

Epistemologia i antropologia de l'educació

Per a què serveix l'antropologia de l'educació?

Anna Pagès i Santacana
Jordi Planella i Ribera

PID_00160799



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Situant l'antropologia de l'educació	7
1.1. L'estudi de l'educació en l'antropologia clàssica: els precedents	8
1.2. La formació de la disciplina	8
1.3. El Congrés d'Antropologia de l'Educació de Stanford (1954) i els treballs de Spindler	10
1.4. L'antropologia de l'educació en el context de les ciències de l'educació	11
2. Condició humana i vincle social	12
3. El lloc de l'antropologia dins les ciències socials	14
3.1. Antropologia com a enfocament	14
3.2. Les finalitats de l'antropologia	17
3.3. El criteri d'autenticitat	18
4. La comprensió dels fets en antropologia: l'experiència	22
Resum	25
Bibliografia	27

Introducció

Aquest mòdul d'introducció a l'assignatura *Antropologia pedagògica* és útil per a situar de manera general aquells aspectes que configuren la disciplina. El mòdul es divideix en diferents apartats. El primer pretén situar-vos en aquelles qüestions rellevants de l'antropologia de l'educació (origen, finalitats, ubicació, etc.) que han de servir de punt de partida per a fer front al treball d'estudi i reflexió que s'hi proposa. El segon apartat es refereix a la condició de l'home i els seus vincles socials. A partir de la idea de vincle es revisen les implicacions que això comporta. El tercer apartat se centra en el paper que ocupa l'antropologia dins el conjunt de les ciències socials. Per aquest motiu s'analitza un significatiu text de Lévi-Strauss que revisa les diferents maneres d'ensenyar l'antropologia. L'últim apartat del mòdul es deté en el paper de l'experiència com a manera de comprendre els fets en antropologia.

Objectius

Després de la lectura i del treball de materials i activitats, heu de ser capaços del següent:

1. Conèixer les bases teòriques i epistemològiques dels processos educatius. D'aquesta manera podreu situar l'antropologia dintre del conjunt de les ciències de l'educació, i conèixer l'origen de l'antropologia de la educació.
2. Ser capaços d'interpretar els processos educatius des de la perspectiva de la transmissió cultural, entenent per educació una de les maneres d'accedir a la cultura.

1. Situant l'antropologia de l'educació

Ubicar l'**antropologia** dins de les **ciències de l'educació** es converteix en un exercici necessari per a la fonamentació epistemològica de l'assignatura que iniciem. Per a això podríem recórrer a múltiples perspectives, mirades, procedències, disciplines, o també, epistemologies. En el nostre cas partim d'un enfocament històric per passar posteriorment a analitzar les condicions de possibilitat de l'antropologia de l'educació. Bona part del treball fet en antropologia de l'educació es fonamenta en la **filosofia** (en la seva dimensió específica de filosofia antropològica de l'educació), en l'**antropologia** (posant de manifest aspectes lligats a l'etnografia, la culturització, etc.) i finalment de la **pedagogia** (que emfatitza aquells aspectes lligats a la transmissió cultural).

La perspectiva de l'assignatura que presentem segueix un recorregut transhumant, itinerant, per les diferents possibilitats d'enfocar la praxi educativa. Per això, ja que ens disposem a estudiar el fenomen educatiu des de la perspectiva antropològica, ens detindrem en l'anàlisi d'aspectes genealògics i conceptuals.

Així, des d'una dimensió genealògica ens adonem que l'antropologia de l'educació forma part d'una nova mirada cap a l'educació com a ciència que ha estat desenvolupada per pensadors de l'àrea educativa i antropològica. La perspectiva més genèrica, denominada *antropologia pedagògica*, deixa pas a l'*antropologia de l'educació*. Per a alguns autors com Fullat, se situa en la idea central que l'home 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, ens dirà Jaeger:

"Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por la cuales las ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón... La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación."

(Jaeger, 1962, p. 3)

En aquest mateix sentit es manifesta l'antropòleg Lluís Duch quan ens convida a pensar l'educació des de l'antropologia:

Octavi Fullat

Planteja que sense educació no existeix la humanitat, no és possible separar el fet educatiu del fet humà.

"Proponer una antropología de las transmisiones sólo tendrá sentido si se conciben las distintas fases de la existencia del ser humano, y ésa es nuestra convicción más profunda, como un aprendizaje, que nunca consigue adiestrarlo convenientemente y de una vez por todas en el difícilísimo arte de dominar la contingencia. Mantenemos la opinión de que, en la actualidad, se impone la consideración de toda la vida del hombre como un proceso discente ininterumpido, porque su instintividad natural le resulta totalmente insuficiente para vivir con plenitud el presente y para plantearse el futuro con unas ciertas garantías de éxito."

(Duch, 1997, p. 87)

1.1. L'estudi de l'educació en l'antropologia clàssica: els precedents

Les relacions entre l'antropologia i l'educació no són noves, sinó que es remunten fins als treballs científics de final del segle XIX desenvolupats per antropòlegs pioners en l'àrea de l'educació. Publicacions com les de Chamberlain (1896, *Child and Childhood in Folk Thought*), Barnes i Barnes (1896, "Education Among the Aztecs"), Stevenson (1897, "Religious Live of the Zuni chile"), i Vandewalker (1898, "Some Demands of Education Upon Anthropology") són una clara mostra d'això. En els seus inicis 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 portaven 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 final 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. També els treballs de Hewett, en què oferia una crítica als plans d'estudi existents, van iniciar un camí que ens porta fins als nostres dies i que tant pedagogs com antropòlegs han recorregut en una i altra direcció múltiples vegades.

L'obra de Maria Montessori, *Antropologia dell'Educazione*, publicada en italià i traduïda a l'anglès el 1913 com a *Pedagogical Anthropology*, mereix un tractament a part. La pedagoga i metgessa italiana parteix de la seva experiència mèdica amb nens discapacitats (que en aquell moment s'ubicaven dins la categoria d'"anormals") per apropar-se a altres mirades a l'educació. Fruit de l'encreuament de disciplines, Montessori va utilitzar la mirada antropològica com a eina metodològica d'estudi i apropament a les pràctiques pedagògiques.

