

# Trànsits en la praxi de l'educació social: mirades des de l'antropologia

Jordi Planella\*

Jordi Solé\*\*

Eva Bretones\*\*\*

## Resum

L'article té per objecte situar la mirada antropològica en la praxi pedagògica. Per això plantejarem una revisió dels aspectes conceptuals i epistemològics que configuren l'antropologia de l'educació a partir de tres aproximacions: la perspectiva conceptual, la històrica i la pràctica. La proposta neix de l'anàlisi i la reflexió realitzada al llarg d'aquests últims anys com a professionals i formadors en l'àmbit de l'educació social, però no només. El que exposem és el substrat que dona forma a l'assignatura d'Antropologia pedagògica, en particular, i al propi grau d'Educació social, en general, impartit en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

## Paraules clau

antropologia, filosofia, pedagogia, educació social, cultura, educació superior

Recepció de l'original: 15 de gener de 2011

Acceptació de l'article: 22 de març de 2011

*The 1950s and early 1960s were a seminal period for the development of anthropology and education. The conference of education and anthropology sponsored by the Carnegie Foundation with the blessings of the Department of Anthropology at Stanford University and held 1954 is often hailed as the beginning of it all.*  
Spindler i Spindler, 2000, p. 25

## Situant l'antropologia de l'educació: perspectives crítiques

Situat l'Antropologia dins el marc disciplinar de la Pedagogia es converteix en un exercici obligat en la fonamentació epistemològica del tema que ens ocupa, sense obviar la dificultat que implica una empresa d'aquestes dimensions. En l'exercici per dilucidar quina perspectiva s'aproxima millor a la comprensió de l'antropologia de l'educació, hem cregut necessari recórrer a les múltiples perspectives, mirades, pro-

(\*) Professor agregat dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Director del Grau en Educació Social de la UOC i membre del grup de recerca Laboratori d'Educació Social. També és codirector de la col·lecció Educació Social d'EDIOUC i membre del Consell Assessor de Formació en Acció Social del Departament de Benestar i Família (Generalitat de Catalunya). Adreça electrònica: jplanella@uoc.edu

(\*\*) Professor doctor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC. La seva experiència professional s'ha desenvolupat en l'àmbit dels serveis socials bàsics i especialitzats i l'educació juvenil com educador social i pedagog. Ha estat durant nou anys professor associat del Departament de Pedagogia de la URV. El 2007 va obtenir un accésit en els primers premis per a tesis doctorals del Instituto de la Juventud (INJUVE), que va publicar l'estudi *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación* (2008). Adreça electrònica: jsoblela@uoc.edu

(\*\*\*) Professora doctora dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC. Doctora en Pedagogia per la UAB, llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació, i educadora social. La seva trajectòria professional combina l'acompanyament educatiu a adolescents i joves amb dificultats de participació socio-comunitària i la docència a la universitat. És membre del grup de recerca en Etnografia dels Processos Educatius i d'Antropologia Aplicada a l'Educació (Mossa) i del Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (Grafo). Adreça electrònica: ebretones@uoc.edu

cedències, disciplines, o si es vol, epistemologies a fi d'entendre i conèixer les formes d'organitzar el pensament educatiu en el qual, des de la crisi de la pedagogia com a saber aglutinant i unitari, s'han estructurat les ciències de l'educació. És per això que hem optat —de forma inicial— per recórrer a la via històrica per estudiar les condicions de possibilitat de l'antropologia de l'educació com a disciplina i camp de saber discursiu. Des d'aquesta perspectiva històrica, bona part del treball dut a terme en antropologia de l'educació se sustenta en la filosofia, en la seva dimensió específica de filosofia antropològica de l'educació; en l'antropologia, en relació als processos de transmissió, adquisició i transformació cultural; i finalment en la pedagogia, tot emfatitzant aquelles variables lligades als processos d'ensenyament i aprenentatge.

Si bé per a alguns autors la categorització de les mirades a l'antropologia de l'educació passa per altres sabers —tal com s'observa en el quadre proposat per Bouché *et al.* (2008)—, el nostre plantejament estudia les mirades antropològiques a l'educació des de les posicions disciplinàries proposades, entenent que és més encertada la presència de la variable «Pedagogia» en lloc de la «perspectiva científica».

**Taula 1. Les mirades a l'antropologia de l'educació (Bouché, 2008)**

<i>Antropologia de l'educació filosòfica</i>	<i>Antropologia de l'educació científica</i>	<i>Antropologia de l'educació cultural</i>
Es tracta d'establir aquelles característiques de l'ésser humà que han de determinar no només les finalitats de l'educació, sinó fins a cert punt també els mitjans, ja que de la naturalesa de l'home i de les seves inclinacions no només deriva el que pot fer i ha de fer amb elles, sinó fins a la manera d'aconseguir-ho (p.12)	Inspirada sobretot en la Biologia i la Psicologia de l'Educació, i que per tant tendeix a confondre's amb aquestes ciències (p. 12)	Considera l'educació com a factor de socialització i de transmissió cultural, relacionant-la amb els elements que estructurin tant els grans grups humans com la personalitat individual dels seus diferents membres, i atén sobretot al tema de les pautes de comportament, normes i valors (p. 13)

Font: Bouché *et al.*, 2008, p. 12-13

És en aquest sentit que per a Barrio:

L'antropologia de l'educació és una disciplina de recent aparició en l'espai acadèmic espanyol. No succeeix el mateix en altres àmbits geogràfics, on gaudeix ja d'un ampli prestigi, no solament per la seva presència als programes acadèmics sinó —i principalment— a causa del volum de bibliografia existent. És de destacar el cas d'Alemanya on, sota la nomenclatura Antropologia pedagògica, s'ha publicat la major quantitat de literatura científica sobre la nostra matèria. (Barrio, 1998, p. 11)

Tot i que els autors del text són professors d'un Departament de Pedagogia, no insisteixen en la necessitat d'una Antropologia de l'educació feta des de la Pedagogia<sup>1</sup> (Bouché *et al.*, 2008).

