

---

# L'etnografia aplicada a l'educació social

---

PID\_00269751

Beatriz García García

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 2 hores

---



**Beatriz García García**

Educadora social, màster en Recerca etnogràfica, teoria antropològica avançada i relacions interculturals, i doctora en Antropologia Social i Cultural per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Està especialitzada en l'anàlisi de processos de transmissió cultural en contextos de diversitat social i cultural. En la seva trajectòria professional ha combinat el treball com a educadora social amb col·lectius en situació d'exclusió i marginació social i cultural amb la recerca i reflexió antropològica. Considera imprescindible incorporar la dimensió cultural en els acompanyaments educatius i en tot tipus de projectes, també en els de cooperació i del mal anomenat desenvolupament aplicats en zones geogràfiques i distants culturalment. Va desenvolupar la seva tesi doctoral a Moçambic i actualment fa una recerca etnogràfica a Senegal per a la UAB. Des de fa diversos anys és professora col·laboradora en la Universitat Oberta de Catalunya, on imparteix les assignatures Educació intercultural i Etnografia aplicada a l'educació social. És membre del Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (GRAFO) de la UAB des de l'any 2009, de l'Equip de Recerca en Antropologia Aplicada a la Salut (ERAAS), dependent del GRAFO, i del grup Antropologia i Educació de l'Institut Català d'Antropologia (ICA).

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Eva Bretones Peregrina (2020)

Primera edició: febrer 2020  
© Beatriz García García  
Tots els drets reservats  
© d'aquesta edició, FUOC, 2020  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realització editorial: FUOC

*Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.*

# Índex

<b>Introducció.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Subjectes culturals en activitat permanent.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Els processos de transmissió i aprenentatge cultural: les diferents dimensions.....</b>	<b>10</b>
2.1. Processos de transmissió amb intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora ...	11
2.2. Processos de transmissió sense intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora ...	15
2.3. Processos de transmissió amb intencionalitat educativa i sense que generen adquisicions culturals en la persona receptora .....	18
<b>3. Els resultats de l'etnografia per a l'acompanyament educatiu.....</b>	<b>23</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>25</b>



## Introducció

L'etnografia és una pràctica de recerca pròpia de la ciència antropològica que s'interessa pel coneixement de les formes de pensar, sentir i actuar de persones i grups i pels processos a partir dels quals es construeixen aquestes nocions culturals. El coneixement d'aquestes formes, que aporten sentit als diferents mons socioculturals en cada context, ha de servir, al seu torn, com a base per a plantejar accions socioeducatives d'intervenció, transformació i canvi sociocultural.

La nostra proposta és apropar alguns elements de la disciplina etnogràfica a l'educació social per proporcionar un bagatge a educadors i educadores que els permeti analitzar els mecanismes educatius implicats en els fenòmens socioculturals amb els quals es trobaran en la seva praxi professional i reflexionar-hi. L'entesa de l'educació com a procés cultural i la importància de l'educació en la vida han de formar part de qualsevol tipus d'anàlisi que duguem a terme sobre la realitat que ens envolta.

L'etnografia ens permet, a partir de la pràctica de l'observació, la descripció i l'anàlisi d'accions i narratives humanes situades en contextos determinats, desentranyar els marcs de sentit sociocultural que les fonamenten. Aquests marcs són compostos per diferents nocions que són captades a partir de la nostra participació en processos educatius de transmissió i aprenentatge de nocions culturals que tenen lloc al nostre entorn de manera contínua. Alhora, participant en aquests processos de captació de nocions, s'activen nous processos educatius que nodreixen les persones amb les quals els compartim, tal com veurem més endavant.

L'etnografia, a més d'una pràctica, constitueix una mirada específica sobre el món que ens envolta, que permet comprendre com i què aprenem dels nostres contextos i per mitjà de quins processos. Això ens permet apropar-nos a la realitat de persones i grups, conèixer millor els diferents contextos en què estem immersos i, en últim terme, conèixer-nos millor a nosaltres mateixos.

Generalment, els estudis sobre els processos educatius que tenen lloc en els grups humans han estat duts a terme pels antropòlegs i antropòlogues de l'educació i s'han desenvolupat tradicionalment en espais situats en coordenades geogràfiques i socioculturals lluny de les nostres. Gradualment, les nostres pròpies societats han passat a ser objecte d'estudi etnogràfic, i aquestes recerques, situades en contextos afectats per diferents variables, han aportat coneixement molt valuós sobre els grups humans i els seus problemes, la qual cosa és molt útil per a la nostra tasca com a educadors i educadores socials.

Per aquest motiu, des d'un plantejament antropològic i etnogràfic començarem coneixent els processos mitjançant els quals es transmeten, aprenen i adquireixen les nocions culturals del nostre context, és a dir, com es duu a terme la tasca de l'educació per als grups humans.

## 1. Subjectes culturals en activitat permanent

Per a endinsar-nos en l'anàlisi etnogràfica del procés progressiu de captació de maneres de pensar, sentir i actuar en cada context, que és profundament ric i complex, cal tenir clars alguns conceptes clau. Som subjectes culturals en interacció permanent amb el nostre context, i tots i totes tenim referents ètnics que adquirim mitjançant processos educatius.

Com a **subjectes culturals**, participem en processos de socialització i enculturació que ens permeten conèixer pautes de vida viables per a habitar els nostres contextos.

En cada context es transmeten les pautes culturals als membres de la cultura de manera diferent, i són aquestes formes de transmissió, diverses com el seu contingut diferencial, les que provoquen la sorprenent **diversitat** existent, aspecte que ha de ser considerat en qualsevol recerca socioeducativa.

El **referent ètnic** (San Román, 1996, pàg. 108) que adquirim, fruit de la participació en aquests processos tal com s'ha explicat prèviament, és dinàmic, inacabat, particular i únic per a cada ésser humà, i està en constant transformació, i això és així perquè el conformem mitjançant la nostra interacció constant amb el nostre entorn. D'aquesta manera, amb la nostra immersió en el món que habitem, transmetem cultura i aprenem pautes culturals al llarg de tota la nostra vida.

D'aquesta manera, la consideració de la nostra naturalesa humana en clau de **subjectes culturals** i l'existència de **processos educatius** que tenen lloc en els grups socioculturals als quals pertanyem són dos aspectes essencials en qualsevol recerca socioeducativa.

### **El nostre paper com a investigadors o investigadores de contextos en què estem inserits**

La nostra condició de subjectes culturals en aprenentatge permanent que investiguen altres subjectes culturals en contextos coneguts ens obliga a mantenir una postura de vigilància ètica atenta en els processos educatius que investiguem. Cal evitar tenir prejudicis socials i culturals en l'anàlisi de situacions que ens puguin ser familiars.