1.2. La formació de la disciplina

Els treballs precedents van representar un impuls de la disciplina, que va coincidir amb l'impuls també de l'antropologia general. Es tracta d'un període que Roberts i Akinsanya situen entre el 1925 i el 1954 i en què trobem treballs i publicacions de G. Bateson, R. Benedict, F. Boas, J. Dollard, J. Embree, E. Radcliffe-Brown, E.E. Evans-Pritchard, B. Malinowski, M. Mead i R. Redfield, en-

Lectura recomanada

Es tracta del següent treball: E. L. Hewett (1904). Anthropology and Education. *American Anthropologist*, 5, 574-575.

Maria Montessori

Fou professora de l'assignatura d'Antropologia de l'educació a la Universitat de Roma. Fruit del seu treball docent és la publicació de la seva obra *Antropologia dell'Educazione*.

tre d'altres. Dels antropòlegs que hem esmentat, tant Malinowski com Radcliffe-Brown van mostrar un gran interès per estudiar les conductes humanes i les institucions del món contemporani. Aquest enfocament els va portar amb facilitat a l'estudi dels problemes de planificació educativa, i també al de les polítiques educatives per a les poblacions natives de les colònies britàniques. El primer és autor d'*Argonauts of the Western Pacific* i el segon de *The Andaman Islander's*, tots dos de l'any 1922.

També Boas contribuirà, amb la seva única publicació, centrada en l'educació com a objecte d'estudi, a la fonamentació d'aquesta nova disciplina, l'antropologia de l'educació. El seu treball se centra en l'escola, les seves pràctiques d'escolarització, els diferents processos de maduració diferencial dels joves i la restricció per part de la cultura, de vegades, del pensament crític com a procés de formació.

Malgrat que l'estudi de Boas se centrés exclusivament en l'escola, les ben conegudes paraules de Mark Twain "mai no he permès que la meva escolarització interferís amb la meva educació" obrien les portes a una nova hermenèutica de l'educació, més enllà dels territoris de l'escolarització. En aquesta línia es van desenvolupar els treballs de Margared Mead, *Coming of age in Samoa* (1928) i *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education* (1931). Són els fruits dels seus treballs d'investigació que van marcar, i encara continuen fent-ho en l'actualitat, els enfocaments de l'antropologia de l'educació. Per a Mead es tractava de respondre a qüestions com què és innat i què és adquirit en relació amb els valors humans i els comportaments que tenen les persones. Les seves investigacions la van portar a afirmar que es tractava més de produccions apreses que d'herències innates.

En la lluita entre naturalesa i cultura, Mead situa la cultura (i els processos de culturització) per sobre de la biologia o processos naturals de transmissió del patrimoni genètic. Mead va desenvolupar una visió de l'educació en què predominaven els components experimentals, enfront dels components "intel·lectualitzats". L'enfocament de l'experimentació recull algunes idees sobre els plantejaments de Dewey per mitjà del seu "aprendre fent". Es tracta d'un etern dilema en les praxis pedagògiques en què la ment es privilegia i el cos s'anul·la en els processos d'aprenentatge. Tractarem aquest tema en el mòdul "Antropologia del cos i l'educació".

Arribats en aquest punt, podem adonar-nos de la importància de l'educació com a objecte d'estudi per als antropòlegs. Serà poc temps després de la publicació dels treballs de camp de Mead que tindrà lloc una jornada d'estudi entorn de l'escolarització i dels contactes culturals a la Universitat de Yale. El *workshop* es va centrar en l'educació en el món colonial, encara en ple apogeu.

Lectura recomanada

F. Boas (1928). *Anthropology and Modern life*. New York: Norton.

Margared Mead

Quan redacta el seu llibre *Coming of age in Samoa* té vint-i-quatre anys. L'estudi dels adolescents a Samoa el fa sota la tutela de dos antropòlegs de la Universitat de Columbia, Franz Boas i Ruth Benedict.

Després dels treballs inicials, que esdevingueren els pilars fonamentals de la disciplina, la reunió d'antropòlegs i educadors que es va celebrar a mitjan segle XX va ser un pas important per a la seva consolidació.

La relació de Mead amb l'educació no es limita a veure-la com un simple objecte d'estudi, sinó que quan ocupa la seva plaça de conservadora de l'etnografia del Pacífic al Museu Americà d'Història Natural, la combina amb una plaça de professora adjunta al Teachers College de la Universitat de Columbia.

1.3. El Congrés d'Antropologia de l'Educació de Stanford (1954) i els treballs de Spindler

Després d'una primera fase de tempteig entorn de les pràctiques educatives feta per alguns dels antropòlegs més prestigiosos de principi de segle, assistim a una etapa de consolidació epistemològica de la disciplina. Tal com veurem, en aquest treball de consolidació, les aportacions de George D. Spindler seran absolutament rellevants.

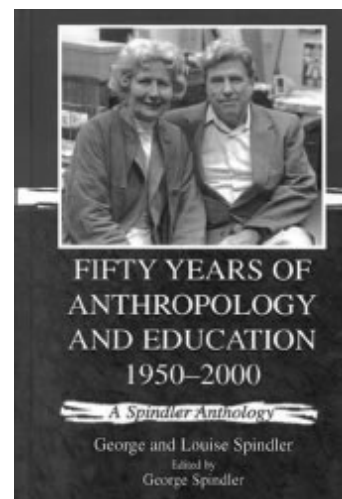
En els debats sobre la consolidació, i fins i tot sobre l'inici de l'antropologia de l'educació, apareix una data clau, l'any 1954. Els treballs previs havien servit per a iniciar les investigacions antropològiques sobre temes educatius, però eren obligatoris la reflexió, la discussió i el coneixement sobre temes de la mateixa disciplina. Amb aquesta finalitat té lloc el 1954 l'*Stanford Conference on Education and Anthropology*, en la qual es buscaven:

"Les articulacions filosòfiques i teòriques de l'educació i l'antropologia, la necessitat de contextualitzar socioculturalment els processos educatius, la relació entre l'educació i la dimensió cultural del cicle de la vida, i també la naturalesa intercultural de les formes d'aprenentatge."

