvolupen, més enllà de l'estret marc escolar.
- La comprensió dels canvis socials de l'època actual, com ara la immigració, les cultures minoritàries, les cultures de gènere, les noves formes de precarietat, els moviments socials, les cultures alternatives, sempre en relació amb la intervenció socioeducativa.
- La visió no formal i informal de l'educació, que esdevé l'especificitat de l'educació social (Trilla, 1993).

- El compromís amb els valors universals, ja que, si l'antropologia ens parla dels valors culturals dels pobles i de la igualtat entre les persones, l'educació social es converteix en un instrument per a formar una societat més justa en el futur.

Juntament amb aquesta perspectiva pedagògica, amb la qual s'intenten tractar les qüestions culturals mediatitzades per l'educació, autors com García i Pulido (1994) assenyalen també la importància d'estudiar els fenòmens implicats en els **processos de transmissió o adquisició de cultura**. Es tracta de recollir i aprofitar la tradició pedagògica de l'escola de *cultura i personalitat* per parlar de tots els mecanismes que intervenen en les formes per mitjà de les quals s'ensenyen els valors i les conductes en el context específic de sistemes socials, culturals o de valors de grup (García i Pulido, 1994, p. 8).

D'aquesta manera, la transmissió o adquisició de cultura fa referència a un conjunt de processos molt diversos. Tal com assenyala Jociles, aquests processos:

"[...] pueden ser enfocados como equivalentes entre sí independientemente del tipo de instituciones en que se desarrollen (ámbitos educativos de carácter formal, no formal o informal), de la presencia o no de agentes especializados en ellos, de quiénes sean éstos (padres, maestros, pares, educadores sociales, etc.), del grado de intencionalidad o de consciencia que esté implicada en la transmisión/adquisición, o de la naturaleza (normas, conductas, valores, modelos culturales...) de aquello que es transmitido/adquirido. Tampoco se puede olvidar que el concepto aspira a abarcar no sólo los contenidos que se transmiten/adquieren, sino también las formas y los medios a través de los cuales se produce la transmisión/adquisición, así como apunta a una perspectiva holística, es decir, a que las instituciones socioeducativas están entrelazadas con la economía, la estructura social, la política y el sistema de creencias de la gente que está implicada en ellas."

(Jociles, 2007, p. 134).

El concepte de transmissió o adquisició de cultura abasta un ampli camp de fenòmens i permet que els interrogants que es plantegin les investigacions respecte a les institucions i els processos socioeducatius es *despedagogitzin*, és a dir, es tractin des de perspectives diferents de la pedagogia i s'obri a nous fenòmens com ara els següents:

- Els que podem localitzar en àmbits d'educació no formal o formes d'aprenentatge espontani o informal.
- L'estudi de tots els espais de socialització de l'individu, des de la família, on es duen a terme aprenentatges de rols, normes, comportaments, hàbits, etc. fins a altres grups humans en què es desenvolupen subcultures per raons institucionals, d'edat, de sexe, d'ètnia, de procedència, de creences, etc.



- La transmissió de la cultura pels mitjans de comunicació i les noves tecnologies, veritables agents capaços de formar la identitat dels individus de la societat contemporània (Castells, 2003).

Tanmateix, Jociles (2007) ens alerta que la definició que proposen García i Pulido porta a emfatitzar els continguts dels processos de transmissió o adquisició de cultura en comptes de fixar-se en la manera com es produeixen aquests processos i les condicions que permeten o obstaculitzen l'adquisició d'uns continguts determinats, qüestió que nosaltres fem extensiva a tots els elements que configuren **estils de vida, pràctiques culturals i construcció de subjectivitats**. Això implica enfocar l'educació més enllà dels efectes reproductors que té, tal com la podria emmarcar l'expressió *transmissió o adquisició de cultura*, per tenir en compte els **processos de producció i creació de cultura** –tal com ha plantejat Paul Willis (1977) en una de les etnografies més influents dels últims trenta anys. La citació d'aquest autor, que recollim tot seguit, interpel·la els mestres de les escoles perquè qüestionin la seva pròpia càrrega de reproducció cultural, cosa que també es pot dir respecte a qualsevol agent de l'educació social.