A més, l'enfocament etnogràfic implica confrontar el propi concepte d'educació que manegem amb un de més ampli, que desafia algunes de les concepcions que es relacionen freqüentment amb els processos d'ensenyament-aprenentatge.

- En primer lloc, per a pensar en els processos educatius cal superar la idea que els continguts d'aprenentatge són traslladats eminentment de les persones adultes a les de menor edat. Els processos de captació de nocions culturals es donen a partir d'interaccions i relacions, també amb nadons

i infants, i totes les persones participants són afectades. Així mateix, si la criança comporta un intens procés d'aprenentatge i adquisició cultural per a nadons i infants, ells també eduquen i converteixen les persones de major edat en aprenentes amb les interaccions compartides.

- En segon lloc, cal despersonalitzar i deslocalitzar l'acte educatiu; els estudis etnogràfics ens indiquen que el binomi entre emissor-receptor i receptor de nocions culturals no sempre és encarnat en persones:
  - Els focus d'emissió de continguts educatius poden ser persones, institucions i també escenaris i els seus objectes.
  - Els qui reben nocions culturals poden ser grups de persones que poden aprendre i interpretar diferents nocions participant del mateix procés educatiu.

### Exemples

Una sessió de formació per a un grup de persones treballadores pot ser apresada i interpretada de manera molt diferent per cadascuna de les persones que el formen, i generar amb això diferents dinàmiques de treball posterior.

Una persona pot aprendre de la sola contemplació d'un espai físic, per exemple, d'una sala d'espera d'un servei, sense la necessitat que una altra persona li verbalitzi cap contingut.

- A més, cal reconèixer l'agència, la creativitat i l'estratègia de les persones, que no absorbeixen de manera acrítica les nocions culturals. En particular, en el treball amb infants i adolescents passa que es nega moltes vegades la seva capacitat per a qüestionar i resignificar les idees captades i les apresades, i, massa vegades, es consideren mers imitadors del seu entorn. L'etnografia refuta també aquesta idea, i hi ha estudis etnogràfics com el de l'antropòleg David Poveda (2011) en què es mostra com un grup d'infants construeixen una representació pròpia del món —conflictiu— en què habiten, de manera creativa i semiautònoma respecte al món adult.
- D'altra banda, la mirada etnogràfica sobre l'educació també ens reclama deixar de pensar en el context educatiu únicament per a allò que passa en escoles o en situacions d'ensenyament-aprenentatge formals, i reclama considerar la idea que tots els contextos poden ser experiència i/o matèria d'aprenentatge. En conseqüència, cal superar definitivament els esquemes que compartimenten l'educació en els terrenys formal, no formal i informal, els quals circumscriuen el context educatiu a espais i continguts.

### Exemples

Durant el passeig per un bosc escarpat podem consolidar el coneixement d'una fórmula física.

En una classe de física podem aprendre a identificar una emoció associada a la passió o a l'amor.

En un berenar compartit amb més persones podem entendre el sentit d'una regla escolar.

### Lectura recomanada

D. Poveda (2011). La reproducción interpretativa del conflicto interétnico en un grupo de iguales gitano. A: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (p. 221-245). Madrid: Los libros de la Catarata.



A continuació aprofundirem sobre la naturalesa dels processos a partir dels quals transmetem i aprenem nocions del nostre entorn cultural.

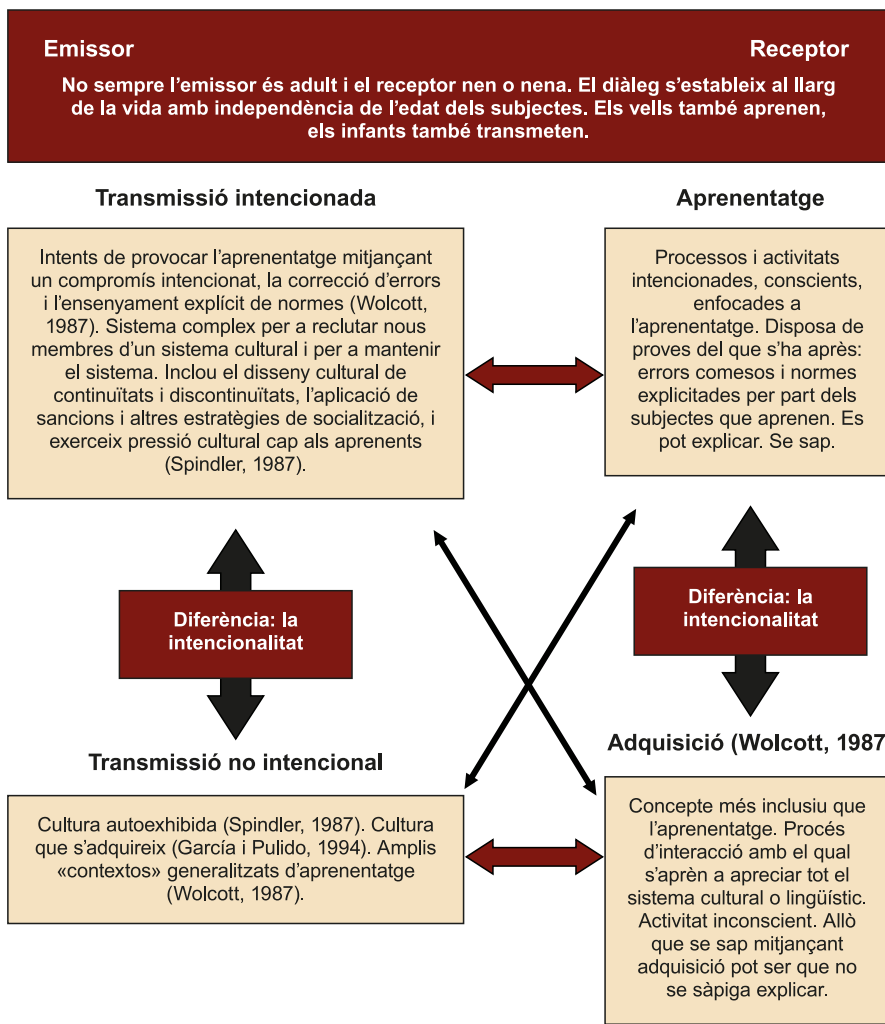
## 2. Els processos de transmissió i aprenentatge cultural: les diferents dimensions

La complexitat de l'educatiu ha de ser captada quan fem treballs de tipus etnogràfic, i aquest exercici no és senzill, ja que els processos de transmissió i aprenentatge cultural que duem a terme al llarg de la nostra vida són nombrosos, tenen caràcter «fluid», híbrid i estan encavalcats entre ells.