(Spindler, 1984, p. 4)

La Conferència va comptar amb importants antropòlegs i educadors, entre els quals es pot destacar la presència de la mateixa Margaret Mead. Després de la Conferència es van crear i activar grups de treball, revistes, col·leccions de llibres, etc. Fruit d'això va ser el naixement de la revista *Anthropology & Education Quarterly* o les col·leccions editorials "Case Studies in Anthropology and Education" i "Anthropology and Education". Durant els anys posteriors es va consolidar i va especialitzar la disciplina de l'antropologia de l'educació, amb la creació, per exemple de l'Educational Resources in Anthropology (ERA), del Council on Anthropology & Education, de l'American Anthropology Association, etc.

L'acollida de l'antropologia de l'educació a l'Estat espanyol segueix altres cursos i altres ritmes. Amb la creació de la llicenciatura de segon cicle en Antropologia es reafirma i consolida la presència de la disciplina, traduïda majoritàriament en matèria d'antropologia de l'educació o antropologia de l'escola.



Paral·lelament en les facultats de Ciències de l'Educació hi havia matèries relacionades amb l'antropologia des de feia anys: la mateixa antropologia de l'educació, però també antropologies filosòfiques i l'antropologia pedagògica.

1.4. L'antropologia de l'educació en el context de les ciències de l'educació

No hi ha cap dubte que cada cop més es dirigeix la mirada a l'educació des dels paràmetres de l'antropologia. En paraules d'Escámez:

"En la actualidad nadie pone en duda la necesidad de una fundamentación antropológica de la educación [...] Es obvio que la pedagogía no tiene como objeto de estudio el hombre, sin embargo, no puede evitar tener una imagen global del mismo ; de hecho, a la base de todo modelo educativo subyace un modelo antropológico, ya que carecería de sentido pretender, como objeto de la pedagogía, educar al hombre sin tener conocimiento de sus rasgos específicos y de su sentido. El reconocimiento de este supuesto ha fomentado en los últimos años el desarrollo de la antropología educativa que trata de buscar un área interpretativa del hombre que, por una parte asuma los datos científicamente comprobados de las demás ciencias humanas, dándoles un principio de unidad, y que, por otra, lo considere desde su perspectiva de educando."

(Escámez, 1991, pp. 451-452)

Vista aquesta clara connexió, ens sembla important revisar la ubicació de la disciplina en el conjunt de les ciències de l'educació. Per a Fullat, l'antropologia de l'educació fa referència a la idea fonamental que "l'ésser humà és educació" i que sense educació no existeix la humanitat. Per a ell, aquesta ciència forma part dels sabers sintètics de l'educació, més concretament de la **filosofia de l'educació**. I dins d'aquesta, forma part dels seus aspectes relacionats amb la perspectiva metafísica i ontològica. Resumeix el seu plantejament de la manera següent:

"La grandeza del hombre radica en ser animal consciente de su educandidad; es decir, en ser animal desgraciado. No le dejemos sin fines, pero tampoco le engañemos denominando fines a lo que sólo son a priori cognoscitivos o bien trampas de políticos."

(Fullat, 1991, p. 713)

El que és un fet és que no podem prescindir d'una "mirada antropològica" a l'educació que ens permet conèixer amb més profunditat i realisme els avatars de l'home i la seva educació. Una educació que fa que l'altre, l'educand en majúscules, torni a la seva condició de ser de projecte, capaç i amb possibilitats de dirigir la seva vida i el seu propi procés formatiu.

Lectura recomanada

E. Benavant (2003). Un projecte utòpic. A J. Planella i J. Vilar. *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.

2. Condió humana i vincle social

En una de les seves últimes visites a Barcelona amb motiu de la presentació del Projecte educatiu de ciutat, l'any 2003, Irving Hamer, regidor d'Educació del districte de Manhattan, amb l'alcalde i president del Technology Task Force de la ciutat de Nova York, Giuliani, va dir que les noves tecnologies constituïen una eina essencial per a reconstituir i reforçar els lligams socials en una comunitat. Les seves paraules van ser:

"Ensenyar amb noves tecnologies constitueix un intent d'aconseguir actualment una justícia social més gran. En aquests temps de conflicte és profundament important crear un futur millor, on el coneixement i les habilitats puguin ser per a tothom."

En aquesta ocasió, Hamer va referir-se amb fervor a l'experiència de la introducció d'ordinadors a les escoles del districte de Manhattan i va defensar la creació d'una comunitat d'aprenentatge en línia (*on-line learning community*) que connectés vint-i-quatre hores al dia els set dies de la setmana els ordinadors de les escoles. Cadascun dels membres de la comunitat escolar disposava d'un correu electrònic i cadascun dels estudiants i professors disposava d'un ordinador. Es van incorporar noves figures professionals als centres educatius com experts en disseny de pàgines web i gestors de bases de dades.

L'ordinador i Internet –com a mitjà de comunicació entre els participants de la xarxa educativa: pares, mestres, tutors i nens– va representar, en aquest context en particular, un objecte de vinculació entre persones. No precisament pel fet de facilitar la comunicació, una cosa pròpia de la nostra època, sinó perquè va permetre a un grup de gent identificar-se amb un projecte de renovació de les pràctiques educatives a l'escola i, alhora, crear altres expectatives d'èxit escolar en sectors acostumats a estar en el pitjor lloc del sistema educatiu i social. És per aquest motiu que, entre altres coses, els nois de Harlem defensaven els seus "objectes màquines" i es protegien els uns als altres cada dia de camí a l'escola.

En aquest cas, les noves tecnologies en general i l'ordinador en concret van configurar una altra idea sobre com viure amb l'altre: un compromís de canvi dels supòsits socials i culturals de referència. Una altra idea sobre la convivència.

Aquest relat és un exemple de vertadera experiència educativa, és a dir, d'una recomposició del lligam social, d'una altra perspectiva del que s'assoleix a l'escola. Partint del particular, la introducció d'un objecte tecnològic, es va constituir l'universal, la solidaritat entre membres d'una comunitat amb nous ideals per compartir. L'ordinador va contribuir a reforçar i a humanitzar les relacions socials.

Enllaç recomanat

Podeu consultar la pàgina web de Irving Hamer següent: [www.educationupdate.com / archives/2002/may02/htmls/cover_hamer.html](http://www.educationupdate.com/archives/2002/may02/htmls/cover_hamer.html)

Estem davant d'una excepció. En realitat, com diu Hannah Arendt en la seva coneguda obra *La condició de l'home modern* (1983), al llarg de la història més aviat hem volgut escapar a la condició humana. És com si actualment evitéssim parlar del fet de viure en societat, del fet de poder compartir, encara que sigui un ordinador, alguna cosa amb l'altre. Hem intentat saber resoldre en què consisteixen els nostres problemes bàsics de convivència en lloc de parlar sobre com millorar la vida en comú, més enllà de la immediatesa de la solució. I tanmateix, Hannah Arendt diu que "tota acció de l'ésser humà, tot saber, tota experiència no té sentit sinó en la mesura en què en podem parlar" (*op. cit.*, p. 37).