#### **Citació 7. Paul Willis: Producció cultural no és el mateix que reproducció cultural**

"Para los maestros existen claras indicaciones, si no propuestas, tanto en lo que se refiere al estilo docente curricular como en lo que respecta a los posibles textos orientados a la discusión en el aula y a su desarrollo: en qué casos la identidad de género parece resolver los problemas y las incertidumbres a corto plazo para establecer trampas a largo plazo; tenemos también la cuestión del antimentalismo, que resuelve el problema de la escuela pero no el destino de la clase a largo plazo; los asuntos de la resistencia y de la violencia, que satisfacen la rabia y la dignidad a corto plazo, pero no la opresión en el futuro –el maestro podría tratar el modo, el alcance y la racionalidad de todas estas cosas. Pero los maestros deberían también revisar su propia carga de Reproducción Cultural dominante, una carga que puede destruir lo que tratan de recomponer: su propio estilo y acento de clase; deberían revisar la impaciencia propia de su lógica pública; quizás también la confianza depositada en que su propio plan es bueno para alguien... Las dificultades y las contradicciones abundan –dificultades y contradicciones que se dan también entre las implicaciones de una persecución simultánea de estrategias que fluye de las perspectivas de la Producción Cultural y de la Reproducción Cultural tanto dominante como subordinada. Además, una marcada tendencia de cultura contra-escolar tenderá probablemente a fraguar un rechazo generalizado del personal docente. ¡Pero no existen razones por las que los maestros hayan de escapar a la contradicción! Su sensibilidad a ésta y a otras aproximaciones generales que hemos discutido podría sensibilizarlos a la variedad de situaciones posibles que han de confrontar y a la importancia de las alianzas en las escuelas particulares; pues las escuelas no muestran, tomadas de una en una, la existencia de culturas inamovibles de una sola pieza. Incluso el antimentalismo de los grupos de resistencia podría superarse allí donde las interrupciones escolares amenazan, por ejemplo, a las clases prácticas, a los juegos y los clubes en los que pudieran prosperar las culturas de esos grupos con una mayor fortuna que en las clases académicas más estrictas. La cuestión consiste en ligar los principios generales con una práctica flexible.

No obstante, en particular, los maestros deberían prestar atención a los modos en los que su propio proceso de trabajo y los cambios en dicho proceso se ven implicados en la Producción Cultural y en la Reproducción Cultural de los dominantes y de los subordinados. Ciertamente, el desarrollo de sistemas jerárquicos y de control traduce la Producción Cultural de los subordinados en 'problemas sociales', problemas de 'control' y 'patología'. E incluso estas definiciones se suprimen a menudo conforme se asciende en la jerarquía, de manera que la 'resistencia estudiantil' y el 'desorden' ocurren siempre en algún barrio particular; y entonces se nos dice que 'pensemos en la influencia de la publicidad' o que hubiera sido mejor 'acabar con tal problema para siempre'. Los maestros han de investigar colectivamente las formas locales y directas por las que entran en cortocircuito las jerarquías de control, para tratar con las continuidades entre los modelos

#### **Lectura recomendada**

P. Willis (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

de la Producción Cultural de los subordinados en la escuela, la comunidad y el lugar de trabajo; y para acceder a una política adecuada para la educación, que se ocupe del desarrollo de la clase trabajadora más que de su regulación."

(Willis, 1993, pp. 459-460).

La citació de Paul Willis permet introduir també un altre aspecte que ha de tenir en compte una antropologia pedagògica aplicada a l'educació social, i és la voluntat de comprendre les **formes d'identitat i producció cultural en les societats contemporànies**. En aquest sentit, ens podem apropar a un tipus de recerca i estudis que aprofundeixin sobre les experiències vitals dels individus i els col·lectius, dels grups d'edat o sectors socials determinats, aspecte que desenvoluparem al llarg d'aquesta assignatura. Qualsevol pràctica cultural té un *sentit* per als que la protagonitzen i ens permet trobar molts elements per a entendre els canvis i les contradiccions de la nostra societat actual. És a partir de la producció cultural que podem fer visibles els canvis històrics i les estructures socials, independentment que tinguin a veure amb les classes socials o amb altres eixos de desigualtat com ara el gènere, l'edat, la sexualitat, l'etnicitat, etc.; estructures des de les quals els individus negocien les seves identitats i, fins i tot, la seva supervivència.

## Resum

L'antropologia pedagògica ens apropa a l'estudi de l'ésser humà pel que fa a la seva condició d'educadibilitat. En aquest mòdul hem ofert una visió general dels dos camins que s'han seguit per a explorar aquest camp; l'un parteix de la filosofia (en la dimensió específica de filosofia antropològica de l'educació a fi de comprendre el que significa ser humà), i l'altre, de l'antropologia sociocultural, des de la qual s'adopta l'etnografia com a mètode d'estudi prioritari. Hem dedicat més espai a aquesta segona perspectiva perquè ens ha interessat explicar la funció que fa l'educació en el marc del sistema sociocultural. Això ens permet passar de l'antropologia pedagògica –entesa en sentit genèric– a l'antropologia de l'educació –una disciplina que té per objecte d'estudi de l'ésser humà en la cultura, els fenòmens d'aculturació i de contacte, els processos educatius i l'adquisició de les pautes culturals per mitjà de les quals l'individu es defineix a si mateix i la comunitat a la qual pertany.