Per a analitzar els processos de transmissió i aprenentatge, emprarem els eixos «intencionalitat de la transmissió» i «consciència de la persona receptora», en línia amb el treball de l'antropòloga Pepi Soto (2011). Aquests eixos creuats produeixen quatre dimensions diferents, que són un entramat útil per a l'anàlisi en recerques educatives:

### Lectura recomanada

P. Soto (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. A: J. Grau, D. Rodríguez, y H. Valenzuela. (Eds.), *Parentescos: Modelos Culturales de Reproducción* (p. 87-110). Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).



Font: Pepi Soto (2011, p. 104) amb les dimensions invertides per a seguir l'explicació del text

Aquest esquema d'eixos creuats genera quatre dimensions de transmissió i aprenentatge cultural:

- Processos de transmissió amb intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora.
- Processos de transmissió sense intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora.
- Processos de transmissió amb intencionalitat educativa i sense que generen adquisicions culturals en la persona receptora.

### **2.1. Processos de transmissió amb intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora**

En aquesta primera dimensió aprenem una part del funcionament del nostre món cultural a partir de transmissions educatives intencionals on se'ns expliciten els coneixements, els comportaments i les capacitats reconegudes pel nostre grup sociocultural, i les seves regles, creences, valors, etc.

S'hi situen tots els mecanismes intencionals de transmissió de nocions culturals que ens converteixen —i reconverteixen constantment— en integrants de la comunitat cultural en què vivim.

En aquesta dimensió s'inclouen els processos de transmissió de nocions que duen a terme els **agents educatius** amb aquesta missió, com la família, mestres, educadors i educadores, professorat i altres persones adultes en l'exercici del seu rol, i també les **institucions** amb tasques educatives com la família, les escoles, altres centres socials i educatius, que inclouen les **tècniques i estratègies** orientades a generar aquest aprenentatge, com la memorització, la imitació, la dispensació de premis i càstigs, etc. Aquestes transmissions de continguts tenen lloc en situacions i moments dedicats específicament a aquesta transmissió, que poden ser formals i solemnes o més quotidians.

#### **Algunes situacions de transmissió de continguts**

Una ponència en una aula magna universitària, una aula escolar on s'ensenyen continguts d'instrucció, una xerrada moral per part de la família, un reny o càstig a casa, una sanció explícita en un centre de joves, un reconeixement públic o privat, un comentari sobre una norma a seguir en un centre de treball, etc.

Hi ha estudis etnogràfics sobre aquesta dimensió, com els de l'antropòloga Margaret Mead (1935/2006) o els de George D. Spindler (1993/1987). Aquest va dur a terme les seves recerques en molts contextos, i, mitjançant el treball etnogràfic en entorns domèstics i comunitaris, va ser capaç d'identificar les diferents nocions culturals en què eren educades intencionalment les noves generacions segons cada context sociocultural i va relacionar aquestes nocions amb les particularitats i característiques del món que els va tocar habitar.

A més, en aquesta dimensió se situen els processos de transmissió i aprenentatge de nocions més específiques dins de cada grup, relacionades amb l'expectativa social associada a la nostra posició sociocultural en el grup. Aquesta posició es defineix en funció dels aspectes que ens caracteritzen, que poden ser biològics i/o adquirits, com sexe, gènere, edat, aspecte físic, orientació sexual, nacionalitat, fenotip —racialitzat o no—, classe social, nivell adquisitiu i de consum, diversitat funcional, adscripció ètnica, religiosa, etc. Els processos de transmissió de nocions als subjectes en funció de les seves característiques diferencials generen una gran part de les diferències denominades intraculturals.

D'aquesta manera, comentaris i instruccions com «no et vesteixis així», «amb una cara tan bonica arribaràs a qualsevol lloc», «amb aquesta actitud crítica no arribaràs enlloc», «intenta ser més delicada», «no ploris, que ets ja un home-net», «on va, aquesta, vestida així», «parla més baix», «dissimula», «seu millor en aquest lloc», «això no t'escau», «no parlis aquesta llengua», «no et fa vergonya?», «ni ho pensis», «tu aquí no pots entrar», dirigits a persones específiques i en situacions concretes, han de ser entesos i «llegits» com instruccions que formen part de les transmissions educatives destinades a informar-nos de com hem de pensar, sentir i comportar-nos segons el significat social atribuït diferencialment a les nostres particularitats.

Així, pertanyent a un mateix grup sociocultural, l'experiència vital i les maneres de pensar, sentir i actuar d'una dona lesbiana i amb diversitat funcional poden ser molt diferents de les d'un home heterosexual amb fenotip caucàsic, i de les d'un adolescent gitano amb un fenotip racialitzat. La societat informàrà cadascun, mitjançant processos educatius amb intencionalitat educativa, del lloc que hi ocupa, i ells, amb la seva capacitat d'agència, ho captaran, hi reaccionaran i ho reproduiran de manera diferencial.

Així, una part del nostre ordre sociocultural és transmès de manera intencional per persones, grups i institucions, i és canalitzada i replicada per canals de comunicació diversos, que hem de saber identificar.

### Lectures recomanades

M. Mead (1935/2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

G. Spindler (1993 / 1987). *La transmisión de la cultura*. A: H. M. Velasco Mailló, J. García Castaño, A: Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la educación y de la etnografía escolar* (p. 205-242). Madrid: Trotta.

El tret comú a totes aquestes situacions de transmissió intencional és que els aprenents poden aprendre continguts que els agents i institucions pretenen ensenyar per mitjà d'estratègies i tècniques diverses, i que poden identificar tant el moment de la transmissió com el contingut après (o no après, o oblidat) de manera conscient.

Per extensió, a aquesta dimensió pertanyen les **narratives** de persones sobre les característiques de la societat, cultura o món en què viuen, captades de manera conscient, que són replicades o reinterpretades però que en tot cas doten de sentit el món que habiten. La seva importància rau precisament en el fet que són narratives, relats, discursos apresos mitjançant els processos d'enculturació en contextos concrets i que ens n'informen. En converses informals o en entrevistes sobre la vida quotidiana, aquestes nocions centrals sempre apareixen cristal·litzades i han de ser captades, valorades i redimensionades per a contextualitzar-les de manera més àmplia i aportar coneixement sobre el context en què viu una persona o un grup.

Per a acabar de caracteritzar aquesta dimensió, en posarem alguns exemples a partir d'alguns resultats dels treballs d'estudiants de la UOC, que van dur a terme **observacions sobre processos educatius** en parcs públics de tot el territori nacional atenint-se en particular a pautes de criança i transmissió de nocions de gènere en la vida quotidiana<sup>1</sup>.