Així que, per començar, més enllà de l'existència de relats exemplars com el del districte educatiu de Manhattan, cal reconèixer que aquest assumpte de la condició humana com a condició social, és a dir, del vincle amb l'altre, no resulta gens òbvia. El mateix Freud en el seu text clàssic d'*El Malestar en la cultura* (1937) va qüestionar que l'home estigués capacitat per a viure amb els seus semblants, encara que aquest sigui un fet ineludible, encara que sigui un fet característic de l'educació, la funció principal de la qual és, precisament, "ensenyar com es fa una cosa".

Aquesta voluntat d'escapar del que és humà és una cosa pròpia del món modern, un món alienat, fora de si mateix. Fora de si mateix? Però de quina manera? Hannah Arendt ho descriu com una mena d'"irreflexió":

"Proposo [...] reconsiderar la condició humana des del punt de vista de les nostres experiències i les nostres pors més recents. Es tracta evidentment de reflexionar. La irreflexió (temeritat despreocupada, confusió sense esperança o repetició complaent de 'veritats' banals i buides) em sembla que és una de les principals característiques dels nostres temps."

(*Op. cit.*, p. 38)

En aquest apartat reflexionarem sobre com apropar-nos a una altra manera de pensar l'activitat de l'educació des dels paràmetres de la ideologia moderna: les tendències principals del món actual vistes per l'antropologia.

3. El lloc de l'antropologia dins les ciències socials

3.1. Antropologia com a enfocament

Als anys cinquanta, l'antropòleg Claude Lévi-Strauss va escriure un text per a la Unesco sobre com ensenyar antropologia, titulat "El lugar de la antropología entre las ciencias sociales y problemas planteados por su enseñanza" (a *Antropología estructural*: 1995, 2a. edició).

En aquest text, Lévi-Strauss afirma que l'antropologia no es distingeix de les altres ciències humanes i socials perquè disposa d'un objecte d'estudi propi. Inicialment es va dedicar a descriure les "sociedades primitivas". Paradoxalment, el desenvolupament de l'antropologia com a disciplina coincidirà amb la seva desaparició. Lévi-Strauss comenta amb ironia en el seu article que l'antropologia no ha estat gaire solidària amb "las hachas de piedra, el totemismo y la poligamia" (*op. cit.*, p. 360). Amb el temps, l'antropologia s'ha apropiat més a l'estudi de les societats civilitzades.

Llavors, què és l'antropologia? En què consisteix la seva perspectiva?

Segons Lévi-Strauss, l'antropologia "deriva de una cierta concepción del mundo o de una manera original de plantear los problemas, cosas ambas descubiertas con ocasión del estudio de fenómenos sociales [...] que ponen de manifiesto ciertas propiedades generales de la vida social que el antropólogo toma como objeto de estudio" (*op. cit.*, p. 360). L'antropologia apunta, per tant, a **una idea de l'universal en les formes de vida humanes**: "ciertas propiedades generales de la vida social". Tanmateix, entrar en l'universal representa, alhora, distingir el particular: "una cierta concepción del mundo".

D'altra banda, l'antropologia no és una ciència autònoma. En aquest sentit és una mica "precària". 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 pren d'elles algunes de les seves aportacions teòriques.

Lectura recomanada

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



Lévi-Strauss

Aquesta certa fragilitat o falta d'autonomia és un tret que l'antropologia comparteix amb la pedagogia: es tracta de camps de saber oberts, encara que els problemes de delimitació com a especialitats hagin revertit en una escassa legitimació científica en el sentit positivista del terme. Tanmateix, alhora, la falta de delimitació disciplinària constitueix un clar avantatge respecte d'altres disciplines més especialitzades, ja que obre la perspectiva de l'objecte d'estudi a altres punts de vista amb els quals es poden articular.

Una altra qüestió important per a entendre bé l'enfocament de l'antropologia seria la distinció entre antropologia social i antropologia cultural. El concepte de cultura és important per a situar aquesta diferència.

La idea de cultura ha sofert una modificació històrica. En paraules de Lévi-Strauss, va ser Radcliffe-Brown qui va modificar la primera noció de cultura i la va reduir a la tècnica (*l'homo faber*, el *tool-maker*), amb la creació d'instruments. Després, aquest desplaça la cultura cap a l'anàlisi dels grups, les relacions socials i l'estructura social.

Per a Lévi-Strauss, ambdues perspectives de la cultura, la tècnica i les relacions socials, no són contradictòries sinó complementàries. Mentre que (en el camp de la sociologia) Durkheim assenyalava que els fets socials són coses, Marcel Mauss va desenvolupar una perspectiva "según la cual las cosas (objetos manufacturados, armas, útiles, objetos rituales) son a su vez hechos sociales" (*op. cit.*, p. 369).

Aturem-nos un instant en la distinció entre l'antropologia social i l'antropologia cultural. Per a l'antropologia social, el que és bàsic del conjunt d'aspectes de la vida social –el que és econòmic, tècnic, politicojurídic, etc.– és constituir un conjunt significatiu. L'antropologia social va, en aquest sentit, del tot a les parts.

Aquest seria, potser, el punt més suggeridor per a la pedagogia. L'antropologia cultural arriba a una concepció anàloga a la de l'antropologia social, tanmateix en la seva manera de procedir es fixa en els aspectes no tan estàtics o sistemàtics d'una societat sinó en els seus aspectes dinàmics: "Com es transmet la cultura a través de les generacions?". Aquesta és una preocupació que inclou l'educació com a forma principal de transmissió de cultura.