Partint d'una aproximació molt general, s'ha fet un recorregut històric pels precedents de l'antropologia de l'educació en l'antropologia clàssica, i s'han donat a conèixer les aportacions dels autors i autores més rellevants. En alguns casos, hem recollit citacions llargues de les seves obres originals perquè el lector pugui tenir un contacte directe amb les seves idees. Aquest ha estat, sens dubte, un dels objectius didàctics d'aquest mòdul.

Un cop presentada la tradició per la qüestió educativa en els estudis antropològics, hem fet un repàs pels temes principals que s'han investigat des del que es podria anomenar *etnografia escolar*. No hem estat pas exhaustius, però ens ha servit per a introduir els temes que també es poden tractar des d'una antropologia aplicada a l'educació social. En aquest sentit, es vol analitzar els processos educatius en relació amb el medi sociocultural en què es desenvolupen. S'obren, així, dues perspectives amb les quals es fonamenta una antropologia pedagògica per a l'educació social; d'una banda, atenent les problemàtiques actuals des d'un punt de vista cultural i pedagògic, i, de l'altra, analitzant tots els mecanismes implicats en els processos de transmissió o adquisició o de discontinuïtat cultural. Una perspectiva capaç de bascular entre totes dues posicions permet que l'educació social pugui pensar pràctiques socioeducatives que tinguin en compte les metodologies etnogràfiques que aporta l'antropologia, amb l'objectiu de conèixer els contextos socioculturals en què aquestes pràctiques es desenvolupen i es duen a terme.



## Glossari

**aculturació** *f* Fenomen produït pel contacte directe i continu entre grups que tenen cultures diferents amb el resultat de canvis de la cultura original d'un grup o més d'un. Encara que, en principi, l'aculturació constitueix un procés de canvi bidireccional, sovint és identificat amb les modificacions que experimenta una cultura per la imposició d'elements i esquemem valoratius d'una altra a la qual està sotmesa.

**antropologia aplicada** *f* branca de l'antropologia que utilitza els conceptes, els mètodes i les teories antropològiques amb un propòsit concret. Es desenvolupà especialment als Estats Units després de la Segona Guerra Mundial, a causa d'una implicació creixent de l'Administració en les polítiques de desenvolupament del Tercer Món. En aquest sentit, l'antropologia aplicada advocava pel desenvolupament de les comunitats dels països pobres. Ha estat durament censurada per la manca de crítica interna i acusada de col·laborar amb el neocolonialisme nord-americà. Com a resultat d'aquestes crítiques, l'antropologia aplicada ha evolucionat cap a posicions més allunyades de les polítiques governamentals; s'ha dividit en àrees temàtiques més concretes (una de les quals és l'antropologia mèdica) i ha trencat les barreres disciplinàries amb l'objectiu de poder enfocar d'una manera més àmplia els problemes que investiga. Nosaltres l'hem introduït per tractar els temes vinculats amb l'educació social.

**antropologia filosòfica** *f* Reflexió filosòfica sobre l'ésser humà. Té com a objecte l'ésser natural, i també l'ésser essencial, de l'ésser humà. Segons Max Scheler, l'antropologia filosòfica constitueix un pont que uneix les ciències positives amb la metafísica. Parteix, en efecte, de les ciències positives humanes, com l'antropologia biològica, la psicologia, la lingüística, etc., per elaborar i interpretar filosòficament els seus resultats i cercar l'essència o estructura fonamental de l'ésser humà, que expliqui totes les funcions i obres específiques de l'individu: el llenguatge, la consciència moral, les arts, els mites, la religió, la ciència, la cultura, i també la seva condició d'ésser educable i educant, etc.

**antropologia social i cultural** *f* Estudi de la cultura humana des dels orígens fins als nostres dies, i de les varietats i adaptacions respecte de les relacions socials i biològiques. En la doble versió de social i cultural, es refereix a l'espai discursiu i científic que prioritza l'anàlisi de la societat en la cultura i de la cultura en la societat. L'antropologia social i cultural s'ocupa dels comportaments, específics i universals, de la societat i la cultura. Fou integrada, com a ciència, a partir de la segona meitat del segle XIX, quan foren constituïdes a Europa les primeres societats d'antropologia, es formaren les primeres col·leccions etnogràfiques i hom inicià els treballs de camp i les expedicions científiques a diferents indrets del món.