Per a identificar els processos educatius que tenien lloc a l'espai públic objecte de la seva recerca, se'ls va demanar fer exercicis de **descripció detallada de situacions i pràctiques observades**, enteses com a *concatenació d'accions amb significat aparent per a qui les duu a terme*, com per exemple «arribar al parc, seure i començar l'activitat», «participar en un joc», «conversar unes persones», «reaccionar una persona pel comportament d'un infant o una altra persona», «mediar en un conflicte», etc. Els estudiants van recollir moltes pràctiques, les van descriure acuradament i les van complementar amb els relats literals dels participants, la qual cosa les convertia en valuoses dades que informaven sobre les transmissions educatives que tenen lloc en la quotidianitat.

Als parcs es van observar moltes situacions referides a la primera dimensió en clau de processos de transmissió amb intencionalitat educativa, en la qual **agents educatius**, encarnats generalment en mares i altres persones adultes, transmetien nocions sobre maneres de pensar, sentir i actuar en el context donat a partir de **diferents tècniques** educatives.

Alguns dels missatges recollits pels estudiants van ser: «no surtis sol del recinte», «dona'm la mà», «no pugis al tobogan sol», «no peguis aquest nen», «no et mengis el berenar d'aquesta nena», «que brut que és, ha, ha, ha», «obre la boca i empassa», «no t'ho portaré tot jo», «saluda aquesta senyora», «recull les joguines», «no surtis d'aquí». Així mateix, es va captar que en aquests missatges explícits, relacionats amb la dimensió de gènere, les nenes s'anomenen

(1) Els exemples que s'empraran responen al gruix majoritari d'observacions, que van ser fetes en parcs amb activitat infantil situats en barris urbans residencials. El text entre cometes respon a aquestes experiències i és una compilació de treballs dels cinc últims cursos de docència de l'autora (2014-2019).

«princeses», «maques», «boniques», i els nens «els qui manen», «campions», «mascles», la qual cosa té una important càrrega informativa sobre com són percebuts nens i nenes i quina és l'expectativa sobre ells.

Als parcs es van observar i descriure detalladament molts **càstigs**, principalment duts a terme de manera verbal, aixecant la veu i amb un component no verbal, gestual, de desgrat. Generalment, davant el conflicte les mares demanaven als nens i nenes «pensar, reflexionar», i no es van identificar molts càstigs físics; gairebé tots es van basar en la privació d'objectes o menjar com xocolata o llimonades. També van observar i van descriure missatges, en particular durant festes d'aniversaris, que feien referència a la **discontinuitat educativa** que comportava l'entrada a l'adolescència, com «ara ja no toca anar al parc» o «mira, t'han fet regals de gran».

A més, es van identificar processos **d'aprenentatge conscient** en nens i nenes i persones adultes. Es van observar i van descriure processos en què es mostra com nens i nenes **incorporaven i replicaven** els missatges pels quals havien estat educats intencionalment, de manera que al·lentien la marxa que portaven, deixaven de fer una activitat com pujar escales o un tobogan, o, directament, canviaven d'actitud amb vista als missatges dels agents educadors. També es van observar **pautes d'imitació** entre nens i nenes en les quals es copiaven estratègies i replicaven missatges dels altres nens i nenes per a jugar, insultar o elogiar i també per a contestar a les persones adultes i desobeir-les. A més, es van identificar *in situ* situacions en què es **va interpretar creativament** la solució d'un conflicte aportada per una adulta: davant un conflicte per l'ús d'una nina, una mare demana a la filla compartir-la una estona amb la companya, però la nena mira al voltant i decideix desmembrar la nina en dos i oferir-ne una meitat a la companya.

També s'han recollit relats verbals literals provinents de **converses informals i entrevistes** en què **les persones adultes són aprenents d'altres pares, mares, de fills i filles i d'altres nens i nenes**. Aquests aprenentatges van afectar el seu comportament i, per exemple, reconeixien que acudien al parc amb determinats joguines i no amb altres, oferien el berenar d'una manera i no d'una altra, o no intervenien en interaccions pacífiques d'infants de la mateixa edat, fruit de l'aprenentatge al parc. Les mares reconeixien haver tingut aprenentatges de tipus conscient molt valorats dels fills i filles, d'altres pares, per internet o amb tallers de l'escola per a pares. En gairebé tots els relats les mares, reconegudes com a agents educadors, van reconèixer haver participat en períodes **de gran aprenentatge** compartit amb els fills i filles durant les etapes d'embaràs i de criança posterior.

Aquests exemples mostren l'existència d'aquests processos de transmissió intencional i aprenentatge conscient a partir de missatges de persones, grups o institucions, i estratègies i tècniques que els afavoreixen. Aquesta dimensió

té molta rellevància en el nostre procés d'enculturació, però, tal com veurem a continuació, no representa tot el pes de l'educació i no tota l'educació es redueix a això.

## 2.2. Processos de transmissió sense intencionalitat educativa que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora

La segona dimensió de transmissió i aprenentatge cultural fa referència als processos de transmissió sense intencionalitat educativa, que provoquen aprenentatges conscients en la persona receptora. Aquí se situen els processos pels quals la persona receptora adquireix coneixements en situacions educatives de manera complementària o independent de la intencionalitat educativa de la persona o canal emissor d'informació cultural.

Aquesta dimensió, estudiada per l'antropòleg Harry F. Wolcott (1987, pàg. 2011), es refereix a la capacitat de la persona receptora de captar continguts culturals que són explicitats a partir d'elements com l'organització i l'aspecte del lloc, la disposició dels elements a l'espai, la ubicació, la distribució de les persones, la llengua usada, l'estil comunicatiu i altres, experiències concretes al nostre voltant que vehiculen aquestes nocions.

### Lectura recomanada

Wolcott, H. F. (2008/1987). *The anthropology of learning*. A: G. Spindler. (Ed.), *Education and cultural process* (p. 26-52). Prospect Heights: Waveland. Traducción de 2008 de Esther Prats Ollero (p. 1-30).

L'antropòleg George D. Spindler, el gran estudiós dels processos amb intencionalitat educativa en diferents contextos, reconeix el gran impacte dels processos sense intencionalitat i adverteix:

«De fet, és probable que la major part de la cultura es transmeti d'aquesta manera [sense intencionalitat educativa], més que amb una intenció conscient.»