En la distinció (i vinclle) que delimita el text de Lévi-Strauss de l'antropologia social i la cultural, trobem una primera formulació del concepte d'antropologia, formulació que proposa ocupar-se, de manera justa, d'"els problemes de l'ensenyament de l'antropologia":

Citació

En paraules de Lévi-Strauss:
"No es ya el *homo faber* quién ocupa el primer plano, sino el grupo, el grupo considerado como grupo, es decir, el conjunto de formas de comunicación que fundan la vida social."
(*Op. cit.*, p. 373)

"Ya se proclame social o cultural, la antropología aspira siempre a conocer al hombre total, considerado en un caso a partir de sus producciones y en el otro a partir de sus representaciones. Se comprende de este modo que una orientación 'culturalista' aproxime la antropología a la geografía, la tecnología y la prehistoria, mientras que la orientación 'sociológica' le cree afinidades más directas con la arqueología, la historia y la psicología. En ambos casos existe un vínculo particularmente estrecho con la lingüística, puesto que el lenguaje es a la vez el hecho cultural por excelencia (que distingue al hombre del animal) y el fenómeno por cuyo intermedio se establecen y perpetúan todas las formas de la vida social."

(*Op. cit.*, p. 370)

Aquest vincle amb altres disciplines produeix una espècie de "relació en constel·lació" de l'antropologia. Lévi-Strauss assenyala la psicologia, la geografia, la sociologia, la lingüística i l'arqueologia com a principals elements d'aquesta constel·lació. Potser també hauríem d'incloure en aquest esquema la pedagogia, ja que parlar de formes de transmissió equival a parlar de principis generals de l'estructura educativa en una determinada societat històrica. D'altra banda, en l'estudi de l'educació podem trobar clarament el que Lévi-Strauss denomina "les implicacions socials de les investigacions", és a dir, la seva "significació antropològica".

Aquesta és una idea bastant fàcil de comprendre des d'alguns fenòmens educatius moderns. Per exemple, els estudis recents sobre la diversitat cultural a l'escola i les atribucions del sistema educatiu a nens escolaritzats segons la seva procedència cultural tenen una implicació social en el mode en què es fa una educació igualitària i justa per a tots, sense risc de provocar una exclusió més gran. Un altre exemple de la significació antropològica de determinats fenòmens educatius el podríem trobar en la tipificació dels diagnòstics escolars de dèficit d'atenció per hiperactivitat, un fenomen en augment a Europa i clarament consolidat com un dels problemes socials en contextos escolars als Estats Units. Psicopedagogs i educadors especials identifiquen determinats problemes a partir de la demanda de mestres o de pares, i acaben definint-los com a dèficit d'atenció amb la col·laboració de pediatres, metges de família, psiquiatres infantils, psicòlegs de salut mental pública o privada.

Un nombre creixent d'aquests nens diagnosticats inicien un tractament farmacològic que facilita la seva integració al centre educatiu sense que de vegades estigui clar que faciliti les coses al nen com a subjecte, encara que sí al sistema que l'integra. Aquests són temes d'un interès evident per a l'antropologia, l'atenció de la qual en qüestions educatives va augmentar a la dècada dels noranta amb nous fenòmens com ara les tècniques de fertilització assistida o les adopcions internacionals. Es tracta de fenòmens socials amb una clara significació antropològica, estudiats des de qualsevol perspectiva: la psicològica, la sociològica o la pedagògica.

La significació antropològica dels temes educatius constitueix la raó principal per a incloure en aquest text una referència a les creences i representacions modernes que repercuteixen en la manera actual d'entendre l'educació. Com diu Lévi-Strauss:

"El hombre no se conforma ya con conocer; a la vez que aumenta sus conocimientos, se ve a sí mismo como conocedor, y ese par indisoluble formado por una humanidad que transforma el mundo y que se transforma a sí misma en el curso de sus operaciones, se convierte cada vez más, día tras día, en el verdadero objeto de sus investigaciones."

(*Op. cit.*, p. 372)

3.2. Les finalitats de l'antropologia

La proposta clàssica de Lévi-Strauss es desglossa en una sèrie de finalitats a les quals apunta l'enfocament antropològic.

a) L'objectivitat

El tipus d'objectivitat que defineix Lévi-Strauss quan parla de l'antropologia és una objectivitat que "pueda desenvolverse en un nivel en que los fenómenos conservan una significación humana y siguen siendo comprensibles –intelectual y sentimentalmente– para una conciencia individual" (*op. cit.*, p. 376).

En aquest sentit, l'antropologia pretén ser una ciència semiològica, "se situa decididament en l'àmbit de la significació". Els esquemes que s'usen per al seu desenvolupament han de transcendir els mètodes de pensament i "alcanzar una formulación válida para todos los observadores posibles" (*op. cit.*, p. 375).

b) La totalitat

L'antropòleg construeix models de relacions socials amb la intenció de "descubrir una forma común a las diversas manifestaciones de la vida social" (*op. cit.*, p. 376). Marcel Mauss ho va denominar "fet social total". Aquest assumpte ha estat molt discutit en les últimes dècades en antropologia, en introduir-se una idea de relativisme cultural que ha generat un concepte múltiple: es parla més d'"antropologies" en plural que d'"antropologia" en singular. L'antropologia esdevé un camp unitari de coneixement que estudia un objecte amb aspiració universal. Lévi-Strauss sosté aquesta segona concepció de l'antropologia.

La qüestió de la totalitat s'ha posat d'aquesta manera en discussió, des de les pràctiques educatives inspirades, per exemple, en una idea relativista de les diferències culturals a l'escola.

c) La significació

Segons el parer de Lévi-Strauss, el concepte de la significació constitueix la "tercera originalitat" de la investigació antropològica. Consisteix a caracteritzar els vincles entre individus comuns tant en les societats més primitives com en les més modernes; l'existència d'aquestes és deguda a la de les primeres. Per exemple, la noció de parentiu té significació no solament en el cas de les societats primitives, sinó també per a l'estudi de les societats modernes. Des d'aquesta perspectiva és necessari abandonar el model del "progrés cultural" com a referent evolutiu en la vida i la història de les cultures. Aquest és un punt que Lévi-Strauss va desenvolupar en el seu text *El pensamiento salvaje* (1962), on va mostrar que no és possible definir la mentalitat de les societats

primitives des de paràmetres d'inferioritat cronològica o simbòlica. En el cas de l'estudi de les cultures, no hi ha un esquema vàlid per a justificar la ideologia del progrés cultural.

Podríem aplicar aquest mateix criteri al camp educatiu? Freqüentment, la comparació entre sistemes educatius recorre a formes d'anàlisi que cometen l'error de la ideologia del progrés cultural, la inexactitud i insuficiència epistemològica de la qual impugna Lévi-Strauss des de l'antropologia.