En altres casos, la necessitat de fitar el territori —gairebé des d'una perspectiva gremial— planteja qüestions com la que ens proposen García i Pulido en un treball recent:

(1) Si s'analitzen algunes de les assignatures impartides en diferents universitats i en programes formatius de l'àrea pedagògica, pot detectar-se aquesta variació: el pas de la denominació *Antropologia pedagògica* (basada en corrents de pensament germàniques) a la denominació *Antropologia de l'educació* (fonamentada en la perspectiva anglosaxona). El mateix succeeix si ens disposem a analitzar les publicacions editades (llibres i articles) sota aquestes terminologies.

La inclusió de l'antropologia de l'educació en els plans d'estudi d'educació és, com ja anunciàvem al principi, el segon gran assumpte que en els últims quinze anys més ha contribuït a visibilitzar l'antropologia de l'educació [...]. La seva incorporació als estudis de les Llicenciatures de Pedagogia i en bona mesura a les diplomatures de Magisteri, no ha desembocat en el desenvolupament de l'antropologia de l'educació que els antropòlegs i antropòlogues esperàvem. (García i Pulido, 2008, p. 152)

Quina antropologia de l'educació esperaven, doncs, els antropòlegs i les antropòlogues? Els autors parlen de l'aparició de l'assignatura Antropologia de l'educació emmarcada en les directrius curriculars del Ministeri que la definien de la manera següent:

L'home com a fonament de l'educació. Fonaments antropològics de l'evolució cultural i educativa. Els processos d'aculturació i l'educació. (BOE, 206, de 27 d'agost de 1992)<sup>2</sup>

El problema és, per a aquests autors, que «en la majoria dels centres universitaris en els quals s'imparteixen els estudis de Pedagogia i Magisteri, la disciplina d'Antropologia de l'educació ha estat i està sent impartida per pedagogs i, específicament, per acadèmics d'una subàrea denominada Teoria de l'educació» (García i Pulido, 2008, p. 166), tot confontent segons Carrasco (2002, p. 33) «els interrogants pertinents des de cada disciplina».

Aquesta mirada crítica no inclou a molts dels pedagogs que han fet i fan Antropologia de l'educació, i prova d'això és que amb prou feines se citen els seus treballs científics. Obliden, de forma directa, la tradició alemanya —la Pädagogische Anthropologie— i amb ella a destacats autors —tots ells amb obres traduïdes al castellà— com Karl Dienelt, Bruno Hamann, Herman Nohl, entre molts altres. De la mateixa manera, obvien el treball realitzat des d'aquesta mateixa perspectiva per altres autors al nostre país: Fullat (1991; 1996; 1997), Bouché (1993); Bouché *et al.* (1998; 2008), Duch (1997) o Barrio (1995; 1998). Com apunten Jociles i Franzé (2008, p. 105), aquest fet podria ser degut «al difícil consens i la freqüent discrepància entre l'antropologia social i altres perspectives i professionals entorn de la naturalesa i l'abast dels processos educatius».

Arribats a aquest punt és del tot pertinent recuperar les paraules de Dienelt en relació a l'Antropologia pedagògica:

Ja en el primer volum que disposem, l'Antropologia pedagògica, d'H. Roth, representa un esbós fonamental en el qual s'ha fet visible la importància del plantejament antropològic i la multitud de problemes relacionats amb ell. Desgraciadament, les valuoses intencions d'H. Roth no s'han vist acollides, continuades ni tampoc diluïdes críticament d'una manera adequada. Sembla, fins i tot, com si haguessin portat la discussió a un atzucac. (Dienelt, 1980, p. IX)

La llavor sembrada en el text de Roth segueix sense donar els seus fruits, malgrat els molts intents de sistematitzar-la —especialment en molts dels treballs de Bouché, primer, i Barrio, més tard. Considerem que es tracta de la confrontació de tres grans maneres d'entendre l'antropologia general que, traslladades al terreny educatiu,

(2) Sobre aquest tema, els mateixos autors afegeixen: «En aquest context apareix la citada disciplina/assignatura, que provoca una primera discussió, que nosaltres trobem després com a determinant per al seu desenvolupament, sobre la qüestió de qui ha d'atribuir-se la seva impartició, si als propis professionals de l'educació que tenen certes preocupacions teòriques i que entenen que engloben les antropològiques, o als professionals del món de l'antropologia. La solució de les autoritats educatives acaba sent salomònica i indica que ha de ser cada universitat la que resolgui amb els seus criteris i, sobretot, amb els seus recursos sempre limitats, quin professorat ha d'impartir aquesta disciplina» (García i Pulido, 2008, p. 166).

construeixen perspectives radicalment diferents. Es tracta de l'antropologia anglosaxona, de l'etnologia francesa i de l'antropologia germànica. Tot plegat forneix una trilogia de mirades que entenen la disciplina de forma diferent. En relació a l'experiència amb l'antropologia anglosaxona, Duch ens diu:

Sea como fuere, en aquellos pocos meses que pasé leyendo y conversando en Reading —un monasterio cercano a Oxford— descubrí ambas señas de la antropología que en Gran Bretaña se cultivaba: por un lado, la importancia del factor económico; por otro, la aplicación de lo biológico a la antropológico. (Chillón, 2011, p. 188)

Igualment, la seva experiència en relació a la tradició etnològica francesa el condueix a dir:

Sentía cierta simpatía por las antropologías francesas por una razón: no partían de la revolución industrial como las inglesas, sino de la Revolución francesa y, por tanto, de la primacía de *le politique*, lo político [...]. De todas maneras debo añadir que me disgustaba el excesivo sociologismo de la escuela francesa, que encabeza Durkheim. (Chillón, 2011, p. 188-189)

I finalment, en relació a l'antropologia germànica ens diu l'esmentat antropòleg:

Pensé que el mundo alemán podría ofrecerme un punto de vista por completo nuevo, en primer lugar. Y así acabó siendo, en efecto: es una de las cosas que más agradezco de haber estudiado en ese país, que me ofreció una perspectiva distinta, no diría antagonica pero sí muy diferente a la nuestra en casi todos los aspectos. (Chillón, 2011, p. 192)

Més enllà de les perspectives presentades i seguint amb les maneres aproximatives d'entendre l'antropologia de l'educació, existiria la possibilitat d'allunyar-nos del tema i disgregar el nostre objecte d'estudi en el que podem denominar «antropologies parcials» de l'educació. Fruit d'això serien l'antropologia de l'educació social, l'antropologia de l'educació física, l'antropologia de l'educació artística, l'antropologia de l'educació a distància i l'elearning, l'antropologia de l'educació d'adults, l'antropologia de l'educació musical, l'antropologia de l'educació sexual, etc. Això ens portaria a pensar i concebre l'educació, i per descomptat la mirada antropològica mateixa, com un disgregat de sabers, tal vegada massa excessiu d'abordar. Aquests subconjunts antropològics aporten poc a la mirada hermenèutica de l'educació. Des de la sensatesa d'una mirada interpretativa, considerem que el millor és buscar una forma integradora i global d'entendre la disciplina.

La perspectiva que presentem segueix un recorregut itinerant per les diferents possibilitats d'enfocar la «praxi educativa». En aquest sentit, i atès que ens disposem a estudiar el fenomen educatiu des del prisma antropològic ens aturem en l'anàlisi d'aspectes genealògics i conceptuals.

## Antropologia i educació: el coneixement de l'ésser humà

Així, des d'una dimensió genealògica, ens adonem que l'antropologia de l'educació forma part de la nova mirada cap a l'educació com a ciència que ha estat desenvolupada per pensadors del camp educatiu i antropològic. La perspectiva més genèrica, denominada antropologia pedagògica, deixa pas, llavors, a l'antropologia de l'educació. No obstant això, aquesta perspectiva genèrica és la que fonamenta el vincle entre l'antropologia i l'educació. Herman Nohl (1938), per exemple, va plantejar la necessitat de partir del «do de l'observació», de l'experiència, per arribar a aprofundir en el coneixement dels éssers humans:

Per això, l'antropologia pedagògica només pot brollar, veritablement, en un camp: el del tracte amb les persones. (Nohl, 1938, p. 11).

Juntament amb aquesta experiència, que parteix de l'observació directa dels individus, cal establir una visió sistemàtica en relació a l'estructura i l'articulació de la vida, tenint en compte diferents categories, tipologies i connexions típiques que permetin acomodar el cas concret dins de la totalitat de les possibilitats. El coneixement de l'ésser humà requereix, doncs, l'acció de les reflexions sistemàtiques.

Fossin quins fossin els resultats sistemàtics al fet que es pugui arribar recorrent a tot un conjunt de ciències auxiliars, tals com la psicologia, la psiquiatria, la teoria de l'herència, l'etnologia i la sociologia, haurem d'arrencar sempre, necessàriament, del mateix: de l'observació personal i directa del nen individual, el nostre fill, deixeble o educant, mirant-lo cara a cara. Res pot suplir a aquesta experiència personal i viva. En aquest ordre de coses, no val voler subordinar el cas concret a la regla. El saber llegir en els signes les manifestacions externes del nen té sempre una mica d'art, requereix el do de saber interpretar els símptomes, l'estat físic del nen que es tracta, la seva actitud i la seva veu, els seus moviments, la seva manera de vestir i la seva escriptura. [...] En aquest, com en tots els camps de creació i comprensió espiritual, només s'arriba a la perfecció combinant, d'aquesta manera, les idees generals amb la penetració de les dades individuals, amb el contacte més íntim amb el que se'ns enfronta. (Nohl, 1938, p. 11-12).

Per Herman Nohl, el coneixement que es pot obtenir des de l'antropologia ha de poder donar una visió de l'estructura de la condició humana que serveixi després com a base per a la pedagogia. Cal poder establir una reflexió coherent que il·lumini i esclareixi les experiències de vida, que permeti una certa ordenació del seu contingut, una visió de la seva estructura i, conseqüentment, una possibilitat d'ensenyament per als altres, oferint les idees que puguin servir de base per a l'educació. És per això que —seguint a aquest autor alemany— cal posar en relleu dos aspectes fonamentals:

1. Les lleis que presideixen l'estructura de l'existència humana, a fi de conèixer què és el que ha de ser considerat congènit en l'ésser humà i què és el que neix del seu desenvolupament espiritual, què és el que posa la vivència i què és el que aporta el destí, què és immutable i què pot ser modelat.
2. Les formes de vida de les persones tenint en compte elements com el temperament, el sexe, l'edat o les etapes de desenvolupament de l'ésser humà, les diferències culturals, les formes condicionades per la situació de vida i, finalment, el lliure factor individual.