George D. Spindler (1993/1987, pàg. 225)

Posem l'exemple de l'escola, que és la institució per excel·lència on es produeixen transmissions amb intencionalitat educativa i processos d'aprenentatge conscient. Hi ha molts estudis etnogràfics duts a terme a les escoles que han permès identificar que, més enllà de la transmissió de continguts d'instrucció, l'escola transmet altres nocions, com la tríada d'elements identificada i compilada per Giroux (1990): multituds, lloança i poder.

### Lectura recomanada

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

- El primer element, **multituds**, fa referència a l'aprenentatge que duu a terme l'alumnat per habitar correctament espais concorreguts, que els permeten aprendre que els individus són «intercanviables» per a la institució, una situació ben diferent de la que es viu en l'àmbit domèstic.
- El segon element, **lloança**, fa referència a la capacitat de l'alumnat per a aprendre les actituds i comportaments que obtenen el reconeixement del professorat i, amb això, l'èxit per a la permanència en la institució.

- El tercer element, **poder**, remet a la comprensió per part de l'alumnat de qui té el poder en la institució i que permet aprendre l'estructura de poder total de l'escola per al seu èxit i permanència.

L'alumnat pot saber expressar i replicar aquestes nocions de manera conscient encara que mai no li hagin estat transmises de manera explícita i verbal pels agents de la institució. Aquestes nocions són captades per mitjà de nombroses interaccions en el context, moltes sense intencionalitat educativa conscient. Aquest «habitar el context» els ha permès aprendre (de manera conscient) que l'obediència a l'autoritat, l'individualisme i la competitivitat són comportaments i valors que afavoreixen la permanència i èxit a l'escola més enllà de la rèplica memoritzada de continguts d'instrucció.

En situacions-aula, a més, es poden captar nocions relacionades amb les característiques de la societat en què s'inscriu: el treball de l'antropòloga Beatriz Ballestín (2011), dut a terme en dues escoles del Maresme (Barcelona), mostra que les idees prejudicades dels docents sobre l'origen ètnic de l'alumnat eren reproduïdes a l'aula de manera subtil i captades i apreses per aquest alumnat, la qual cosa afectava de maneres diferents la seva experiència quotidiana a l'aula i els seus processos d'escolarització. En el treball de Beatriz García (2016) sobre una escola de Matola, a Moçambic, es va poder analitzar com, de manera incorporada en la pràctica docent, veladament i amb diferents estratègies verbals i no verbals, es menyspreaven certs costums comunitaris, com els mitjans de vida i l'ús de la llengua local, aspectes que l'alumnat coneixia i podia explicitar en les entrevistes. Així, les institucions i els agents educadors poden transmetre amb el seu treball nocions que són captades i apreses per l'alumnat de manera conscient, que els serveixen per a configurar el seu món i la posició —subalterna en els exemples anteriors— en aquest món.

Fora de l'escola, **altres institucions educatives** poden transmetre nocions sense intencionalitat educativa com a part del seu funcionament. Això es pot fer permetent, afavorint, dificultant o prohibint, de manera més o menys subtil, la participació de persones i col·lectius en aquestes institucions. Per exemple, el fet que hi hagi espais socioeducatius on mai no trobem membres d'un col·lectiu concret sol ser llegit en clau de desinterès dels mateixos membres sobre el recurs, però cal preguntar-se si el recurs atreu o repel·leix la seva presència de manera no intencional.

Pensem en un centre cívic on mai no acudeixen membres d'un col·lectiu social amb representació en un context: per exemple, persones amb diversitat funcional, població LGTBI, d'una minoria ètnica o amb una adscripció religiosa determinada, etc. Cal investigar sobre el funcionament del recurs, si aquest és veritablement inclusiu. Imaginem que solament atreu població autòctona, masculina, formada, amb un bon nivell adquisitiu, amb cotxe i temps lliure. Quan una activitat oberta i pública consenteix solament la participació de col·lectius molt homogenis, i en particular quan aquests són privilegiats, podem parlar de «clientelisme», que és el mecanisme pel qual es maneja l'accessibilitat d'un

### Lectures recomanades

B. Ballestín (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el 'colour blindness' y los esencialismos culturales A: M. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda. (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (p. 133-159). Madrid: Los libros de la Catarata.

García, B. (2016). *Los secretos de la casa: aproximación etnográfica y antropológica a la escuela secundaria en el contexto sociocultural de Muti (Matola, Mozambique)* Tesis doctoral no publicada presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona.



recurs públic amb criteris d'accés privats. Així, es permet de diferents maneres l'accés a certs recursos als qui comparteixen mons de sentit, trames culturals, als qui «parlen el propi idioma», impedit veladament l'accés als qui «parlen altres llenguatges». Aquestes persones excloses, portadores de característiques diferencials, possiblement mai no es dirigiran al recurs perquè saben, són conscients, que aquest recurs no busca la seva participació.

Posem l'exemple d'un espai jove on hi ha un taller de cerca d'ocupació per a joves aturats. Al taller s'elaboren currículums, es busquen ofertes que s'envien a diferents empreses. Amb el pas del temps, els joves participants del taller, racialitzats, per fenotip, per vel i per tenir certs accents, aprenen que els seus perfils són evitats per les empreses i són perfectament capaços d'explicitar aquest biaix. I això és així independentment del discurs explícit de la persona educadora o de les empreses a les quals es dirigeixen: l'experiència en grup informa les persones joves que les que han estat racialitzades tenen més dificultats per a accedir a certes ocupacions, i això és així per la situació contextual de «racisme institucional» existent en la nostra societat, que informa aquestes persones joves de la seva posició en aquesta societat.

Un altre exemple el podem trobar en un grup de dones en situació de vulnerabilitat que acudeixen a serveis socials per sol·licitar ajudes de tipus econòmic. Les afectades poden aprendre, a partir de l'experiència en la institució (el trànsit per diferents instàncies, les entrevistes amb educadors i educadores socials, les relacions amb altres dones en situacions semblants...), on és la clau per a obtenir aquestes ajudes i «apropiar-se-la» per tenir èxit.

D'aquesta manera, la seva experiència en la institució els permet desxifrar el concepte mèrit que subjeu a l'obtenció de les ajudes i que pot anar més enllà del que explicita la institució de manera formal (criteris econòmics, legals, etc.). Això pot incloure representar ser pacient, lamentar-se, ser col·laboradora, passiva i submissa, no conflictiva, no qüestionar obertament actituds paternalistes o racistes. Els comportaments i actituds representats captats i recreats són possibles d'explicitar i compartir amb altres dones com a informació valuosa. Aquests aprenentatges subtils duts a terme per les persones usuàries de serveis també ens informen de les trames de significat i valor que les institucions mantenen sobre les persones usuàries, a vegades més relacionades amb la caritat paternalista que amb la justícia social.