**cultura** *f* Conjunt complex que inclou coneixements, creences, arts, lleis, morals, costums i altres capacitats i hàbits adquirits per l'ésser humà com a membre d'una societat (Tylor).

**cultura i personalitat** *f* Corrent teòric dins l'antropologia, dirigit especialment per Margaret Mead (1901), Ruth F. Benedict (1887-1948) i Ralph Linton (1893-1953). Les bases programàtiques d'aquesta orientació tenen com a principi explicatiu que la forma cultural o manera de viure d'una societat és la causa fonamental de l'estructura de personalitat dels membres que la componen. Així, cada cultura constituirà la personalitat bàsica dels individus que la formen. Hi ha individus representatius del tipus dominant, i d'altres que no s'hi adapten, que constitueixen la minoria (inadaptats), sovint anomenats *anormals*. Segons això, els criteris de normalitat i d'anormalitat els dona cada cultura.

**enculturació** *f* Terme introduït per l'antropòleg nord-americà M. J. Herskovits, que designa el procés pel qual un individu adopta la seva cultura. Aquest procés s'inicia en la infància d'una manera inconscient amb l'aprenentatge de les conductes més elementals i, en l'adult, comporta l'acceptació o el rebuig, conscients, de noves formes culturals segons si s'adiuen o no amb els models adquirits en la infància. Es pot considerar una versió antropològica del concepte de socialització.

**estructura social** *f* Concepte que fa referència a les relacions dels grups en una societat.

**etnografia** *f* Informació de primera mà extreta del treball de camp en una comunitat determinada, normalment mitjançant el mètode de l'observació participant.

**interculturalisme** *m* Ideologia que constitueix el nou paradigma de la pluralitat cultural que és més pròxima al diàleg i a la negociació, davant plantejaments anteriors de l'homogeneïtat o del multiculturalisme (que implica la diversitat cultural amb un contacte limitat entre grups). Aquest model propugna la igualtat de tots els grups diferenciats, que, per mitjà del diàleg i el consens, constitueixen la societat i la cultura. Un intercanvi en igualtat significa la mateixa aportació de tots els grups implicats.

**multiculturalisme** *m* Ideologia que defensa la coexistència de cultures o realitats ètniques diferents en una mateixa societat. Com a doctrina, manté que els grups ètnics

minoritaris d'un estat tenen el dret de ser culturalment diferents del grup socialment majoritari. Des d'un punt de vista polític, implica les diferents normes polítiques i socials orientades a mantenir la diversitat cultural d'un estat. Es tracta d'un fenomen associat a les reivindicacions de minories nacionals i ètniques dins d'un estat nació, i també als grups socioculturals i religiosos que busquen el reconeixement i el respecte a les seves diferències. Aquests grups han desenvolupat moviments socials entorn d'un sistema de valors, un estil de vida, sentiments d'identitat o de pertinença a col·lectius o amb experiències comunes de marginalitat. Habitualment se'ls ha sotmès a pràctiques d'exclusió, per la qual cosa reivindiquen el dret a ser reconeguts i tractats com a iguals pel grup dominant.

**ritual de transició** *m* Activitat culturalment definida i associada amb la transició d'un lloc a un altre o d'una etapa de la vida a una altra.

**subcultura** *f* Comportament i estil de vida associat a grups de la mateixa societat complexa, però basat en símbols culturals diferents per raó d'edat, de gènere, d'ètnia o de qualsevol altra característica. Les subcultures s'acostumen a veure com a *formes de vida* que es contraposen a la cultura majoritària.

**transmissió i adquisició cultural** *f* Transmissió de la cultura d'una societat per mitjà de l'aprenentatge.

## Bibliografia

**Álvarez, L.** (2007). Visión histórico-sistemática de la antropología social. A C. Lisón Tolosana (Ed.), *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica* (pp. 23-51). Madrid: Akal.

**Apple, M.** (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

**Apple, M.** (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós. Centro de Publicaciones del MEC.

**Baudelot, C. i Establet, R.** (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Mèxic: Siglo XXI.

**Benedict, R.** (1934/2005). *Patterns of culture*. Nova York: First Mariner Books Edition.

**Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

**Boas, F.** (1928). *Anthropology and modern life*. Nova York: Norton.

**Boas, F.** (2007). Los métodos de la etnología. A P. Bohannan i M. Glazer. *Antropología. Lecturas* (traducció: María Luisa Carrio i Mercedes Vallès; segona edició revisada, p. 93-100). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.

