

De l'antropologia a l'educació. Una lectura des de Margaret Mead

Eulàlia Colleldemont*

Anna Gómez**

Al llarg de tota la pedagogia contemporània, diferents autors i autores s'han sentit interpel·lats a preguntar-se per l'ésser humà, infant, adult, home o dona. No en va, ja en els inicis de l'empirisme anglès hom es preguntava quina era la naturalesa d'aquest ésser que aprèn, que estima i que decideix organitzar-se sota complexes formes polítiques. Així mateix, des del naturalisme i l'idealisme també es feren incursions sobre què és el que caracteritza l'home, tot endegant així una disciplina que encavalcava entre la psicologia, la filosofia i l'antropologia. De tal manera que, malgrat hagin passat els anys i moltes hagin estat les aportacions que s'han integrat dins els sabers que fonamenten la pedagogia, quan actualment ens aproximem al pensament teòric de l'educació, ja sigui per crear discurs o per difondre'l, ben aviat es posa de manifest la importància d'interrogar-se sobre aquells elements que possibiliten la construcció de la persona: la identitat, la pertinença, l'obertura, la necessitat de relacionar-se... són, certament, algunes de les qüestions que no es poden obviar. Tant és així que bé podríem considerar que l'antropologia, com a disciplina i com a saber, es significa clarament des de la pedagogia. Estudiar, buscar saber què han pensat i dit els i les antropòlogues no

(*) Eulàlia Colleldemont Pujadas és professora de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Va realitzar la seva tesi doctoral sobre Educació Estètica, tema sobre el que va publicar *La Bellesa com a pedagogia. L'educació estètica de Hölderlin* (1997) i *Educació i experiència estètica* (2002). Conjuntament amb el professor Conrad Vilanou va coordinar el Seminari Iduna, sobre educació estètica, que es realitzava en el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Així mateix, ha realitzat diferents activitats formatives sobre la temàtica, entre les que destaquen els cursos de Formació permanent «A partir de la educación estética...» de la Fundació Santa Maria. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(**) Anna Gómez Mundo és diplomada en Educació Social i llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona, universitat en la que fou professora fins el curs 2005-2006. Actualment treballa a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic i està adscrita al Departament de Pedagogia. Així mateix, forma part del grup DUODA, grup de recerca de dones de la Universitat de Barcelona i de SOFÍAS, grup de dones en educació. Actualment, participa també en diferents projectes de recerca vinculats a l'àmbit de l'educació social i la presència de la diferència sexual en la realitat educativa. Adreça electrònica: anna.gomez@uvic.cat

és, per tant, una activitat estranya als plantejaments pedagògics sinó que, de fet, la podem valorar com a necessària.

Justament, aquesta és la intenció que ens ha impulsat a recórrer les pàgines de l'obra d'una de les autores, Margaret Mead, que indiscutiblement s'associa a l'antropologia. No en va, pensar en la configuració de l'antropologia com a disciplina acadèmica i amb identitat pròpia és pensar a través d'alguns dels noms propis que varen fressar el camí: Harris, Malinowski, Boas i, també, Mead. Una autora que fou reconeguda per les seves aportacions en l'àrea de l'antropologia cultural i valorada al seu torn per la seva capacitat d'obrir i impulsar recerques en diferents àmbits així com per la seva capacitat per crear, transformar i qüestionar idees, prejudicis i pensaments del seu moment. En aquest sentit, bé es pot dir que tot i que, com indicava Carles Serra en el marc del Seminari de Pedagogia «Antropologia i educació: Margaret Mead», organitzat a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, les respostes que ens oferí Mead s'han vist modificades a partir de les noves recerques, les preguntes que ella apuntava han passat a formar part de la conformació de l'antropologia. Una identitat que, com escriu Llobera, busca en l'altre la mirada vers un mateix a fi de cercar comprendre millor i atendre amb més coneixement les necessitats d'una societat en canvi (Llobera, 1990).

Des de l'entorn pedagògic, doncs, no podem oblidar aquells interrogants que formen part de la cultura, de la nostra capacitat de transmissió i transformació cultural. Justament és amb aquesta mirada que ens hem aproximat al pensament de Margaret Mead, a través de les seves obres, escrits i imatges. Una obra que, iniciada a finals de la dècada dels anys 20 després d'haver obtingut la llicenciatura en psicologia al *Barnard College*¹ és, sens dubte, extensa, polifacètica i polèmica, com de fet, també ho va ser la seva pròpia vida transcorreguda entre 1901 i 1978.

Amb una primera etapa marcada pel treball a l'entorn del desenvolupament infantil i comportament dels adolescents a Samoa (1926)², els seus treballs marquen el que seria una àmplia obra de gran influència en el camp dels

(1) Fou aquí on rebé la influència de Ruth Benedict que l'encaminà vers l'antropologia, tot fent possible la configuració d'un pensament que integrava cultura i personalitat. La significació de Benedict quedà palesa en la selecció de la seva obra recopilada a *An Anthropologist at Work. Writings of Ruth Benedict* (1959a), tot introduint-hi diferents records que compartien, la referència a l'ascendent de l'autora sobre la mateixa Mead, elements de l'evolució intel·lectual i personal de Benedict, així com els seus escrits científics, personals i poemes. Igualment, la influència de Benedict es feu també palesa en la introducció que va escriure Margaret Mead l'any 1959 en ocasió d'una revisió de l'obra de Benedict, *Patterns of Culture* (1934), el llenguatge de la qual fou posteriorment assimilat per Mead.

(2) Que recollí en l'obra *Coming of Age in Samoa* publicada al 1928, al qual el seguí l'efectuat sobre el desenvolupament infantil a Nova Guinea (1926-28), exposat a *Growing Up in New Guinea* i publicat al 1930, i un darrer sobre la influència cultural en l'aprenentatge de rols en el comportament femení en les cultures del Pacífic Sud, desenvolupat a *Sex and Temperament: Three Primitive Societies*, publicat al 1935.

estudis etnològics i antropològics que, sens dubte, tindria les seves conseqüències pedagògiques.

Epistemologia

En coherència amb el seu entendre l'antropologia com a «ciència de l'home», com aquell saber que integra diferents disciplines per tal com «consisteix en una ciència que descansa en l'amplitud amb la qual s'ha pres la integritat de l'home —les espècies primitives i les presents, les cultures primitives i les modernes— dins del nostre esquema conceptual» i que té com a objectiu «la humanitat, com aquesta ha d'haver estat, com aquesta és, i com ha de ser, si l'home sobreviu» (Mead, 1964a, p. 18)³, entén que aquesta amplitud necessita recórrer del saber establert, però també d'aquells aspectes més indefinits.