L'exemplificació de les nocions que formen part d'aquesta dimensió en els treballs d'observació complexa exigeix un exercici d'«imaginació etnogràfica» per a intentar desxifrar què capta un aprenent de manera complementària en les situacions educatives en què es troba. El concepte d'imaginació etnogràfica no implica tenir fantasia o capacitat d'inventar-se situacions, sinó extreure possibles relacions i influències gràcies a la nostra expertesa en el món social i cultural que habitem. Per exemple, observant una situació en què una àvia castiga la neta per dir una paraulota, podem inferir que la neta, de manera complementària a l'aprenentatge de la relació causa-efecte d'una acció, pot

aprendre i descobrir el poder d'enunciar, amb la seva edat, paraules «especials» en contextos determinats. A més, pot aprendre nocions associades a la proporcionalitat dels càstigs que se li apliquen i parteix de les característiques del rol d'una persona associada a la seva filiació per via materna, i també pot aprendre a dissenyar o perfeccionar estratègies per a no ser castigada la propera vegada.

Per a caracteritzar aquesta dimensió, és molt important disposar de la narrativa de la persona en el context: el relat de les persones aprenents en institucions o situacions educatives és el que ens permet accedir al que s'aprèn de manera complementària en aquestes institucions, que pot ser verbalitzat i que és matèria primera per a configurar els marcs de sentit sobre una realitat. Aquesta narrativa, que pot ser obtinguda en **converses informals o entrevistes**, molt sovint ignorada en recerques educatives, dona compte de la ubicuïtat de l'educació.

### **2.3. Processos de transmissió amb intencionalitat educativa i sense que generen adquisicions culturals en la persona receptora**

Una vegada descrits els processos de transmissió amb intencionalitat educativa i sense que **provoquen aprenentatges conscients en les persones receptores - aprenents**, cal assenyalar la tercera i quarta dimensions, que es refereixen als mecanismes mitjançant els quals, es produeixen **aprenentatges inconscients en la persona receptora** participant de processos amb intencionalitat educativa i sense.

Aquests aprenentatges, a causa de la seva no consciència, es denominen «adquisicions culturals» (Wolcott, 2008/1987) i tenen lloc eminentment durant els primers anys de vida, ja que l'educació és un període d'intensa pressió cultural, en el qual som alimentats i acollits per altres éssers humans que ens ajuden a configurar el món mitjançant relacions i interaccions sense intencionalitat educativa que produeixen en nosaltres adquisicions culturals profundes i duradores.

Els processos d'adquisició cultural, entesos com a processos d'aprenentatge inconscient, forgen les nocions culturals que captem, fruit de la participació en processos que tenen lloc al nostre voltant tant amb intencionalitat educativa com sense. En el primer cas allò adquirit es revela en les situacions en què les persones aprenents mostren tenir coneixements, habilitats i capacitats que no poden identificar com i en quin lloc han pogut ser captats o adquirits. En el segon cas les persones aprenents no són ni tan sols capaces d'explicitar aquestes nocions adquirides de manera inconscient, i el domini sobre les nocions apareix travat en un continu vital i interactiu amb el context i amb els membres del grup cultural (Soto, 2011).

Per a explicar com es produeixen les adquisicions culturals, és rellevant el paral·lelisme que Wolcott fa amb l'adquisició de la primera llengua, la **llengua materna**, que l'autor reconeix com un procés en què l'aprenent:

«selecciona, ordena i busca la regularitat en un bombardeig continu, gairebé aleatori, d'elements lingüístics i culturals que l'envolten».

Wolcott (2008/1987, pàg. 11)

És la immersió en context que produeix el domini de la llengua materna, i amb aquest procés l'autor explica l'adquisició cultural per immersió en el context. L'autor explica que aquest procés es duu a terme mitjançant el descobriment personal i no mitjançant representacions culturals que informen explícitament dels seus continguts. Per a ell, aquest procés d'aprenentatge inconscient no és gradual («es produeix amb impulsos, esclats i instants», *ibid.* 2008/1987, pàg. 23) i reconeix «la increïble capacitat humana de diferenciar l'estructura regular que fa possible la cultura» (*ibid.* 2008/1987, pàg. 10).

Aquest procés **d'adquisició** difereix llargament del que activem en l'**aprenentatge** d'una segona llengua, que se sustenta sobre una base adquirida i a partir d'un món on tenim experiència. L'aprenentatge d'una segona llengua és més gradual i conscient, és parcialment constructiu, s'elabora partint d'estructures més simples fins a altres de més complexes, és diferent del procés irregular de l'adquisició cultural.

Per a fer recerca educativa que permeti desentranyar les nocions que pertanyen a aquestes dimensions, cal fer treballs de contextualització identificant les condicions econòmiques, polítiques, socials, familiars, ambientals, culturals, històriques, etc. en què ha tingut i té lloc la vida d'un grup o d'una persona, on adquireix precisament els seus marcs de sentit sociocultural.

L'observació de les pràctiques concretes ens pot donar informació sobre els processos d'adquisició cultural però també, amb un èmfasi particular, sobre els discursos i narratives mitjançant els quals les persones pensen i valoren el

seu món, perquè en aquestes pràctiques hi ha en part aquestes adquisicions culturals captades a partir del mer fet d'habitar mons, d'estar inserits en contextos culturals.

En les recerques amb perspectiva etnogràfica de l'alumnat de la UOC, la identificació de tot el que podia ser adquirit (après de manera inconscient) per les persones observades exigia observar l'espai i descriure el que hi passava, i elaborar un context on s'aportessin dades històriques, demogràfiques, culturals, socials i econòmiques destinades a caracteritzar el lloc de recerca.

Per a dur a terme el treball de descripció i anàlisi del que s'aprèn i adquireix en un context, l'alumnat va ser instat a «desnaturalitzar» l'entorn i mirar-lo amb una actitud d'«estranyament antropològic», preguntant-se per la ubicació dels objectes, per les accions de les persones, per les vestimentes, pels criteris d'agrupació, per tot allò que naturalitzem en pertànyer a un context.