El plantejament d'Herman Nohl segueix sent vàlid si es tenen en compte alguns dels seus advertiments, com és el fet de posar tanta atenció al caràcter estructural de l'home com a les circumstàncies naturals, socials i històriques que el determinen. D'entrada, doncs, cal conèixer quines són les experiències substancials que determinen la vida de qualsevol ésser humà, sigui quina sigui la seva procedència o condició social. Després —tal com apunta Hamann— arribarà el moment de preguntar-se com es poden legitimar les finalitats educatives i els seus continguts pedagògics:

Certament que l'educació i les seves finalitats no es determinen únicament a partir de l'home. És tot el món vital el que ha de proporcionar l'horitzó des del qual ells han de ser establerts i justificats. Però en tal cas l'home ocupa la posició central. De manera que només aconseguirem una interpretació analítica de la realitat vital si veiem l'home en el marc de la seva referència al món i prenem degudament en compte les seves estructures. (Hamann, 1992, p. 6)

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

Si la perspectiva assenyalada fins al moment planteja la necessitat d'obtenir un coneixement adequat de l'ésser humà que ha de ser educat per poder aprofundir en la naturalesa i característiques que definiran l'acció educativa, també hem de tenir en compte la perspectiva inversa, és a dir, prendre com a punt de partida els problemes de l'educació per obtenir un coneixement pràctic de l'ésser humà. Entre altres coses perquè, tal com assenyalava Fullat, aquesta perspectiva permet situar-nos en la idea central que l'home és, fonamentalment, educació.

Una de les categories antropològiques que caracteritzen l'ésser humà és la seva condició d'educabilitat. És per això que Fullat afirma en un dels seus textos que sense educació no hi ha humanitat:

La pregunta per l'ésser humà no és una pregunta afegida, com si ens interesséssim per l'àtom o la cèl·lula, sinó una qüestió *sui generis* i original. No és possible separar el fet educatiu del fet humà. (Fullat, 1996, p. 9)

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 o el que Duch (2010) denomina «estructures d'acollida». Una estructura que forma part de l'essència mateixa de la humanitat, tal com va dir Jaeger:

Tot poble que aconsegueix un cert grau de desenvolupament es troba naturalment inclinat a practicar l'educació. L'educació és el principi mitjançant el qual la comunitat humana conserva i transmet la seva peculiaritat física i espiritual. Amb el canvi de les coses canvien els individus. El tipus roman idèntic. Animals i homes, en la seva qualitat de criatures físiques, afirmen la seva espècie mitjançant la procreació natural. L'home només pot propagar i conservar la seva forma d'existència social i espiritual mitjançant les forces per les quals les ha creat, és a dir, mitjançant la voluntat conscient i la raó. [...] La naturalesa de l'home, en la seva doble estructura corporal i espiritual, crea condicions especials per al manteniment i la transmissió de la seva forma peculiar i exigeix organitzacions físiques i espirituals el conjunt de les quals denominem educació. (Jaeger, 1962, p. 3)

En aquest mateix sentit insisteix Duch quan ens convida a pensar l'educació des de l'antropologia, guiant-nos per camins un xic diferents als habituals:

Proposar una antropologia de les transmissions només tindrà sentit si es conceben les diferents fases de l'existència de l'ésser humà, i aquesta és la nostra convicció més profunda, com un aprenentatge, que mai aconsegueix ensinistrar-ho convenientment i d'una vegada per sempre en el difícilíssim art de dominar la contingència. Mantenim l'opinió que, en l'actualitat, s'imposa la consideració de tota la vida de l'home com un procés discontínu i interromput, perquè el seu instint natural li resulta totalment insuficient per viure amb plenitud el present i per plantejar-se el futur amb unes certes garanties d'èxit. (Duch, 1997, p. 87)

Vist des de la perspectiva de l'antropologia física ens trobem amb allò que alguns autors han denominat neotonia i que ens porta a concebre l'home com un ésser biològicament inacabat. La teoria de l'ésser inacabat, forjada en els inicis de la dècada de 1940, ha estat acceptada i rebutjada per biòlegs, antropòlegs i filòsofs. En paraules de Dortier (2004, p. 23), «en néixer l'ésser humà, sembla desproveït de qualsevol programa de conducta. Neix sense instint. I des d'aquest moment és l'educació i l'aprenentatge que han de contribuir a la seva supervivència». Per aquesta raó, podem considerar que l'educabilitat —pel que es refereix a la necessitat i capacitat de l'ésser humà de ser educat— es converteix en el correlat necessari de la condició cultural de la naturalesa humana.

La pràctica educadora manca de sentit sense referència a l'antropològic. Educar és engendrar l'humà. La pedagogia explica només amb un tema central: què és l'home? Tota meditació entorn de l'educatiu suposa una elucidació de la imatge de l'home. Qualsevol pràctica educadora arrenca d'una representació antropològica, de manera conscient o per ventura només inconscient. (Fullat, 1997, p. 26)

A la condició cultural de la naturalesa humana es va referir Cassirer (1994) en la seva *Antropologia filosòfica*. En el capítol que va dedicar a la definició de l'home en termes de cultura, va repassar els diferents mètodes utilitzats al llarg de la història per respondre a la pregunta sobre què és l'home. En posar l'atenció en l'activitat específicament humana per la qual l'home crea la cultura, Cassirer acaba afirmant que aquesta és la que millor pot dur-nos a conèixer la seva pròpia naturalesa i, per tant, la seva humanitat. La cultura es constitueix, així, com un lloc antropològic de primer ordre per aconseguir una efectiva comprensió de l'ésser humà. Entès l'ésser humà com un animal cultural és possible caracteritzar-lo com l'animal que ha de ser educat (García Amilburu, 1996).