No és estrany, per tant, que la seva obra abracés diferents temàtiques que anaven des de l'estudi de la gènesi del fer artístic fins als efectes de la introducció de la tecnologia en el si de societats tribals, tot incidint en el paper que desenvolupen les dones, la importància dels modes de cura i atenció maternal en el creixement infantil. No en va, introduïa un dels seus escrits sobre el fer de l'antropologia tot afirmant que «els antropòlegs són, sobretot, homes i dones a qui els agrada treballar amb gent viva, amb llengües parlades més que no pas escrites, i amb els artefactes dels pobles antics —les seves eines, armes, terrissa i els fonaments de les seves cases» (Mead, 1965, p. 1). En correspondència, concebia imprescindible un treball de camp que tot antropòleg i antropòloga havia de realitzar *in situ*. Explícita era en aquest sentit quan afirmava que «encara no hi ha cap altra manera de formar un antropòleg que no sigui la d'enviar-lo al camp; aquest contacte amb material viu és el que diferencia l'antropologia d'altres matèries» (Mead, 1964a, p. 5), tot entenent alhora que calia tenir cura de la qualitat de la relació amb la nova cultura a estudiar⁴.

Les consideracions prèvies no exclouen que en determinants moments, i a tenor de les circumstàncies socials —com per exemple, els estudis en temps de guerra— establís la necessitat i pertinença d'estudiar una cultura des de la llunyania, com ens presentava en el manual de recerca, elaborat conjuntament amb Rhoda Métraux, *The Study of Culture at a Distance*, al 1953, i que de fet ja s'havia concretat en la direcció dels estudis següents:

-
- (3) Aprofitem aquesta referència per esmentar que les traduccions del text en anglés han estat realitzades per Marta Coromines, professora de la Universitat de Vic.
- (4) Un dels molts fragments que ho il·lustren el trobem a Mead (1928) *Coming of Age in Samoa. A psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization a From the South Seas. Studies of Adolescence and Sex in Primitive Societies*: «Em vaig passar més temps amb els jocs dels nens que amb els consells dels ancians. Parlant la seva llengua, menjant el seu menjar, asseguda descalça i amb les cames creuades sobre el terra de còdols. Vaig fer tot el que vaig poder per minimitzar les diferències entre nosaltres i aprendre a conèixer i entendre totes les noies dels tres poblets de la casta de la petita illa de Tau a l'arxipèlag de Manu'a» (Mead, 1928).

Soviet Attitudes Toward Authority. An Interdisciplinary Approach to Problems of Soviet Character, de 1951, on clarament indica que si bé l'estudi era realitzable, i així cal efectuar-lo, integrava certes dificultats: «vaig dirigir la recerca i vaig escriure el resum, però com que no parlo rus i en aquella època no havia estat mai a Rússia, al llibre li manca l'enteresa i l'estol que són possibles només quan s'ha treballat amb la gent, caminat pels seus carrers i compartit les seves esperances i pors» (Mead, 1951a, p. vii). En el mateix sentit s'expressà posteriorment a *Chirlhood in Contemporary Cultures* (1955) sobre les noves mirades respecte el món de la infància.

En qualsevol cas, però, fos en la llunyania o en la proximitat, s'havia de ser coherent amb la formulació dels interrogants des d'on partien les seves recerques. Tant és així que considerava que la rellevància de les aportacions depenien, en gran part, de la pregunta origen: «En cada època hi ha una sèrie de preguntes imperants que s'han d'afrontar i respondre. De l'exactitud de les preguntes en depèn la supervivència dels qui les demanen; de la qualitat de les respostes en depèn la qualitat de vida que aquells supervivents portaran. Però primer de tot és necessari identificar amb molta cura quines preguntes s'han de fer» (Mead, 2001, p. 3). És a dir que, malgrat que en el transcurs d'una investigació s'obrissin nous interrogants, calia tenir sempre present les raons que havien originat l'estudi.

D'altra banda, i conseqüent també amb la visió àmplia del saber antropològic, s'aproximà als diferents estudis i recerques amb metodologies talment diverses, segons l'interès d'una aportació quantitativa o qualitativa, sincrònica o diacrònica, focalitzada o transversal. Destacar aquí que, a nivell d'aportació metodològica, sobresurt la introducció de l'observació participant com a element fonamental en els estudis de les cultures atès que, com afirmava, només «amb l'ús del llenguatge dels nadius i la vivència a partir de la participació en la comunitat», les recerques culturals podien ser efectives (Mead, 1964a, p. 15). En aquesta línia, també defensava que la ciència de l'antropologia requeria l'ús de les mans per tal de fer efectiva aquesta participació en la comunitat d'estudi: «hi ha moltes coses que s'han de fer amb les mans —teixint i gravant, tirant llances, construint cases i canoes, fent nusos, fent terrissa, plantant la collita, cuinant i confeccionant roba, pescant i navegant». Doncs, segons ella, «és difícil descriure acuradament totes les tècniques manuals a no ser que qui les descriuigui sàpiga utilitzar les seves mans i entengui el que s'està fent» (Mead, 1965, p. 152)⁵. És a dir, que considerava que només vinculant-se activament amb la pràctica del dia a dia es podia analitzar i interpretar una conducta concreta.

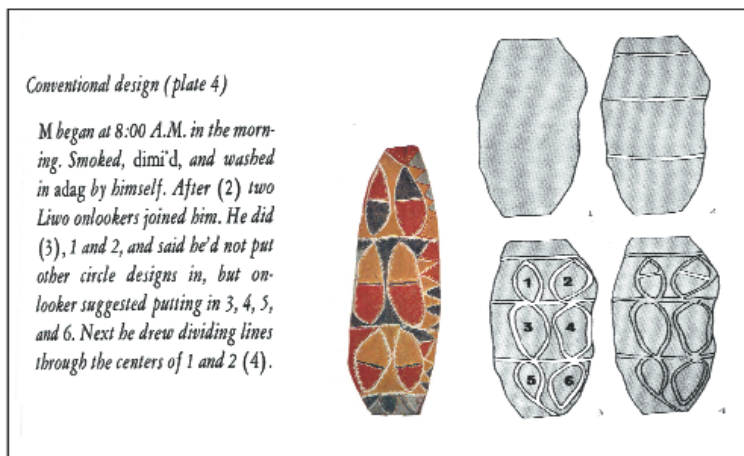
Esmentar també que, tal i com ressalten els seus col·laboradors i col·laboradores, es caracteritzava pel rigor de mètode, pel detallisme i per l'ús de diferents tècniques de recollida de dades, ja fossin amb fitxes de colors⁶, amb pin-

(5) Esmentar aquí la formació deweiana que rebé en la seva infància, que la portà a valorar d'igual manera l'activitat intel·lectual i l'activitat manual, segons destaca Dillon (2001).