És molt important que l'educació contemporània conegui a fons la crítica a la idea de progrés cultural característica de l'obra de Lévi-Strauss, perquè els supòsits evolutius que han impregnat històricament el pensament pedagògic limiten la flexibilitat necessària per a imaginar alternatives als problemes actuals. Des del punt de vista del "progrés cultural" no es preveu com a possibilitat que les zones geogràfiques amb menys desenvolupament escolar, per exemple, puguin aportar idees, solucions o reflexions sobre els problemes de la pràctica a l'escola molt més originals i creatives que les que poguessin sorgir en un sistema educatiu consolidat com el sistema occidental (entenen per Occident Europa i els Estats Units –Àsia seria una altra qüestió que dependria de segons quins països).

Tanmateix, l'escola d'Occident ja està massa reglamentada i burocratitzada per a permetre l'entrada d'una altra manera de pensar la seva pràctica: potser perquè està tan ben organitzada que ja no pot fer cap altra cosa més que polir la seva eficàcia des dels criteris de rendiment i productivitat que el sistema li demana. Un bon exemple d'això seria el desenvolupament que ha tingut en la teoria curricular el concepte de competències bàsiques: el que cal saber, saber ser i saber fer per a "una vida d'èxit". Hi ha la possibilitat d'una permutació de l'èxit que no sigui el subdesenvolupament? Sens dubte, si partim de la tesi de Lévi-Strauss sobre la inutilitat de la idea de progrés per a la comprensió dels fenòmens culturals.

3.3. El criteri d'autenticitat

Ens detindrem un instant en un punt del comentari de Lévi-Strauss entorn de l'ensenyament de l'antropologia que ens sembla important per les seves implicacions en el paper de la comunicació en la vida de grup. Es tracta del que aquest autor denomina "criteri d'autenticitat".

En general, la diferència més gran que hi ha entre les anomenades *societats primitives* i la societat moderna resideix en la pèrdua, per part de les primeres, d'una espècie d'"experiència global" que fundava les relacions entre els individus. La nostra societat moderna fonamenta les seves relacions sobre multitud d'intermediaris, com per exemple els llibres, els documents i, avui dia –sense que Lévi-Strauss en faci referència directa en el seu text– els mitjans de comunicació i les tecnologies de la informació (Internet).

En realitat, el que planteja aquest autor és que la invenció de l'escriptura i dels mecanismes d'intermediació ha produït una pèrdua d'informació per al grup, "que resulta de haber reemplazado el contacto personal entre los electores y sus representantes por valores abstractos" (*op. cit.*, p. 378). Per exemple, els processos d'eleccions en directe han estat substituïts per retransmissions i imatges publicitàries dels candidats. En parlar de "nivells d'autenticitat" entre grups i societats, Lévi-Strauss compara la manera de conèixer un llogarret de cinc-cents habitants o d'un veïnat de tres-cents mil. La comunicació, en el segon cas, no s'estableix per relació interpersonal, sinó per codis o commutadors que funcionen com a intermediaris del contacte personal directe.

A l'actualitat l'ús de telèfons mòbils als centres d'educació secundària constitueix un bon exemple d'intermediació. És un ús que desplaça el contacte personal per un tipus molt concret de codi que pot convertir-se, a l'aula, en el mode de comunicació principal entre els seus membres. La queixa dels mestres sobre les dificultats d'atenció i l'ús deficitari de la llengua oral i escrita, suposadament atribuïble a l'ús de telèfons mòbils, ha substituït la queixa de la xerrada a l'aula. Els mestres ja no es queixen que els estudiants parlin; es queixen que no presten atenció perquè estan mirant la pantalla del telèfon mòbil.

Lévi-Strauss sosté que, per a conèixer realment el funcionament d'un grup o societat, l'antropologia ha de buscar les relacions autèntiques. Desconfia que un grup s'arribi a conèixer realment més partint del "que no es contacta" que del "que es contacta" (directament, sense intermediació, s'entén en el context de la proposta de Lévi-Strauss). L'antropologia ha d'estudiar les maneres de relacions autèntiques "que subsisten o aparecen en las sociedades modernas" (*op. cit.*, p. 379).

La dificultat actual resideix a trobar quines maneres subsisteixen, ja que cada vegada en són menys: llavors podem dir que actualment cada vegada és més difícil arribar a un nivell de profunditat suficient en el coneixement de les relacions de grup. Aquest seria el motiu pel qual no es poden fer, des d'una perspectiva antropològica, estudis de caràcter nacional.

Per tant, per a Lévi-Strauss, l'antropologia és una perspectiva d'estudi de les relacions entre persones basada en el contacte directe, sense intermediació.

Aquest és un aspecte molt rellevant del seu article. En l'actualitat, aquesta exigència disciplinària de "contacte" per a comprendre els estils de vida, exigència metodològica que prioritza l'etnografia, és més una excepció que

Citació

Lévi-Strauss diu que "Esto se ha convertido en el sello mismo de las relaciones entre el ciudadano y los poderes." (*Op. cit.*, p. 377)

Citació

Lévi-Strauss planteja que "[...] porque al asimilar inconscientemente formas de vida social que son irreductibles, sólo pueden llegar a dos resultados: o bien justifican los peores prejuicios, o bien cosifican las más vacías abstracciones." (*Op. cit.*, p. 379)

una regla general. En aquest punt precisament resideix l'interès contemporani de l'antropologia lévi-straussiana, que forja, d'aquesta manera, "nuevas formas de mirar las cosas" (Giddens, 2000, p. 41).

D'altra banda, aquesta idea de l'accés al que és local no és exclusiva de la perspectiva antropològica de Lévi-Strauss. Louis Dumont, deixeble de Marcel Mauss, cita, en un article sobre el seu mestre, la preocupació exemplar d'aquest per "percebre el que és concret per emmarcar-lo en la teoria" (Dumont, 1983, p. 194).

Mauss va ensenyar antropologia als seus estudiants perquè, essencialment, fossin capaços d'"observar i registrar les coses correctament" (*op. cit.*, p. 195). "Gràcies a Mauss, tot, fins i tot el gest més insignificant, prenia un sentit per a nosaltres" (*op. cit.*, p. 196). El sentit del que és concret, del que és local, és la principal aportació de la perspectiva antropològica en un món mediatitzat.