## L'estudi de l'educació en l'antropologia clàssica

El problema de l'educació permet orientar, doncs, el coneixement de l'ésser humà (Planella, 2007). Aquesta és la perspectiva que desenvolupen en diferents treballs científics alguns autors i antropòlegs pioners del camp de l'educació de finals del segle XIX. 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 child», i Vandewalker (1898), «Some demands of education upon anthropology», en són una clara mostra.

En els seus inicis un dels temes d'interès era la situació de la infància en diferents cultures. En aquests mateixos anys s'havien publicat alguns dels treballs de John Dewey, «My pedagogic creed» (1897) i «School and Society» (1899), en els que diferenciava amb claredat l'educació, l'escola i el procés d'escolarització. En els seus plantejaments, posava de manifest que el procés educatiu havia de ser considerat, alhora, un procés psicològic i sociològic i que l'escola era una forma de vida en comunitat. És cert que a la fi del segle XIX l'educació escolar encara no era entesa com un dret fonamental. D'aquesta manera les seves pràctiques, processos, objectes i subjectes passen a ser un tema d'interès i l'objecte d'estudi dels antropòlegs. També els treballs d'Hewett (1904), en els quals s'oferia una crítica als plans d'estudi existents, van iniciar un camí que condueix fins als nostres dies i que tant pedagogs com antropòlegs han recorregut en una i una altra direcció múltiples vegades.

Tema a part mereix l'obra de Maria Montessori (1906), *Lezioni di antropologia pedagogica*. La pedagoga i metgessa italiana parteix de la seva experiència mèdica amb nens i nenes amb discapacitat (tot i que aleshores se situava en la categoria «anormals») per apropar-se a través d'altres mirades a l'educació. Fruit de l'encreuament de disciplines, Montessori va utilitzar la mirada antropològica com a eina metodològica d'estudi i acostament a les pràctiques pedagògiques<sup>3</sup>.

(3) És possible que el text es basés en el curs impartit per ella en el mateix any 1906 sota el títol «L'antropologia nei suoi rapporti amb li scienze mediche, giuridiche e pedagogiche». L'origen de l'obra de Montessori, en relació amb l'antropologia pedagògica, cal buscar-ho en la conferència que va pronunciar el 1903 als estudiants de filosofia de la Universitat de Roma, sota el títol «Antropologia pedagògica». Aquesta conferència es va publicar el mateix 1903 a Milà per Vallardi; es tracta d'un fullet de 22 pàgines. Prèviament, Montessori havia treballat en una investigació que va presentar per a l'obtenció de l'examen per a l'habilitació com a docent d'antropologia i que portava per títol «I caratteri fisici delle donne del Lazio, desunti dall'osservazione vaig donar almeno cento soggetti. Influenza dell'età sui caratteri fisici della donna». Aquest treball va ser publicat el 1905 amb el títol «Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio», *Atti della Società Roma di Antropologia*, XII (1), p. 3-86.

Els treballs precedents van servir com a base per a l'impuls de la disciplina, que coincideix amb les investigacions dutes a terme des de l'antropologia general. Es tracta d'un període que Roberts i Akinsanya (1976) situen entre 1925 i 1954 i en el qual trobem treballs de camp i publicacions de Gregory Bateson, Ruth Benedict, Franz Boas, John Dollard, John Embree, Alfred Radcliffe-Brown, Edward Evans-Pritchard, Bronislaw Malinowski, Margaret Mead i Robert Redfield entre d'altres. Dels citats, tant Malinowski com Radcliffe-Brown van mostrar el seu interès per estudiar les conductes humanes i les institucions del món contemporani i aquest enfocament els va dur a l'estudi dels problemes de planificació educativa, així com a les polítiques educatives per a les poblacions natives de les colònies britàniques. Malinowski és autor de l'obra *Argonauts of the Western Pacific* (1922), i Radcliffe-Brown de *The Andaman Islanders* (1922).

També Boas contribuirà a la fonamentació d'aquesta nova disciplina, l'antropologia de l'educació. El seu treball se centra en l'escola, en les seves pràctiques d'escolarització, en els processos de maduració diferencial dels joves i en com la cultura, en ocasions, tendeix a restringir les possibilitats del pensament crític com a procés de formació. En efecte, per a Franz Boas la relació entre l'individu i la societat haurà de tenir en compte el paper de la cultura a l'hora de conformar la personalitat dels individus. Són les pautes culturals les que determinen la configuració de la seva conducta. La cultura proporciona als membres d'una comunitat les directrius necessàries per orientar tant el seu comportament com la relació que mantenen amb els altres.

A pesar que el treball de Boas se centrés exclusivament en l'escola, la dita popularitzada per Mark Twain «mai he permès que la meva escolarització interferís en la meva educació» li hauria obert 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 Ruth Benedict i Margaret Mead, ambdues deixebles de Franz Boas, que farien que l'educació s'integrés en el tractament sistemàtic de l'antropologia cultural. Com és sabut, ambdues van formar part i de fet van constituir el corrent o paradigma que es coneix sota la denominació de «cultura i personalitat», que es va donar a conèixer cap a 1940 en els cursos d'estiu de la Universitat de Columbia. Van inaugurar, així, la tendència configuracionista des de la qual s'atorgaria una atenció privilegiada a l'educació a l'hora de definir els llaços existents entre l'individu i la cultura a la qual pertany, així com la seva influència en la personalitat<sup>4</sup>.