(6) Són nombroses les referències a les mateixes. Entre altres, destaquem la referència de Kottak (1997).

tures⁷ o amb fotografies i amb films. Respecte als registres fotogràfics i fílmics, cal dir que Mead no els concebia com a mera acumulació de material d'ús demostratiu i expositiu, sinó com a continents d'informació valuosos des d'on interpretar i enriquir les hipòtesis i observacions del treball de camp que reconeixia com a incompletes. Justament, en l'obra conjunta que Mead escrigué amb Bateson (*Balinese Character. A photography Analysis*, de 1942), justificava l'ús de la imatge assenyalant que «amb l'ús de les fotografies es pot preservar la totalitat de cada conducta, mentre que l'agrupació de les fotografies en una mateixa pàgina permet relacionar les imatges entre sí. En aquest llibre vam desenvolupar un mètode per a presentar detalls d'escenes diferents —un home adormit durant el seu judici— que estaven relacionades temàticament, sense violar el context i la integritat de cap esdeveniment. Era un repte que ningú havia assumit» (Mead, 1971, p. 235)⁸.

Per altra banda, i quant a l'ús de la imatge, una mostra característica de la seva manera de treballar la podem observar en l'escrit *The Bark Paintings of the Mountain Arapesh of New Guinea* (1963) on, paral·lelament al procés de pintar, recull les converses que van tenint lloc per tal de copsar els factors que influencien l'activitat artística en aquest context concret —estil, sensibilitat, creativitat, etc.— tot preguntant-se si l'absència d'estil era en si mateixa una possibilitat de canvi i, alhora, l'habilitat d'aprendre tot fent. Una reproducció d'aquest procés la podem veure a continuació (Mead, Bird i Himmelheber, 1963, pp. 30-31)⁹:



(7) La importància de la imatge es recull a Geertz (1994).

(8) Explícita era també Mead quan indicava que «de la mateixa manera, l'antropòleg pot trobar que les cares del fons de la fotografia o imatge en moviment faciliten la comprovació d'una hipòtesi que al camp no ha estat desenvolupada del tot» (1964, p.151). Per a un estudi sobre l'ús de la imatge com a pràctica etnogràfica vegeu l'article d'Ardèvol (2001).

(9) Val a dir que probablement aquest estudi fou realitzat en el context de treball a l'entorn de la cultura arapesh (Mead, 1938-1940).

És obvi, no obstant això, que de manera paral·lela i contrastant amb les tècniques qualitatives ressenyades podem esmentar l'ús de tècniques quantitatives, com la següent taula d'observació, recollida a *The Changing Culture of an Indian Tribe* (1932, p. 242), en la qual fa ús de dades objectives per visualitzar les tendències en la població estudiada:

CHAPTER XII

MARITAL SITUATION

(I) STATUS OF 202 MARRIED COUPLES, SHOWING PREVIOUS MARRIAGES, HOW TERMINATED, AND NUMBER OF LIVING OFFSPRING

Symbols and Scheme According to Columns:
 Household number, numbers of husband and wife in household, 1, 2, indicating main couple, higher numbers indicating subsidiary position.
 Number of marriages.
 Terminated, by death—d, divorce—dv, by divorce from ex-spouse now deceased (dv).
 Number of children in first column marked children is number by male and indicated spouse.
 Number of children in second column is number of female and some spouse other than husband indicated by number.

Household no.	Husband no.	No. marriages of husband	How terminated	No. of living children	Wife no.	No. marriages of wife	How terminated	No. of living children
2	1	1		2	2	1		
3	1	1		2	2			
4	1	1	dv		2	1	d	1
5	3 (ot)	1		3	2	1		
6	1	1	d	2	2	1		
	5	2			1			
		1	d	4	4	1	dv	1
		2			2			
7	2	1		2	3	1		
8	1				2	1	d	1
					2		d	1
					3			
					.			

I encara, i a diferència de les tècniques anteriors, podem fer referència ahora a les entrades al diari de camp, tal i com exposa a *Anthropologists and What They Do* (1965) on de manera prèvia a l'exposició del mateix ens indica les claus d'interpretació de les anotacions per tal que el lector pugui copsar què és el diari de camp i què són notes, comentaris i exposicions posteriors (Mead, 1965, p. 145):

The diary runs like this:

5:45—Baangwin started shouting at Purundemi. *Baangwin and Purundemi were clan brothers and were quarreling over the disposal of some crocodile meat.*

Mbetnda took down this quarrel; later was spelled by Tshavi. *I first called my youngest assistant, a fourteen-year-old boy, to dictate to me rapidly what the two men were saying. It is very hard to follow angry idiomatic shouting. It is more efficient to train someone to retell it quickly while the quarrel goes on. When Mbetnda got tired, his place was taken by Tshavi, one of my older informants, who was willing to spend time working with me rather than fishing or working in the bush because he had lost a leg.*

Tshilish went out in a canoe shouting about people who were eating sago. Later in the day this anger proved to have been directed at his sister.

I went through the mail, checked it, signed it.

Observed baby from house 79. Tshuoshavwan and Magiendo—two other children—playing. *This meant taking detailed notes.*

En definitiva, treballava des d'una multiplicitat de vies i fonts d'informació i d'interpretació de tal manera que, malgrat les descripcions que ofereix el lector no necessàriament integrin les notes de camp de manera explícita, busca «donar als lectors alguna sensació de l'estil i ritme de vida tal com jo ho vaig experimentar» (Mead, 1965, p. 135). Això és, fer possible que l'altre, lector o lectora, revisqui i experimenti una realitat vital, complexa i amb sentit. Quelcom que s'observa en la descripció d'*Un dia a Samoa*: «La vida del dia comença a l'albada, o si la lluna ha estat present fins a la matinada, els crits dels homes joves es poden sentir des d'abans de l'albada. Inquiets a la nit, plena de fantasmes, es criden els uns als altres vivament mentre s'afanyen a la feina» (Mead, 1965, p. 136). Podríem dir, per tant, que el seu és un saber antropològic que s'estructura a partir d'un estil eclèctic on allò que es cerca és aprofundir i matisar les anàlisis per mitjà de diferents recursos i tècniques.