**Bourdieu, P.** (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

**Bourdieu, P. i Passeron, J. P.** (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

**Bowles, S. i Gintis, H.** (1985). *La institución escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

**Carbonell, F.** (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.

**Cassirer, E.** (1994). *Antropología filosófica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica. **Castells, M.** (2003).

*La sociedad xarxa*. Barcelona: Editorial UOC (Col·lecció l'Era de la Informació: economia, societat i cultura, 1).

**Castells, M.** (2003). *El poder de la identitat*. Barcelona: Editorial UOC (Col·lecció l'Era de la Informació: economia, societat i cultura, 2).

**Castells, M.** (2003). *Canvi de mil·leni*. Barcelona: Editorial UOC (Col·lecció l'Era de la Informació: economia, societat i cultura, 3).

**Curran, J., Morley, D. i Walkerdine, V. (Comp.).** (1998). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo*. Barcelona: Paidós.

**Durkheim, E.** (1972). *La educación moral*. Barcelona: Península.

**Durkheim, E.** (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

**Enguita, M. (Ed.).** (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

**Freud, S.** (1913/1999). *Totem y Tabú*. Madrid: Alianza.

**Freud, S.** (1929/1994). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.

**Foucault, M.** (1978). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

**Fullat, O.** (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.

**García, M.** (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Barañain: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

**García, J. i Pulido, R. A.** (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.

- García, F. J. i Granados, A. (Eds.).** (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, Centro de Publicaciones del MEC.
- Giroux, H.** (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. i McClaren, P.** (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grignon, C. i Passeron, J. C.** (1992). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Madrid: Ediciones La Piqueta, D.L.
- Hall, S. i Jefferson, T. (Eds.).** (1979/1993). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. London: Routledge.
- Hamann, B.** (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.
- Harris, M.** (1968/1979). *El desarrollo de la teoría antropológica: una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Harris, M.** (2000). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- Janer, G. i Colom, A. J.** (1995). El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación. A.J. Noguera (Ed.), *Cuestiones de antropología de la educación* (p. 63-96). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Jociles, M. I.** (2007). Antropología de la educación: antecedentes, objeto de estudio y modelos teórico-metodológicos. A C. Lisón Tolosana (Ed.), *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica* (p. 129-152). Madrid: Akal.
- Lévi-Strauss, C.** (1958/1995). *Antropología estructural* (2a. edició). Barcelona: Paidós.
- Kardiner, A.** (1945). *El individuo y su sociedad: la psicodinámica de la organización social primitiva*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- MacCarthy, C.** (1994). *Racismo y currículum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Malinowski, B.** (2007). El grupo y el individuo en el análisis funcional. A P. Bohannan i M. Glazer. *Antropología. Lecturas* (traducció: María Luisa Carrio i Mercedes Vallès; segona edició revisada, p. 284-303). Madrid: Mcgraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- Mead, M.** (1928/1975). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Mead, M.** (1935/2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Morley, D.** (2008). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinar de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Nohl, H.** (1938/1950). *Antropología pedagógica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Oullet, F.** (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. París: L'Harmattan.
- Planella, J. i Pagès, A.** (2007). *Antropología de l'educació*. Barcelona: Editorial UOC.
- Reguillo, R.** (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Santamaría, E. i González, F. (Coord.).** (1998). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus.
- Santos, M. A.** (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.



- Spindler, G. D.** (1993). La transmisión de la cultura. A H. Velasco, J. García i A. Díaz. *Lecturas de antropología para educadores* (p. 205-241). Madrid: Trotta.
- Solé, J.** (2008). *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Subirats, M. i Tomé, A.** (1992). *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tadeu da Silva, T.** (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Télez, J. A. (Coord.)**. (2008). *Educación intercultural. Miradas interdisciplinarias*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Tizio, H.** (1997). La categoría "inadaptación social". A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social* (pp. 92-102). Barcelona: Ariel.
- Trilla, J.** (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Tylor, E. B.** (2007). Cultura primitiva. A P. Bohannan i M. Glazer. *Antropología. Lecturas* (traducció: María Luisa Carrio i Mercedes Vallès; segona edició revisada, pp. 64-78). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- Velasco, H., García, J., i Díaz, A.** (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Weber, M.** (1964). *Economía y sociedad*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P.** (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P.** (1993). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. A H. Velasco, J. García i A. Díaz. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.
- Willis, P. et al.** (1990/1998). *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Wright Mills, C. et al.** (1986). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.