(4) Des del magisteri de Franz Boas, s'han abordat molts plantejaments diferents respecte a si la cultura era una cosa innata o adquirida, així com a l'hora d'interpretar la relació entre la personalitat i la cultura. Una opció popular —com assenyalava Marvin Harris (2000)—, reconeix el fet que la cultura i la personalitat són dues maneres diferents de considerar la propensió a pensar, sentir i comportar-se, característiques d'una població determinada. Aquesta opció utilitza termes psicològics per definir tant la personalitat com el sistema cultural. Els antecedents d'aquesta orientació antropològica podríem trobar-los en les aportacions de la psicoanàlisi de Sigmund Freud. En efecte, els estudis realitzats des de l'antropologia cultural clàssica i la psicoanàlisi serien contemporanis en el seu desenvolupament durant el primer terç del segle xx. El mateix Franz Boas destacaria els intents de Freud per demostrar el paral·lelisme entre el pensament primitiu i algunes formes d'activitat psíquica individual explorades a través dels mètodes psicoanalítics. Si bé l'antropòleg nord-americà no era partidari d'explotar de forma unilateral els mètodes de la psicoanàlisi per avançar en l'enteniment del desenvolupament de la societat, sí que era capaç d'admetre la seva influència a l'hora d'explicar algunes claus del comportament social dels individus.



Margaret Mead va abordar amb deteniment el paper de l'educació i la manera com l'individu rep la seva cultura enfocant-la com un comportament après i estudiant els processos de transmissió/adquisició cultural a través de les generacions. Com apunten Collelldemont i Gómez:

Va estudiar [referint-se a Margaret Mead] una educació des de la 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 del grup. (Collelldemont i Gómez, 2006, p. 152)

L'anàlisi de les formes d'educació, més enllà del que aquesta aporta per a una comprensió de l'entrada en la cultura, permet distingir els elements i orientacions generals de la mateixa. En les seves obres, *Coming of age in Samoa* (1928) i *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education* (1931), per exemple, va demostrar que certes pràctiques de criança dels fills produeixen estructures típiques entre els adults<sup>5</sup>. És per això que els seus treballs de recerca van marcar —i segueixen 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 als valors humans i als 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 per tant els processos d'enculturació) per sobre de la biologia (i els processos naturals de transmissió del patrimoni genètic). Mead va desenvolupar un enfocament de l'educació en el qual predominaven els components experimentals, enfront dels components «intel·lectualitzats». L'enfocament de l'experimentació recull algunes idees dels plantejaments de Dewey a través del seu «aprendre fent». Es tracta d'un etern dilema en les praxis pedagògiques: privilegi de la ment i anul·lació del cos en els processos d'aprenentatge (Planella, 2006).

Arribats a aquest punt, és destacada ja la importància que té l'educació com a objecte d'estudi per als antropòlegs socials i culturals. Serà poc temps després de la publicació dels treballs de camp de Mead que tindrà lloc una jornada de treball sobre escolarització i contactes culturals a la Universitat de Yale. El *workshop* es va centrar en l'educació al món colonial, encara en ple apogeu. Després dels treballs inicials —que foren 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.

(5) Quan Margaret Mead redacta el seu llibre *Coming of age in Samoa* té 24 anys. L'estudi dels adolescents a Samoa el realitza sota la tutela de Franz Boas i Ruth Benedict. En uns temps en els quals la societat nord-americana discuteix sobre els conflictes de l'adolescència, sobretot en el cas de les noies, Margaret Mead es pregunta si els trastorns que s'observaven eren fruit de la naturalesa mateixa d'aquesta etapa de la vida o podien ser deguts a les formes d'organització de la vida social del grup en el qual creixen els seus membres. Comprovar, per tant, com es duia a terme la transició de la vida infantil a la vida adulta en una altra societat i cultura permetria demostrar fins a quin punt aquesta es manifestava de formes diferents d'acord a les condicions i circumstàncies socioculturals que envoltava els seus protagonistes. Seguint el cas dels habitants d'un petit poblat de l'illa de Tau amb els quals va conviure durant nou mesos va poder observar com la llibertat sexual durant la criança de les nenes explicava el fet que elles no experimentessin crisis i frustracions en la seva adolescència. D'aquesta manera, Mead va arribar a la conclusió que l'adolescència a Samoa era una etapa de transició suau i no estava marcada per les angoixes emocionals o psicològiques i l'ansietat i confusió que s'observaven als EUA.

## El Congrés d'Antropologia de l'Educació de Stanford (1954)

Després d'una primera fase de tempteig entorn de les pràctiques educatives realitzada per alguns dels prestigiosos antropòlegs de principis de segle, assistim a una etapa de consolidació epistemològica de la disciplina. 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, 1954. Els treballs previs havien servit per iniciar les investigacions antropològiques sobre temes educatius, però era d'obligació la reflexió, discussió i coneixement sobre temes de la mateixa disciplina. Amb aquesta finalitat té lloc la *Stanford Conference on Education and Anthropology* el 1954, 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, així com la naturalesa intercultural de les formes d'aprenentatge. (Spindler, 1984, p. 4)

La Conferència va comptar amb importants antropòlegs i educadors, entre els quals cal destacar la presència de 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 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* i de l'*American Anthropology Association*.