Aportacions conceptuals i informatives al saber antropològic

Malgrat l'eclecticisme metodològic que es pot observar en llegir la seva obra, hom hi capta també un seguit de constants que donen un estil i unes característiques pròpies a la seva producció científica, com la que fa referència a la seva pròpia manera d'entendre la cultura, que Mead entén com «l'abstracció del repertori de comportaments adquirits els quals un grup de gent que comparteixen la mateixa tradició transmeten la forma total als seus fills i, en part, als immigrants adults que esdevenen membres de la societat. Representen no només l'art i les ciències, les religions i les filosofies a les quals s'ha atribuït històricament la paraula "cultura", sinó també el sistema tecnològic, les pràctiques polítiques, i els costums íntims i senzills de la vida diària. Formen part d'aquests costums la manera de preparar el menjar, o de fer adormir un nen, i també el mètode d'elecció d'un primer ministre, o de canviar la constitució» (Mead, 1955, p. 12).

Una altra és la referent a la vinculació del saber amb la pròpia vida¹⁰, fet que la portà a sustentar la creença que «en el nostre món, el científic no té dret a ser irresponsable»¹¹. Aquesta creença va interpel·lar-la a combinar la difusió científica amb la divulgació a través de la premsa popular, les activitats en el si de les universitats i centres de recerca amb les conferències obertes a tot el públic interessat, així com en la discutida col·laboració amb organismes oficials, entre altres.

Igualment, la important dimensió ètica que l'antropòloga reconeixia en la ciència es feia present en la notable responsabilitat que sentia com a científica. Específica era en aquest sentit quan declarava que «a cada professió en particular se li atribueixen una sèrie de deures i responsabilitats específiques [...] els que es dediquen a les ciències socials tenen el coneixement i l'habilitat per intervenir en sistemes socials de gran abast...» (Mead, 1966a, p. 307). Quelcom que es palesa, per exemple, en els reiterats matisos del llenguatge per evitar ajudar a difondre tòpics que afectessin negativament l'esdevenir de la societat. Així s'explica que defineixi freqüentment el significat de molts conceptes per tal d'evitar-ne interpretacions errònies. Un d'aquests és el corresponent a la societat primitiva: «Ningú va parlar dels Kwakiutl o dels Zuñi —o qualsevol altre poble— com a salvatges o bàrbars. Eren, realment, primitius; o sigui, la seva cultura es va desenvolupar sense l'escriptura i es va mantenir sense l'ús de l'escriptura. Això és tot el que la paraula "primitiu" volia dir per nosaltres» (Mead, 1971, p. 141).

(10) Clara era en aquest sentit quan afirmava que «a diferència de molts antropòlegs que, amb el seu estudi enèrgic de les cultures i llengües d'altres pobles semblen evidenciar la insatisfacció i disconformitat amb la seva pròpia cultura, jo sempre he disfrutat de la meua cultura, tal com m'agrada el meu nom i disfruto de ser una dona». *And Keep your Powder Dry. An Anthropologist looks at America* (Mead, 1942, p.xxxi).

(11) Expressió original de Theodosius Dobzhansky, recollida per Mead *et al.* (1968, p. 192)

Dir també que aquesta vinculació amb la pròpia vida i el propi moment social la portava a afirmar que no era possible l'objectivitat en l'antropologia: «La ciència, tal com s'ha anat desenvolupant històricament, s'ha associat a la idea de poder, poder il·limitat sobre les forces de la natura. [...] Una segona associació és la paraula "impersonal". El científic ha estat lloat per la seva objectivitat. Aquest estereotip que fa por fins i tot quan s'ha aplicat amb entitats d'altres tipus és extremadament repulsiu quan s'aplica a assumptes humans» (Mead, 1964a, p. 86)¹².

Paral·lelament a aquest plantejament, i quant a la configuració del seu pensament antropològic, podem citar també com a constant la presència del culturalisme antropològic que integra la noció de formes de vida social, els estudis sobre «cultura i personalitat», les consideracions a l'entorn de l'evolucionisme cultural que la induí a realitzar estudis diacrònics en un moment que l'antropologia efectuava, essencialment, recerques sincròniques on es combinava l'estudi de les societats primitives amb la realitat novaiorquesa, així com la convicció que el determinisme cultural és cabdal en la formació de l'individu.

Així mateix, podem copsar com certs conceptes, tot i ser enfocats de manera diferent i en plurals circumstàncies, apareixen de manera persistent, com és la idea de patrons culturals introduïda per Franz Boas de formació de grup que la portà a asseverar que era necessari «substituir el pensar en poblacions pel pensar en tipologies» (Mead *et al.*, 1968, p. 189), que era interessant estudiar la relació entre el canvi i l'estabilitat; i conèixer i anticipar les dificultats que es deriven de les transformacions.

Per últim, a través de les diferents activitats que dugué a terme com a antropòloga, veiem com mantingué una especial sensibilitat vers les qüestions referides a l'educació, ja fos en l'acció duta a terme a l'American Museum on Natural History (1926-1969) com en la docència a les Universitats de Columbia, New York, Emory, Yale, The New School for Social Research, i Cincinnati, com en la presidència de diferents organitzacions¹³, i també en els seus escrits —ja fos en l'esmentada trilogia sobre el Pacífic sud, en les reflexions a l'entorn de l'antropologia, en les propostes escrites al si de les organitzacions en les quals participava, en els articles de debat a l'entorn els temes de preocupació d'època, en els escrits de divulgació com per exemple els publicats a la columna de la revista *Readerbook*, o en les seves reflexions de vida (Gordon, 1976). I, certament, bé podem afirmar que l'educació esdevingué una unitat tant d'estudi com d'acció sostinguda al llarg dels seus treballs.

(12) Un exemple el trobem en l'estudi sobre el concepte de «raça» en l'obra *Ciencia y concepto de raza. Genética y conducta* (Mead, 1968), que també seria tema a Baldwin i Mead (1971).

(13) American Anthropological Association, Anthropological Film Institute, Scientists Institute for Public Information, Society for Applied Anthropology o l'American Association for Advancement of Science (Tarraug, 2005).

Recorregut a través del seu pensar pedagògic

Si bé no trobem citacions concretes a l'entorn del pensament pedagògic en la seva obra i pensament —com contràriament succeeix amb la psicologia, la sociologia i la filologia—, sí que és palès que la seva manera de viure, pensar i actuar com a persona, com a científica i com a antropòloga estava impregnada d'una preocupació essencial sobre el que podia i de fet significava l'educació dels infants.