El mapa o croquis del lloc, que s'havia de fer prèviament a cada sessió d'observació, havia de detallar la distribució, elements i usos de l'espai. La mera distribució dels elements a l'espai ha de ser entesa com a susceptible de transmetre nocions culturals a les persones que hi interactuen de manera conscient i inconscient. Alguns exemples de descripció espacial (anàlisi) en els treballs esmentats van ser:

- En el mapa dels parcs es van vincular les zones compartimentades als usos: les zones verdes estaven barrades per impedir el trànsit, la qual cosa convertia els espais naturals en merament ornamentals i informava de la relació amb la naturalesa en contextos urbans. Els espais de mascotes també estaven barrats, la qual cosa també implicava unes concepcions sobre el perill, la higiene i la possibilitat de circular limitades per als animals. També els espais de joc de nens i nenes estaven compartimentats, closos, i moltes vegades hi havia tobogans, gronxadors de colors vius i sòl de material tou, la qual cosa informava d'una concepció determinada de la necessitat d'estimulació visual i de la fragilitat de l'etapa infantil. Els bancs del parc estaven orientats moltes vegades a aquest espai de joc amb la finalitat de permetre el contacte visual permanent amb el que hi passava dins. A més, en aquestes zones de joc infantil a l'aire lliure no es permetia fumar, la qual cosa funcionava més com una «insígnia» amb poc valor fàctic. Tots aquests aspectes, descrits degudament, informaven, en l'anàlisi posterior, sobre nocions culturals recreades per les persones que freqüentaven les zones i remetien a la idea de com transitar l'espai urbà, com comportar-se, com protegir i com controlar l'acció humana en aquests llocs.
- Als voltants dels parcs també van ser objecte de descripció i anàlisi els comerços, que informaven de patrons i capacitat de consum i estils de vida de la població que hi vivia.

La interacció humana descrita i analitzada també permetia establir certes tendències:

- Als parcs es va identificar la sobrerrepresentació femenina, mares i/o cuidadores de nens i nenes. Les famílies identificades eren nuclears, amb un o dos fills com a màxim. Això informava sobre les atribucions d'atenció per gènere i sobre la composició familiar més freqüent en un espai urbà.
- L'aspecte físic de les persones en el camp també va ser descrit de manera meticulosa identificant patrons associats a la feminitat i la masculinitat recreades per nenes i adultes i nens i adults. Les joguines emprades responien a aquesta diferenciació de tons i a l'oferta dels comerços esmentada anteriorment, diferenciada per colors en funció del gènere al qual anaven dirigides. Això ens informa d'una representació de gènere compartida.
- Els criteris d'agrupació de les persones que acudien al parc van ser descrits en funció del gènere (dones juntes, homes junts) i la coincidència (aparent) d'adscripció ètnica (dones amb trets fenotípics i vestimentes semblants juntes). També es van elaborar hipòtesis relacionades amb les seves relacions. En el cas de les dones d'origen migrant es van atribuir relacions que transcendien aquests moments i no eren puntuals, la qual cosa informa de possibles xarxes davant el fet migratori.
- Altres aspectes puntuals descrits permetien establir més tendències socio-culturals: les xerrades captades entre dones orbitaven al voltant de temes de cures, tasques, càrregues domèstiques; les captades entre homes, al voltant de temes sobre treball i esports. Es va descriure com els pares arribaven al parc al vespre i produïen alegria en els nens i nenes, i això funcionava com una espècie de marcador per a anar a casa tota la família, la qual cosa permetia identificar-la. D'aquests fets, es poden extreure algunes idees sobre l'afecte i relacions ocupacionals, laborals i econòmiques diferencials entre gèneres.
- Respecte a les interaccions amb els nens i nenes, les mares i/o cuidadores establien contacte visual constant amb determinats nens i nenes (no amb tots), que eren ajudats i acompanyats en els jocs. En les situacions de conflicte entre nens i nenes solia acudir un adult mediador per resoldre'l. Aquests fets també informen de pautes de criança, de creences sobre la infància i el seu desenvolupament i comportament òptim, sobre la seva autonomia (o dependència) del món adult.

Des de la perspectiva etnogràfica en la descripció i l'anàlisi, cal entendre aquestes pràctiques i situacions observades i descrites anteriorment no com a meres anècdotes, sinó com a aspectes que ens informen sobre nocions culturals recreades en aquest espai. Aquesta descripció i observació ens permet identi-

ficar la part d'un **substrat cultural compartit** compost de nocions culturals (maneres de pensar, sentir i actuar) en què nadons, nens, nenes, joves, adults i ancians de tota condició són educats per l'entorn.

Així, d'una banda, les accions i interaccions que cada persona recrea a l'espai repliquen i recreen nocions apreses prèviament i adquirides mitjançant processos educatius i, al mateix temps, aquestes accions es configuren com a nous processos de transmissió que eduquen de manera conscient i inconscient les persones amb qui interaccionen.

En aquest esquema analític no podem oblidar la capacitat d'agència de tots els subjectes en el camp, que reproduïxen nocions però que també les qüestionen i reinterpreten amb les seves accions.

Una part del nostre treball com a educadors i educadores socials que empren tècniques etnogràfiques és caracteritzar o esbossar el substrat cultural que opera en un espai. Els resultats esmentats prèviament responen a treballs de poques hores d'observació en espais homogenis. Les recerques fetes en contextos diversos (en entorns rurals o amb població d'origen migrant) proporcionaven altres tendències sobre usos de l'espai o pautes de cria de nens i nenes.

Aquestes diferències han de ser enteses com a part de la diversitat sociocultural existent i han de ser valorades per aquesta diversitat. En aquest sentit, pot ser que fent recerca etnogràfica ens trobem amb maneres de pensar, sentir i actuar més o menys allunyades de les nostres. Aquí el nostre treball és descriptiu i no valoratiu, per la qual cosa en aquest punt tornem al que hem esmentat al principi: en la nostra tasca com a educadors que empren tècniques etnogràfiques no podem introduir prejudicis ni valorar com a negligent o negatiu el que és lluny dels nostres marcs de sentit.

En resum, en la praxi professional en la qual empreu tècniques etnogràfiques heu d'introduir una mirada regida per la idea de subjectes culturals en constant aprenentatge i adquisició cultural de l'entorn. Aquest aprenentatge constant es duu a terme amb processos de transmissió i aprenentatge cultural en els quals tots i totes estem immersos. Partint d'una concepció de l'educatiu com a procés cultural, ampli, no compartimentat, hem d'emprendre recerques amb perspectiva etnogràfica focalitzada en la idea de procés.

Les dimensions descrites prèviament permeten considerar l'amplitud del fet educatiu: l'esquema d'anàlisi emprada dona compte de totes aquestes dimensions, que han de ser considerades juntes o per separat en qualsevol estudi amb perspectiva etnogràfica.

### 3. Els resultats de l'etnografia per a l'acompanyament educatiu

Tal com hem vist, les pràctiques i discursos socioculturals responen a processos apresos i adquirits i comporten alhora processos de transmissió educativa per a altres éssers humans, que els aprenen (conscientment) i adquireixen (inconscientment).