Després de la realització de la *Conference*, que segons el parer de molts antropòlegs va representar el veritable origen històric de l'Antropologia de l'educació, la disciplina va començar a créixer i consolidar-se de forma significativa. El resultat fou l'impuls en el camp acadèmic i l'impacte del seu desenvolupament en les praxis educatives. A partir d'aquest moment, es van començar a estudiar i tractar de resoldre, sobretot, els problemes que la institució escolar nord-americana tenia en aquella època, com ara la discriminació ètnica, les situacions biculturals i bilingües, la violència a les aules, la segregació escolar, etc.<sup>6</sup>; temes que serien assumits per les mateixes polítiques governamentals com la *Bilingual Education Act* (1968) o l'*Ethnic Heritage Studies Act* de 1972, de les quals s'obtidrien ajudes econòmiques que contribuirien a consolidar els estudis antropològics vinculats amb l'educació i que posaven de manifest als Estats Units la voluntat de l'antropologia de l'educació de ser aplicada.

Entre molts altres aspectes, cal destacar el sorgiment d'una publicació que ha aglutinat i organitzat molts dels sabers que s'agrupen sota l'epígraf d'Antropologia de l'educació: es tracta de la revista *Anthropology & Education Quarterly*, ja esmentada. L'aparició de la revista té lloc al final de la dècada de 1960 i segueix publicant-se avui dia, amb la renovació de temes d'estudi i interès que en cada moment es presenten com a necessaris.

(6) Totes aquestes qüestions serien motiu de controvèrsia pública als EUA. També el món del cinema abordaria el «problema de les aules», en uns temps en els quals la cultura escolar entraria en conflicte amb les noves cultures juvenils (Solé, 2006).

## L'antropologia de l'educació en el context de les ciències de l'educació

La recepció de l'antropologia de l'educació a l'Estat espanyol segueix altres lleres 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 la matèria d'Antropologia de l'educació, o Antropologia de l'escola». Paral·lelament, a les facultats de Ciències de l'Educació existien matèries relacionades amb l'antropologia des de feia anys: la mateixa antropologia de l'educació, però també antropologies filosòfiques i l'antropologia pedagògica.

No hi ha cap dubte que cada vegada més es du a terme una mirada a l'educació des dels paràmetres de l'antropologia. A conseqüència d'això són moltes les idees que s'han plantejat i les publicacions científiques existents. En paraules d'Escámez:

En l'actualitat ningú posa en dubte la necessitat d'una fonamentació antropològica de l'educació [...]. És obvi que la pedagogia no té com a objecte d'estudi l'home, no obstant això, no pot evitar tenir una imatge global del mateix; de fet, a la base de tot model educatiu subjau un model antropològic, ja que mancaria de sentit pretendre, com a objecte de la pedagogia, educar l'home sense tenir coneixement dels seus trets específics i del seu sentit. El reconeixement d'aquest supòsit ha fomentat en els últims anys el desenvolupament de l'antropologia educativa que tracta de buscar una àrea interpretativa de l'home que, d'una banda assumeixi les dades científicament comprovades de les altres ciències humanes, donant-los un principi d'unitat, i que, per una altra, ho consideri des de la seva perspectiva d'educand. (Escámez, 1991, p. 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 Fullat, l'antropologia de l'educació fa referència a una idea fonamental: «l'ésser humà és educació» i, sense educació, no existeix la humanitat. Per a ell, l'antropologia de l'educació forma part dels sabers sintètics de l'educació, més concretament de l'àmbit de la filosofia de l'educació. I dins de la filosofia de l'educació, dels seus aspectes relacionats amb la perspectiva metafísica i ontològica. Així resumeix el seu plantejament:

La grandesa de l'home radica a ser animal conscient de la seva educanditat; és a dir, a ser animal desgraciat. No el deixem sense finalitats, però tampoc l'enganyem denominant finalitats al que només són a priori cognoscitius o bé paranyes de polítics. (Fullat, 1991, p. 713)

És un fet que no podem prescindir de la «mirada antropològica» a l'educació atès que ens permet conèixer amb més profunditat i realisme els avatars de l'home i la seva educació. Una educació que passa, en definitiva, per retornar l'*altre* (l'*Educand*, en majúscules) a la seva condició de ser de projecte, capaç i amb possibilitats de dirigir la seva vida i el seu propi procés formatiu.

Però més enllà d'una concepció de l'antropologia de l'educació des de la filosofia, a Espanya s'ha desenvolupat un moviment cada vegada més consolidat d'investigadors que proposen una mirada etnogràfica a l'educació. El seu objectiu no és preguntar-se pels processos que condueixen l'home cap a la seva «humanitat», sinó entretenir una xarxa metodològica de formes d'estudiar l'antropologia de l'educació.

Bona part d'aquests autors es troben situats en la disciplina antropològica i molts menys en la pedagògica (Jociles, 2007b). Paral·lelament emergeix una nova forma d'entendre l'antropologia de l'educació que se situa en la mirada que ofereixen els *Cultural Studies*. Es tracta de noves mirades a temes vells o de mirades a temes mai vistos o oblidats. Fruit d'això és l'estudi de l'educació des de la *Queer Theory*, els

*Disability Studies*, els *Postcolonial Studies*, els *Negro Studies*, la *Radical Education*, etc. En aquest sentit cal seguir avançant en les múltiples formes d'entendre l'educació que les societats complexes dia a dia reformulen i reorganitzen, per poder comprendre aquells processos que es converteixen en fonamentals en l'esdevenir dels subjectes humans.