Va estudiar una educació tant des d'una perspectiva individual —ja fos en l'adquisició d'hàbits, caràcter, expectatives—, com grupal —referit, per exemple, a la possibilitat d'un grup de tenir entitat cultural així com la pròpia consciència de grup¹⁴. Però en qualsevol cas, fos des d'una o des d'una altra perspectiva, l'eix a partir del qual sempre reconegué que acudia per explicar-se o qüestionar-se la realitat a estudiar era la infància, en especial la primera infància i l'adolescència, moments que eren considerats clau per entendre la configuració de la personalitat, fins al punt que en més d'una ocasió atribuï la qualitat d'una cultura en relació a l'espai i significat que aquesta dirigia als seus infants: «Una cultura que repudiava els nens no podia ser una bona cultura» (Mead, 1971, p. 206)¹⁵.

L'estudi de les pràctiques educatives en petites comunitats

Probablement, l'interès per l'educació com a patró de generació de formes de vida social ja començà a concebre's arran de la influència de la seva família: els seus avis paterns havien estat mestres, així com també la seva mare; i el seu pare, professor universitari. Però segurament prengué forma definitiva en l'estudi efectuat a Samoa en el qual va procurar descriure i comprendre les diferències culturals que intervenen en l'establiment de la identitat personal dels adolescents, qüestió que la portà a definir les pràctiques educatives que conformen dita societat.

Les pràctiques observades, al seu torn, serviren de model d'estudi en la recerca efectuada posteriorment a Nova Guinea sobre el model educatiu dels manus (Mead, 1930). De la comunitat manus en ressaltava els processos d'aprenentatge que modelen l'educació física dels infants, tot fent especial incís durant la primera infància en el coneixement de la casa, del foc, de l'aigua i de la canoa; en els rols, expectatives i rutines que s'estableixen en el si de la unitat familiar,

(14) Tot i que cal dir que malgrat l'atenció i cura individual que oferia al seu alumnat seguint el seu respecte per les diferències personals (Dillon, 2001), en els seus estudis primava fonamentalment la dimensió social de l'educació, sense que això impliqués, però, una negació de la individualitat inherent a tota persona, ans aquesta es reafirmava bo i prenent tot el valor i sentit

(15) Quelcom que portà a la seva filla a afirmar que «diverses sortides al camp de Mead es centren en la infantesa» (Bateson, 1979, p.xvi).

proseguit d'una extensa descripció a l'entorn de l'aprenentatge intergeneracional amb els aprenentatges ètics que se'n deriven, per finalitzar, a tall d'assaig, amb una reflexió on comparava les conseqüències que l'educació comporta en la societat entre els manus i la societat nord-americana del seu moment.

Amb la mateixa pràctica comparativa es plantejà la relació dels temperaments diferenciats per raó de sexe, observats al seu país, amb l'observació de tres petites comunitats diferenciades de l'illa de Nova Guinea. L'estudi de la comunitat arapesh, tchambuli i mundugumor posà en evidència l'estreta relació de les formes culturals amb el temperament de les dones i els homes. En aquest sentit, podríem qualificar *Sexe i Temperament* com el primer treball de Mead que mostra de forma clara les característiques de la seva antropologia en aquesta època: la triangulació a través de la comparació amb la realitat dels Estats Units¹⁶ i el fet de tenir present les diferències sexuals en les seves observacions i anàlisis. Una diferenciació, aquesta última, que mantindrà i prendrà cos definitiu en la reflexió que publicà amb el nom de *Male and Female* (1949a), que havia elaborat a partir del recull d'observacions de les set cultures primitives estudiades fins al moment, en la qual podem llegir: «les relacions entre homes i dones i pares i fills són les àrees crucials de les relacions humanes» (Mead, 1949a, p. 26).

De l'estudi als plantejaments pedagògics

Probablement a causa de les observacions realitzades en els diferents estudis, però també segurament per la implicació social que va adquirir a partir d'aquesta època la seva trajectòria personal i professional, Mead es va sentir interpel·lada en aquest moment per descobrir el significat que hom atorga a l'educació i la relació que manté aquesta amb la pròpia estructura social. No altrament indicava que «les pràctiques i les creences s'han d'avaluar en el context, en relació amb la totalitat cultural» (Mead, 1958, p. 13). Al seu parer, doncs, el concepte que fonamenta l'educació és bàsic per comprendre les pràctiques educatives que s'hi donen. I de fet ella mateixa destacava a mode d'exemple que «hi ha vàries diferències importants entre el nostre concepte actual d'educació i el de qualsevol societat primitiva contemporània; però potser la diferència més important és el canvi progressiu des de la necessitat que té un individu d'aprendre quelcom que tothom creu que voldria saber, fins a la voluntat d'un altre individu d'ensenyar quelcom que no està clar que la gent tingui el desig de saber» (Mead, 1943; recollit a Mead, 1964a, p. 164)¹⁷.

(16) Específica és la comparació en l'article de Mead (1943), en el qual es contrasta la forma d'educar de les petites societats estudiades amb les maneres de fer de les famílies novayorquineses

(17) En aquesta línia, cal esmentar que és d'aquesta època l'escrit «Principles of Moral Building» publicat a *Journal of Educational Sociology* (Bateson i Mead, 1941). Aquí ens presenta la distinció entre «transferència moral» i «ressonància moral» i les seves conseqüències a nivell educatiu en les èpoques en què la societat necessita posicionar-se. Idea que també desenvolupa a Mead (1941).

D'altra banda, els estudis anteriors feren reafirmar l'autora en la idea que societat, cultura i educació eren elements imprescindibles d'un pensament antropològic que relligava i es relacionava amb la pedagogia¹⁸. Des d'aquest vincle, Mead sostenia que les relacions educatives que establím entre generacions són les que ens indueixen a configurar una cosmovisió concreta. Podríem dir, per tant, que Mead reinterpretà la cita kantiana «l'home és l'únic animal que necessita ser educat» com que la persona necessita l'educació per formar part d'un grup, d'una cultura. I, en coherència, donava l'accent a l'educació com a l'única possibilitat que té una forma de vida de persistir, canviar o transformar-se i créixer.

No sorprèn, consegüentment, que durant el que podríem anomenar una segona fase del seu pensament pedagògic es sentís motivada a pensar sobre els canvis que s'esdevenien, o aquells que es preveien que s'esdevindrien en el transcurs de poc temps, afirmant que «per a comprendre la manera com cada tipus de canvi repercuteix en la societat, necessitem conèixer detalladament la manera amb què els mòduls bàsics varen ser inculcats als joves, a fi de quedar en condicions de preveure com canviarien els antics i s'acceptarien els nous i quins trastorns i conflictes podien produir-se durant la transformació» (Mead, 1949b, pp. 14-15). Fet i fet, amb aquest punt de partença, no podia restar indiferent a les noves direccions de sentit que prenia l'educació en el si de la seva societat, atès que si bé «sempre que la funció de l'educació fos mantenir i passar la tradició d'una cultura a les noves generacions amb l'impacte de la civilització i especialment a causa del contacte amb la cultura occidental, la funció de l'educació es veia amb la necessitat de canviar. La necessitat actual és anar cap a un nou coneixement i noves habilitats, cap a un lloc i un ordre social nous: l'educació ara no és per mantenir la tradició sinó per canviar» (Mead, 1958, p. 253).