L'etnografia com a tècnica ens permet, amb l'observació i **descripció de la pràctica situada**, recuperar el procés educatiu al qual respon i que activa, i això exigeix un procés de treball atent, que es fonamenti sobre una descripció densa, concisa, ordenada i honesta. A més, tal com hem indicat, l'etnografia ens apropa a l'**escolta de la persona**, la narrativa de la qual ha de ser recuperada i valorada com a matèria d'anàlisi que ens permet desentranyar el món cultural en què viu.

L'exercici d'**observació i escolta** de la persona i/o persones a les quals acompanyem socioeducativament s'ha de fer també amb la finalitat de desentranyar els marcs de sentit des dels quals entén el món. Des de l'entesa del seu context i les seves referències és possible elaborar un projecte d'acompanyament educatiu en què les seves maneres de ser, pensar i actuar siguin considerades i reconegudes. Així, la comprensió de les motivacions de la persona a partir de l'escolta i de la ubicació de les seves pràctiques en marcs de sentit total és una part de la tasca de l'educador o educadora que treballa amb perspectiva etnogràfica.

En l'acompanyament educatiu hem de considerar la importància del context que educa, que és sempre múltiple, variat i que es nodreix de diferents referències, algunes de les quals poden ser contradictòries. Les característiques particulars de què som portadors també afecten a com és llegida la nostra presència al món, i podem patir situacions de desigualtat d'accés a recursos per ser portadors de diferències.

Solament des del reconeixement de cada persona com a «constituïda diversament» i no amb mancances o deficitària, es poden plantejar **accions d'intervenció socioeducativa** amb sensibilitat cultural.

Aquest exercici ha de revertir sobre el nostre posicionament com a educadors o educadores perquè l'estranyesa i la desnaturalització de les pràctiques pròpies de l'exercici etnogràfic impliquen posicionar-se de manera que s'assumeixi la diversitat en totes les seves formes i manifestacions, més enllà de l'«etnicitat»,

considerant el pes de l'aprenentatge històric, de l'economia, de les nocions de gènere i altres elements. Tota anàlisi de qualsevol situació d'una persona o grup ha de beure de moltes referències per a ser considerada de qualitat.

A més, cal alliberar-se de models encotillats, generalment etnocèntrics i eurocentrats, i desafiar conceptes com la «bona família», la «millor manera d'educar», la «millor manera de menjar», «la forma econòmica més adequada». La nostra realitat és definida en gran part a partir de construccions culturals apreses i adquirides, i aquestes construccions desafien els conceptes d'«allò que és bo, lògic, de sentit comú» i són dependents de marcs de sentit específics amb què les persones són educades.

Cada context cultural genera formes diverses que hem d'aprendre i considerar com a part del nostre capital humà. L'acompanyament socioeducatiu ha de conèixer, reconèixer i **valorar** aquesta diversitat en clau d'oportunitat.

Cal assenyalar que moltes vegades la consciència profunda de l'existència d'aquesta **diversitat humana** a valorar i protegir, que és una percepció per a la qual sovint no som educats o educades, sorgeix com una epifania, com una manifestació sobtada en l'exercici etnogràfic. És una consciència que ens obliga a pensar d'una altra manera i plantejar accions des d'un altre lloc.

Això sol provocar el qüestionament sobre el poder que tenim com a persones treballadores d'institucions normatives per a atorgar-lo a les persones i grups als quals acompanyem perquè ens il·luminin sobre els seus propis marcs de sentit, la qual cosa revertirà en accions negociades honestament, més pertinents i més eficaces.

L'observació i el treball amb perspectiva etnogràfica han de ser aplicats, a més de l'acompanyament socioeducatiu, en l'anàlisi de les institucions socioeducatives per a identificar el substrat cultural que n'orienta el relat i el funcionament, que no sempre és explícit. Aquest coneixement també permet qüestionar-les i afavorir accions de transformació que permetin adaptar les institucions socioeducatives als marcs de sentit de les persones a les quals serveixen facilitant la participació i diversitat i reconeixent-les com un aspecte positiu.

L'etnografia, per tant, ha de formar part de la recerca socioeducativa per a reflexionar i dissenyar accions rellevants per a les persones i grups als quals acompanyem.



## Bibliografia

Ballestín, B. (2011). Els nens de la immigració a l'escola primària: identitats i dinàmiques de donis/vinculació escolar. Entre el 'colour blindness' i els essencialismos culturals A: M. Jociles, A. Franzé, i D. Poveda. (Eds.), *Etnografies de la infància i de l'adolescència* (pàg. 133-159). Madrid: Els llibres de la Cataracta.

García, B. (2016). *Els secrets de la casa: Aproximació etnogràfica i antropològica a l'escola secundària en el context sociocultural de Muti (Matola, Moçambic)* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona Catalunya.

Giroux, H. A. (1990). *Els professors com a intel·lectuals. Cap a una pedagogia crítica de l'aprenentatge*. Madrid: Paidós-MEC.

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

Poveda, D. (2011). La reproducció interpretativa del conflicte interètnic en un grup d'iguals gitano. A: M. Jociles, A. Franzé, i D. Poveda. (Eds.), *Etnografies de la infància i de l'adolescència* (pàg. 221-245). Madrid: Els llibres de la Cataracta.

Sant Román, T. (1996). *Els murs de la separació. Assaig sobre Alterofobia i Filantropia*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Madrid: Editorial Tecnos.

Soto, P. (2011). Interseccions entre l'antropologia de l'educació i l'antropologia del parentiu: una primera aproximació. A: J. Grau, D. Rodríguez, i H. Valenzuela. (Eds.), *Parentius: Models Culturals de Reproducció* (pàg. 87-110). Barcelona: PPU (Promocions i Publicacions Universitàries).

Spindler, G. (1993 / 1987). La transmissió de la cultura. A: H. M. Velasco Maillo, J. García Castany, i A. Díaz de Rada, *Lectures d'antropologia per a educadors. L'àmbit de l'educació i de l'etnografia escolar* (pàg. 205-242). Madrid: Trotta.

Wolcott, H. F. (1993 / 1974). El mestre com a enemic. A: H. M. Velasco Maillo, J. García Castany, i A. Díaz de Rada. (Eds.), *Lectures d'Antropologia per a Educadors. L'àmbit de l'antropologia de l'educació i de l'etnografia escolar* (pàg. 243-258). Madrid: Trotta.

Wolcott, H. F. (2008 / 1987). The anthropology of learning. A: G. Spindler. (Ed.), *Education and cultural process* (pàg. 26-52). Prospect Heights: Waveland. Traducció de 2008 d'Esther Prats Ollero (pàg. 1-30).