Aquest sentit de la concreció mostra una actitud de l'antropologia davant del coneixement imprescindible en l'època moderna, una època basada en el que el filòsof Baudrillard va denominar "la mass-mediatització de la cultura" la configuració de la qual delimita un nou model de relacions culturals. En l'actualitat, únicament la visió antropològica –l'actitud de l'antropòleg davant els esdeveniments– pot fer un salt per recuperar, des del mínim detall en la relació amb l'altre, alguna cosa que es perdé per la mediació cultural massificada dels denominats *mitjans de comunicació*.

Vegem un exemple de l'interès d'aquesta visió "concreta" de l'antropologia: a partir dels primers anys de la dècada dels noranta, s'inicià a tot el món un fenomen nou, que s'ha generalitzat fins als nostres dies. Es tracta del fenomen de les adopcions internacionals: proliferen les anomenades "famílies Benetton", grups familiars la característica principal dels quals és la seva composició heterogènia, amb fills biològics alternats amb fills adoptats de diferent procedència cultural (Rússia, Haití, Colòmbia, etc.). Com els colors de Benetton. Aquest assumpte de les adopcions internacionals ha anat més enllà de la participació dels pares en programes de fertilització assistida per a convertir-se en una espècie de militància solidària amb la infància al món (salvar un nen), combinada amb un funcionament concret dels ideals familiars.

Com conèixer aquest fenomen des d'una perspectiva antropològica? Encara que existeixin l'estadística i els percentatges de freqüència, una manera autènticament antropològica d'entendre el fenomen de les adopcions internacionals seria "entrar" en contacte amb els seus protagonistes, escoltar-los, gravar-los, desgravar-los, trobar-se amb ells, parlar amb ells o registrar les seves formes de representació de l'experiència. Es tracta de caracteritzar l'experiència al detall, per arrencar a la multiplicitat de detalls una concepció global que pugui comprendre's a partir del que Mauss va anomenar "el fet tipus" ("le fait typique") (Dumont, 1983, p. 190). Cal definir el tot per situar en ell els detalls.

Aquesta recuperació minimalista –amb vocació universal– de l'antropologia defineix la seva radical i absoluta actualitat, l'interès de la qual per les dades basades en l'experiència passen, sovint, per alt altres disciplines com la sociologia. Aquest és un argument bàsic per a defensar en l'actualitat l'articulació de l'educació amb l'antropologia.

4. La comprensió dels fets en antropologia: l'experiència

En el text "Marcel Mauss: una ciència en progrés", publicat en francès a la revista *L'Arc* l'any 1972, l'antropòleg Louis Dumont va formular la següent pregunta: l'experiència existeix en antropologia? I si és així, en què consisteix?

Per a Dumont, aquesta no és una pregunta qualsevol, sinó la pregunta més important per a un antropòleg en la nostra època, perquè compromet la seva actitud general davant de l'objecte d'estudi. Aquest no és un tema secundari per a qui es dedica a l'educació. Comentarem breument el recorregut de Dumont sobre el concepte d'experiència des de l'antropologia. En primer lloc, en antropologia no podem parlar d'experiència de la mateixa manera que en altres camps com, per exemple, el de les ciències naturals en l'àmbit de la física. Efectivament, la funció de l'antropòleg no consisteix a classificar les societats segons els seus modes de relació o estils de vida, ni tampoc a enunciar lleis generals que permetin predir els esdeveniments de tipus relacional. Si l'antropologia fes això significaria que estaria usant conceptes més o menys definitius o de l'ordre de la totalitat. Res no s'allunya més de la realitat. Per a Mauss, diu Dumont, els conceptes són fràgils, "temporals i imperfectes" (*op. cit.*, p. 210).

Llavors, si partim de la fragilitat dels conceptes, com és possible "comprendre" els fets socials? Què significa "comprendre" des d'aquesta perspectiva? Dumont interpreta que, per a Mauss, la comprensió es fa "des de l'interior". Què significa "des de l'interior"? Preparar l'equipatge i viatjar a la societat primitiva d'elecció per "viure com ells", oblidant la cultura de procedència? Bé, no exactament. En part sí, perquè Dumont interpreta aquesta idea de la comprensió "des de l'interior" com un "fer experiència" d'alguna cosa.

La diferència està en com caracteritzar l'experiència. No es tracta tant de "viure com ells" sinó de fer l'esforç de "pensar com ells": "fer l'experiència de les categories, entrar-hi, elaborar-les en fets socials" (*op. cit.*, p. 211).

Naturalment que s'assembla al clàssic treball de camp (*fieldwork*), sense anul·lar per complet les categories de referència cultural de l'antropòleg. En aquest sentit, comprendre significa, per a Dumont, elaborar un "nou" catàleg de categories, com a resultat del conflicte entre les pròpies i les dels altres; un conflicte entre la teoria i les dades concretes.

No es tracta d'una idea aliena al camp educatiu. És possible que resulti familiar a un educador o expert en educació (pedagog, psicopedagog, etc.) que conegui el camp educatiu (parafraçant Dumont) "des de dins". La intervenció educativa és un clar exemple de les contradiccions entre la teoria i la pràctica, perquè neix del conflicte entre àmbits educatius de referència diferents, de vegades radicalment diferents. L'arribada als centres educatius d'immigrants de segona generació, per exemple, ha produït alguns conflictes per l'encaix de les expectatives i atribucions entre els uns i els altres, mestres i nens-pares de procedència cultural diversa. En el seu article sobre l'adscripció ètnica de segona generació, l'antropòloga Dolores Juliano planteja la manera en què l'escola... i els mestres atribueixen trets i pràctiques de relació cultural de procedència a grups de nens que no tenen records immediats del país d'origen dels seus pares immigrants (Juliano, 2003, p. 127). No obstant això, aquesta distinció entre mestres i nens-pares és tradicional en l'adscripció d'altres atributs dins del sistema escolar, que no són necessàriament de tipus cultural... i que fins ara també han produït conflictes de diferent índole, encara que dins d'un mateix grup cultural de referència.