Justament és des d'aquesta perspectiva que va cercar visualitzar el significat de l'escola a Estats Units en la conferència *The School in American Culture*, de 1950 (Mead, 1951b). A partir de tres imatges preestablertes que hom associa al concepte d'educació —la petita escola rural, l'acadèmia i l'escola de ciutat— s'internà en els significats que l'ensenyament adquiria segons s'interpretés l'educació com a continuïtat, com a resistència als canvis o com a obertura a ells. Hi ha, doncs, diferents enfocaments entre una i altra cultura vers la concepció de l'educació que neix de l'existència de consciència de continuïtat o de discontinuïtat entre generacions: «L'educació primitiva era un procés a través del qual es mantenia la continuïtat entre pares i fills, encara que el mestre real no fos un dels pares sinó un oncle matern o un xaman. L'educació moderna

(18) Quelcom que ja havia ocasionat, puntualment, el desenvolupament d'una defensa entorn del veïnatge entre la pedagogia i l'antropologia, ja fos en la línia de la necessitat que té la pedagogia de l'antropologia, de la mirada antropològica a l'entorn de la pedagogia i, més concretament, sobre l'aportació que els antropòlegs poden efectuar en els estudis sobre les pràctiques educatives.

comporta un fort èmfasi en les funcions de crear discontinuïtats —convertir el fill del camperol en oficinista, el pagès en advocat, l'immigrant italià en americà, l'analfabet en culte. I paral·lelament a això, hi ha la intenció de fer servir l'educació com un puntal extra i especial per fer trontollar les continuïtats» (Mead, 1943; recollit a Mead, 1964a, p. 169). Unes continuïtats i discontinuïtats que, al seu torn, porten a plantejar la necessitat de redefinir l'educació segons les circumstàncies contextuais (Mead, 1959b, pp. 15-17).

Presentà aquí, doncs, tres modes de comprendre l'educació que, posteriorment, en *Continuities in Cultural Evolution* (1964b)¹⁹ desenvoluparia a través dels tòpics de l'aprenentatge, l'ensenyament i les interaccions entre l'aprenentatge i l'ensenyament. Dir aquí que aquests no els va estudiar tot analitzant-los com a part d'un procés sinó com a formes educatives *per se*, determinades aquestes per allò que podríem anomenar *educació de l'ambient* —«no formal», que diríem ara—, *educació conscient* —en el cas, seria la «formal»— i *educació interactiva*. Fruit de l'anàlisi de la necessitat de continuïtat sentida per una cultura pogué interpretar les funcions socials esperades de l'estructura escolar nord-americana, vinculant-les amb les finalitats del procés d'ensenyament-aprenentatge i amb les necessitats formatives atribuïdes a la comunitat: «Tal com la conquesta i la colonització de països ja habitats comporta els problemes d'assimilacions, també les migracions de masses poden accentuar el mateix problema. Això ha estat cert als Estats Units, on l'educació ha estat fortament influenciada per la necessitat expressada d'assimilar les masses d'immigrants europeus i d'altres llocs, amb la formulació del concepte de les escoles públiques com un mitjà per educar els fills dels altres. L'escola va deixar de ser, principalment, un mecanisme pel qual als nens se'ls ensenyava continguts o habilitats i va passar a ser un mecanisme polític per aixecar i mantenir la lleialtat nacional a partir d'inculcar una llengua i un sistema d'idees que els alumnes no compartien amb els seus pares» (Mead, 1943; recollit a Mead, 1964a, pp. 168-169).

L'anterior plantejament es degué en part a la pròpia intenció de l'autora, que buscava «refinar el concepte d'aprenentatge cultural». Per la qual cosa, «va explorar amb força meticulositat diferents mecanismes d'aprenentatge que coexisteixen actualment i que es poden extrapolar al passat distant, abans que el llenguatge permetés la descripció a distància, o l'escriptura permetés emmagatzemar informació a través del temps, o que la fotografia o l'enregistrament electrònic permetés conservar fets no analitzats per sotmetre'ls a un examen posterior» (Mead, 1970, p. 31). Un treball, en definitiva, que li permetia observar l'evolució continuada i no disruptiva que es donen entre les diferents formes educatives.

(19) De nou es significa aquí la influència de Ruth Benedict tant en l'ús del llenguatge com en la pròpia estructura d'anàlisi. Al cas, referenciem l'article de Ruth Benedict «Continuities and Discontinuities in Cultural Evolution», escrit l'any 1938 i recollit a Mead i Wolfenstein (1955).

Incidí novament, per tant, en les vinculacions entre model social i model educatiu, quelcom que s'explica en tant que per ella «els sistemes culturals es tractaran com a extensions del poder aprendre, emmagatzemar i transmetre informació. L'evolució de la cultura es tractarà com a depenent del desenvolupament biològic de les habilitats d'aprendre, emmagatzemar i transmetre informació sobre els sistemes culturals existents i els desenvolupaments culturals que actualitzen el contingut» (Mead, 1964b, p. 31); tot indicant que el «cultural vol dir conducta que s'ha après i que es pot transmetre» (p. 37)²⁰. Al cap i a la fi, i com especificava posant l'exemple dels resultats acadèmics en relació a la comunitat d'origen, el sistema educatiu no és altre que una transmissió intencional del sistema social: «De manera semblant, el nostre sistema escolar pot considerar-se com una espècie de laberint en el qual uns modes especials d'aprenentatge precoç i unes promptes expectatives d'èxit en tal aprenentatge tendeixen a conduir a l'èxit. Així, les discrepàncies de les que ens han informat entre infants classificats com a negres i infants classificats com a blancs, simplement proporcionen una gran quantitat de proves possiblement significatives sobre els efectes de la classificació racional sobre el tipus de rendiment que és recompensat en el nostre sistema» (Mead *et al.*, 1968, p. 187). Justament per aquest motiu, remarcava en la necessitat que l'educació formal, l'educació escolar, no es desvinculés de l'educació difosa que hom adquireix en contacte amb els seus consemblants (Mead, 1966b).

Models educatius i conformació de les societats

Tot introduint una variació en la seva manera de pensar que la portaria a replantejar-se la idea de canvi, però posant encara l'accent en l'aspecte comunitari²¹ i les influències que es deriven dels fonaments d'una cultura a l'hora de proposar i establir unes pràctiques educatives concretes, es centrà a *Culture and Commitment* (1970) en les discontinuïtats presents en l'evolució, a tenor de les característiques de les comunitats segons el grau d'obertura i canvi que la mateixa cultura ja conté en les arrels del seus patrons culturals. Les discontinuïtats o la possibilitat de les mateixes eren, al seu parer, producte de les implicacions culturals del model pedagògic que una societat presenta.

Establia així les següents caracteritzacions: «societat *postfigurativa*, en la que els infants aprenen primordialment dels seus majors; *cofigurativa*, en la que tant els infants com els adults aprenen dels seus pares, i *prefigurativa* en la que els adults també aprenen dels infants» (Mead, 1970, p. 36). Dir que era la societat prefigurativa amb la que més s'identificava la seva forma de com-

(20) Expressió que, de fet, com destaca Mead, a *An Anthropologist at Work. Writings of Ruth Benedict* (1959a, p.12), prové de F. Boas, el qual definia la cultura com «les formes de conducta apreses que són característiques d'un grup».

(21) Matisar que, per Mead, més que comú, comunitat significa «cooperació» (Mead, 1964a, p.138).

prendre l'educació, tal i com proposava al final quan afirmava que «per construir una cultura prefigurativa en la qual el passat sigui útil i no coactiu, hem de modificar la ubicació del futur. També en aquest cas ens inspirem en els joves que semblen anhelar utopies instantànies. Ells diuen: El Futur és Ara. Aquesta consigna té un accent irracional i irrespectuós, i si analitzem algunes de les seves exigències resulta que és irrealitzable en els seus detalls més concrets. Però penso que els joves ens marquen el camí per modificar els nostres processos mentals. Hem d'ubicar el futur —com si fos l'infant nonat tancat al ventre de la seva mare— dins d'una comunitat d'homes, dones i infants, entre nosaltres, com alguna cosa que és aquí, que ja està a punt perquè l'alimentem i l'ajudem i el protegim, que ja necessita elements que hem de preparar abans no neixi, perquè del contrari serà massa tard. De manera que, com diuen els joves: El Futur és Ara» (Mead, 1970, p. 125).

Una mirada vers la pròpia experiència

La seva darrera visió a l'entorn de l'educació fou, per tant, una visió optimista que convidava a actuar. En aquest sentit, cal fer referència al fet que, si bé és cert que la seva perspectiva científica s'havia anat configurant al llarg de les seves recerques, en la gènesi de la mateixa hi trobem l'empremta de les seves pròpies vivències, les quals, fruit de les seves incessants cavil·lacions, foren centre i focus de reflexió. Al cas, no podem deixar de citar la convicció que tenia que només pensant i reflexionant sobre el propi procés d'aprenentatge hom pot copsar les línies de la pròpia vida i entendre la gènesi del propi pensament. Diferents foren els escrits desenvolupats per aquesta creença, però quedà especialment clar en el treball intitulat *Blackberry winters* (1971). En ell, el relat de les seves relacions quotidianes anava més enllà de la descripció, en enllaçar les experiències familiars, formatives, emocionals, lúdiques, etc. amb la seva trajectòria professional, que no la concebé sinó com a vinculada en el propi recorregut vital. Així és com les inquietuds i actituds de Mead com a antropòloga —el treball en equips interdisciplinars, la consciència de compromís amb el seu entorn humà i físic, les diferències entre sexes, la diversitat d'aspectes estudiats, la necessitat de portar l'abstracció a la concreció de vida, etc.— prengueren sentit en poder-se vincular amb els temps, moments i persones significatives que l'acompanyaren en el transcurs de la seva vida personal.

En definitiva, doncs, l'obertura a pensar en el seu propi procés vital era entès com a procés que, en essència, es significava com a procés formatiu i que s'havia consolidat a través de salts, continuïtats i discontinuïtats. Una experiència de vida que, en qualsevol cas, a tenor de les circumstàncies personals i contextuals la portaren a redefinir, matisar i ampliar un concepte d'educació que inicialment havia estat entès com a transmissió i posteriorment es significà com a transformació. Això és, la invitaren a comprendre el sentit de l'educació ja no només com a possibilitat d'enculturació de les noves generacions, ans també a concebre'l com el ferment de creació de noves cul-

tures. És en aquest sentit que conclouríem afirmant que, com introduïem a l'inici, el seu pensament bé ens pot servir per ajudar-nos a fer les preguntes pedagògiques en un moment que, com fou el seu, la societat i la cultura està submergida en un intens procés de formació.

Referències

- Ardèvol, Elisenda (2001) «Imatge i coneixement antropològic». *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona), 27.
- Baldwin, James; Mead, Margaret (1971) *A rap on Race*. Philadelphia, Lippincott Company.
- Bateson, Gregory; Mead, Margaret (1941) «Principles of Moral Building». *Journal of Educational Sociology* (Washington, American Sociological Association), 15 (4), p. 206-220.
- Bateson, Mary Catherine (1979) «Words for a new Century», a Mead, Margaret. *Letters from the field. 1929-1953*. Nova York, Perennial, 2001.
- Benedict, Ruth (1934) *Patterns of Culture*. Boston, Houghton Millin Company.
- (1955) «Continuities and Discontinuities in Cultural Evolution», a Mead, Margaret *et al. Chilhood in Contemporary Cultures*. Chicago-London, University of Chicago Press.
- Dillon, Wilton (2001) *Margaret Mead (1901-1978)*. Ginebra, UNESCO (Oficina Internacional de Educació).
- Geertz, Hildred (1994) *Images of Power. Balinese Painting Made for Gregory Bateson and Margaret Mead*. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Gordon, Joan (1976) *Margaret Mead. The Complete Bibliography. 1925-1975*. La Haia, Mouton.
- Kottak, Conrad Phillip (1997) *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid, McGrawHill.
- Llobera, Josep (1990) *La identidad de la antropología*. Barcelona, Anagrama.
- Mead, Margaret (1928) *Coming of Age in Samoa. A psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. Nova York, William Morrow [traduccions en castellà: *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Buenos Aires, Paidós, 1946; *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta Agostini, 1985].
- (1930) *Growing Up in New Guinea: A comparative Study of Primitive Education*. Nova York, William Morrow [traducció en castellà: *Educación y cultura en Nueva Guinea. Estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. Barcelona, Paidós, 1999].
- (1932) *The Changing Culture of an Indian Tribe*. New York, Capricorn Books, 1966.
- (1935) *Sex and Temperament: Three Primitive Societies*. Nova York, William Morrow [traducció en castellà: *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, Laia, 1973].
- (1938-1940) *The Montain Arapesh I, II*. New Brunswick, Transaction Publishers, 2002