El que Dumont pretén assenyalar en la seva definició d'experiència en antropologia és que, a diferència d'altres ciències com la biologia, en antropologia no hi ha una hipòtesi *a priori*, que després es confirma sense que hagin variat les categories científiques de referència. En antropologia l'experiència consisteix a construir els conceptes mateixos des de la pròpia experiència, al desenvolupament de la qual ha de respondre (l'autor diu 'reaccionar' "réagir") la teoria. És a dir, l'experiència, caracteritzada en el llenguatge d'una teoria, no s'ha d'utilitzar com a mitjà per a encobrir-la, sinó tot el contrari. Gràcies a l'experiència es pot construir la teoria, durant el procés, no tan sols en la seva conclusió.

En l'escola receptora d'alumnes procedents d'altres cultures, es posa avui de manifest una tendència que semblaria nova però que, en realitat, funcionava en el sistema escolar abans de l'aparició dels anomenats "nou vinguts". Ens referim a l'adscripció d'identitat: la coneguda dita del mestre o dels pares entorn de "com és" un determinat alumne. Doncs bé, l'actitud de l'antropologia com a observació a determinats fenòmens incideix, precisament, en aquest tipus de categories: la de la identitat o (en el cas dels alumnes immigrants) de l'etnicitat. Hem de situar aquestes categories en un inventari més ampli per tal de conèixer el fenomen sobre la manera d'estructurar les relacions socials al centre. El què el mestre diu de "com és" un alumne és un aspecte que tracta d'una altra classe d'elements relacionals (adscripció del ritme d'aprenentatge, estil de l'aprenentatge, atribució del rendiment, etc.), però també a l'inrevés, amb quines categories els nens fan una adscripció respecte dels seus pares i/o mestres. Tot això configura les relacions socials al centre educatiu. Són categories que han de ser inventariades per tal de poder situar l'adscripció d'identitat a la seva veritable significació. Per a comprendre el funcionament d'aquesta adscripció hem de sortir de les categories del sistema educatiu i cercar altres alternatives que ens permetin entendre en un ampli sentit aquest fet (les formes d'adscripció cultural) a l'escola.

Per a Dumont, el valor de l'antropologia com a disciplina residiria en la interrupció de l'objecte d'estudi, per passar a la construcció sobre el terreny. El nucli d'aquest tipus particular d'experiència estaria en la identificació del que observa amb allò que observa. Es reintrodueix així el subjecte en el procés de coneixement: justament al revés de la pretensió científica clàssica. Aquesta és la raó principal que esgrimeix Lévi-Strauss quan diu que tan sols els "testimonis" –els qui alguna vegada en la seva vida han fet un treball de camp amb deteniment– poden ensenyar antropologia.

Llavors, el que semblaria posar en crisi l'objectivitat de la pràctica científica vindria a ser justament allò que la delimita en la seva particularitat, la seva originalitat i el seu valor.

Per tant, l'antropologia aporta a l'estudi de l'educació una perspectiva de significació i de contacte directe. Aquesta perspectiva implica introduir el subjecte de coneixement en la reflexió sobre la pròpia experiència. En el procés de recollida de dades es construeix una nova visió de l'esdeveniment, basada en l'articulació de les categories prèvies a l'inici de la investigació amb què es van generant com a alternatives durant el procés d'investigació.

"Si en este momento nos preguntaran qué será de la Antropología cuando el progreso económico haya transformado a todos los pueblos en ciudadanos modernos del mundo, podríamos responder que, en ese momento, la Antropología habría progresado lo suficiente para que pudiéramos construir la antropología de nosotros mismos, lo que seguramente no habría sido posible si la existencia de sociedades diferentes no nos hubiera obligado a salir de nosotros mismos para contemplar de manera científica al ser humano como ser social."

(*Op. cit.*, p. 214)

Aquesta és la raó que apunta Dumont per dir que l'antropologia no és una ciència limitada –més aviat delimitada–, sinó una ciència en procés ("science en devenir").

Per tant, dir antropologia és dir "unitat del gènere humà"; des d'un punt de vista científic, significa considerar les diferències entre pobles i cultures per introduir un principi comparatiu.

El problema actual, segons Dumont, resideix en com aplicar aquestes dues idees a l'estatut de la societat moderna: una societat que, d'una banda, constitueix una forma particular d'humanitat, i d'altra banda, resulta excepcional perquè "es nega a si mateixa com a tal (com a particular) en l'universalisme que professa" (*op. cit.*, p. 221).

Resum

Aquest mòdul que acabeu de llegir és un mòdul introductori a l'assignatura *Antropologia pedagògica*, amb el qual preteníem situar alguns conceptes, paradigmes, moments històrics, autors, obres i maneres d'entendre l'home i els seus sistemes de culturització. Evidentment, les possibilitats de la matèria que podeu desenvolupar i ampliar al llarg de l'assignatura no queden esgotades. En tot cas i a tall de reflexió, tinguem en compte la idea que l'antropologia aporta a l'educació una nova mirada, una mirada menys tècnica, una mirada apartada de categories, diagnòstics i "casos clínics" a les aules. L'antropologia de l'educació busca oferir als professionals que treballen en aquest camp, les claus per a comprendre els aspectes que fan que l'home es converteixi justament en home.

Bibliografia

- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Agora.
- Benavent, B. (2003). Un projecte utòpic. A J. Planella i J. Vilar. *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Dumont, L. (1977). *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Du Seuil.
- Eddy, E. M. (1987). Theory, Research and Application in Educational Anthropology. A G. D. Spindler (Ed.), *Education and Cultural process. Anthropological approaches* (pp. 5-12). Illinois: Waveland Press.
- Escámez, J. (1991). Antropología y educación. A Diversos autors. *Filosofía de la educación. Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson.
- Fullat, O. (1991). Teleología de la educación. A Diversos autors. *Filosofía de la educación. Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson.
- García, J. i Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Giddens, A. (2000). *En defensa de la Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Juliano, D. (2003). Immigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. A E. Santamaría i F. González Placer. *Contra el fundamentalismo escolar* (2a. ed.). Barcelona: Ed. Virus.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *El pensamiento salvaje* (8a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, C. (1995). Lugar de la Antropología entre las Ciencias Sociales y problemas planteados por su enseñanza. A *Antropología Estructural* (2a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Spindler, G. D. (1955). *Anthropology and Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Spindler, G. D. (1984). Roots Revisited: Three Decades of Perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 3-10.
- Spindler, G. D. (Ed.). (1987). Education and Cultural process. *Anthropological approaches*. Illinois: Waveland Press.