- (1941) «On Methods of Implementing a National Morale Program». *Applied Anthropology*, 1 (1) (recollit en una edició crítica a della Faille, Dimitri À propos des méthodes d'implantation d'un programme de conscience nationale. Montreal, Université du Québec. Disponible a http://classiques.uqac.ca/classiques/mead_margaret/implantation_prog_conscience/Mead_prog_implantation (accés: 10-09-05).
- (1942) *And Keep your Powder Dry. An Anthropologist looks at America*. Nova York, Morrow & Co. [versió emprada: Nova York, Berghahn Books, 2000].
- (1943) «Our educational Emphases in Primitive Perspective». *American Journal of Sociology* (Chicago, University of Chicago Press), 48 (6), p. 633-639.
- (1949a) *Masculino y femenino*. Madrid, Minerva, 1994.
- (1949b) *The Family's Food*. Londres, Bureau of Current Affaires, 1949 [versió emprada: «El alimento y la familia», a Mead, Margaret; Mayer, Andre. *Alimentación, población y progreso social*. Buenos Aires, UNESCO, 1951].
- (1951a) *Soviet Attitudes Toward Authority. An Interdisciplinary Approach to Problems of Soviet Character*. Nova York, Schocken Books.
- (1951b) *The School in American Culture*. Cambridge, Harvard University Press.
- (1955) *Cultural Patterns and Technical Change. From the Tensions and Technology Series*. Nova York, Mentor Book-The World Federation for Mental Health, 1958.
- (1959a) *An Anthropologist at Work. Writings of Ruth Benedict*. Nova York, Avon Books.
- (1959b) «A Redefinition of Education». *NEA Journal* (Washington, National Educational Association), 48.
- (1964a) *Anthropology, a human science. Selected Papers, 1939—1960*. Nova York, Princeton Van Nostrand Cop. [traducció en castellà: *Antropología, la ciencia del hombre*. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1975].
- (1964b) *Continuities in Cultural Evolution*. Londres, Yale University Press [versió emprada: Londres, Transaction Publishers, 1999].
- (1965) *Anthropologists and What They Do*. Nova York, Franklin Watts.
- (1966a) «Changing Patterns of Trust and Responsibility. The Need for New Cannons of Professional Ethics». *Journal of Higher Education* (Ohio, Ohio State University Press), 37 (6), pp. 307-311.
- (1966b) «Neighbourhoods and Human Needs». *Ekistics* (Delhi), vol. 21, n. 123 [recopilat a Mead, Margaret. *Twentieth Century Faith. Hope and Survival*. Nova York, Harper & Row, 1972].
- (1968) «Notas a modo de conclusión», a Mead, M., Dobzhansky, T., Tobach, E., Light, R.E., *Ciencia y concepto de raza. Genética y conducta*. Barcelona, Fontanella, 1972
- (1970) *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. Londres, Bodley Head [versió emprada: *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, Gedisa, 1980].
- (1971) *Blackberry winters: My earlier years*. Nova York, Morrow [traducció en castellà: Mead, Margaret. *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Barcelona, Paidós, 1987].

- (2001) *New Lives for Old. Cultural transformation, Manus, 1928-1953*. Nova York, Harper Collins.
- Mead, Margaret; Bird, Junius B.; Himmelheber, Hans (1963) *Technique & Personality in Primitive Art*. Delaney (EUA), Davis-The Museum of Primitive Art, pp. 30-31.
- Mead, M., Dobzhansky, T., Tobach, E., Light, R.E. (1968) *Ciencia y concepto de raza. Genética y conducta*. Barcelona, Fontanella, 1972.
- Mead, Margaret; Métraux, Rhoda (2000) *The Study of Culture at a Distance*. Nova York-Oxford, Berghahn Books.
- Mead, Margaret; Wolfenstein, Martha (1955) *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago-Londres, University of Chicago Press.
- Tarraugt, Flaherty (2005) «Margaret Mead, 1901-1978», a *Women's Intellectual Contributors to the Study of Mind and Society*. Disponible a: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html> [consulta: 9.1.2007].

Paraules clau

Margaret Mead, antropologia, etnologia, pràctiques educatives de transmissió i de canvi

Abstracts

En el presente artículo se ensaya una aproximación a la obra de la antropóloga Margaret Mead en clave pedagógica. Siendo así que se muestra una interpretación sobre sus pensamientos alrededor de la educación a partir de los estudios, comentarios y opiniones sobre los sistemas educativos, relaciones educativas y procesos de enseñanza-aprendizaje que se explicitan, reiteradamente, a lo largo de su obra. A fin de cuentas, y como la propia autora indicaba, estudiar la educación era implícitamente necesario a todo estudio antropológico. Concepción que la llevó a incluir en la mayor parte de sus estudios, variables de análisis educativos, llegando incluso a centralizar la atención en este ámbito como idea central de algunos de sus escritos. Añadir además que, en esta síntesis se ha optado por presentar la evolución de su pensamiento pedagógico en base a momentos singulares y carismáticos, mostrando así las distintas continuidades y discontinuidades de su pensamiento.

La présente étude tente une approche de l'œuvre de l'anthropologue Margaret Mead dans une perspective pédagogique. C'est ainsi qu'est présentée une interprétation sur ses réflexions autour de l'éducation à partir des études, commentaires et opinions sur les systèmes éducatifs, des relations éducatives et des processus d'enseignement-apprentissage qui sont explicités, de manière réitérée, tout au long de son œuvre. En fin de compte, et comme l'auteur elle-même l'indiquait, étudier l'éducation était implicitement nécessaire à toute étude anthropologique. C'est une conception qui l'entraîne d'ailleurs à inclure dans la plupart de ses études des variables d'analyses éducatives, en parvenant même à centrer l'attention sur ce domaine comme idée centrale de certains de ses écrits. Il faut en outre ajouter que l'on a opté, dans cette synthèse, pour présenter l'évolution de sa pensée pédagogique sur la base de moments singuliers et exceptionnels, montrant ainsi les différentes continuités et discontinuités de sa pensée.

The present article considers the work of the anthropologist Margaret Mead from an educational perspective. Thus, it offers an interpretation of her ideas on education through reference to the studies, comments and opinions regarding school systems, educational relationships and teaching/learning processes that appear repeatedly throughout her work. After all, and as the author herself pointed out, the study of education is implicitly required by every anthropological study, and this notion led her to include educational variables in most of her research; indeed, some of her writings take this aspect as their focus. The present review opts to present the development of her educational ideas according to key and charismatic features, thus revealing the various continuities and discontinuities in her thinking.