## Passos cap a una comprensió de l'antropologia de l'educació

Les aportacions dels antropòlegs nord-americans han marcat una línia internacional en la configuració de la disciplina. Per a G.D. Spindler, la seva principal aportació consistiria a reunir un conjunt de coneixements empírics verificats mitjançant l'anàlisi de diferents aspectes del procés educatiu en el seu mitjà sociocultural. D'aquí —com assenyalen Janer i Colom (1995)— podem extreure dues conclusions:

1. L'una, referida al caràcter positivista i experimental de la metodologia que cal desenvolupar en les investigacions i que fa de l'etnografia i, dins d'aquesta, l'observació participant, l'estratègia d'una investigació paradigmàtica.
2. L'altra, referida al seu objecte d'estudi, molt més complex i confús, com queda establert en l'anàlisi dels processos educatius en relació al mitjà sociocultural en el qual es desenvolupen, és a dir, qualsevol aspecte de l'educació sempre que es relacioni amb qualsevol variable sociocultural del seu entorn.

Aquesta última perspectiva ens serveix per destacar la importància de la cultura en el desenvolupament formatiu de l'home, tant en el pla formal o escolar (paradigmes, anàlisi curricular, etc.) com en el no formal (cultures de l'oci i del consum, mitjans de comunicació, polítiques culturals, cultures generacionals, etc.). Com suggereix Jociles (2007a), del que es tracta és d'estudiar totes les qüestions educatives que entren en contacte amb la cultura i les seves diverses manifestacions. Aquest plantejament facilitaria:

- la comprensió del complex fenomen educatiu en les seves relacions socioculturals;
- l'aproximació a les pràctiques socioeducatives tenint en compte els entorns socioculturals en els quals es desenvolupen, més enllà de l'estret marc escolar;
- la comprensió dels canvis socials de l'època actual, com per exemple les cultures de gènere, les noves formes de marginació i precarietat, els moviments socials, sempre en relació amb la intervenció socioeducativa;
- el compromís amb els valors universals, ja que si l'antropologia ens parla dels valors culturals dels pobles i de la igualtat entre els homes, l'educació es converteix en un instrument per conformar una societat més justa en el futur.

Juntament amb aquesta perspectiva pedagògica, amb la qual s'intenten abordar les qüestions culturals mediatitzades per l'educació, autors com García i Pulido (1994) assenyalen la importància d'estudiar els fenòmens implicats en els processos de transmissió/adquisició de cultura. Es tracta de recollir i aprofitar la tradició pedagògica de l'escola de «Cultura i Personalitat» per parlar de tots aquells mecanismes que intervenen en les formes a través de les quals s'ensenyen els valors i les conduc-

tes en el context específic de sistemes socials, culturals o de valors de grup (García i Pulido, 1994, p. 8).

La transmissió/adquisició de cultura fa referència, així, a un conjunt de processos molt diversos. Com assenyalava Jociles:

[Aquests processos] poden ser enfocats com a equivalents entre si independentment del tipus d'institucions en què es desenvolupin (àmbits educatius de caràcter formal, no formal o informal), de la presència o no d'agents especialitzats en ells, de qui siguin aquests (família, docents, iguals, professionals de l'educació social, etc.), del grau d'intencionalitat o de consciència que estigui implicada en la transmissió/adquisició, o de la naturalesa (normes, conductes, valors, models culturals, etc.) d'allò que és transmès/adquirit. Tampoc es pot oblidar que el concepte aspira a abastar no només els continguts que es transmeten/adquireixen, sinó també les formes i els mitjans a través dels quals es produeix la transmissió/adquisició, així com apunta vers una perspectiva holística, és a dir, al fet que les institucions socioeducatives estan entrelaçades amb l'economia, l'estructura social, la política i el sistema de creences de la gent que està implicada en elles. (Jociles, 2007a, p. 134)

El concepte de transmissió/adquisició de cultura aconsegueix així un ampli camp de fenòmens i permet que els interrogants que es plantegin les investigacions respecte a les institucions i els processos socioeducatius es *despedagogitzin*, és a dir, que s'abordin des de perspectives diferents a la pedagogia obrint-se, així, a nous fenòmens, com per exemple:

- els que podem localitzar en múltiples àmbits en els quals es desenvolupen pràctiques educatives, més enllà del sistema escolar;
- l'estudi de tots els espais de socialització de l'individu, des de la família, on es realitzen aprenentatges de rols, normes, comportaments, hàbits, etc., fins a altres grups humans on es desenvolupen subcultures per raons institucionals, d'edat, sexe, ètnia, procedència, creences, etc.;
- la transmissió de la cultura a través dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies, veritables agents capaços de conformar la identitat dels individus de la societat contemporània.

Jociles (2007a) ens adverteix, no obstant això, que la definició que proposen García i Pulido (1994) porta a emfatitzar els continguts dels processos de transmissió/adquisició de cultura, sense fixar-se en com es produeixen aquests processos i quines són les condicions que permeten o obstaculitzen l'adquisició d'uns determinats continguts, qüestió que nosaltres fem extensiva a tots aquells elements que configuren estils de vida, pràctiques culturals i construcció de subjectivitats. Això implica enfocar l'educació més enllà dels seus efectes reproductors, tal com la podria emmarcar l'expressió transmissió/adquisició de cultura, per tenir en compte els processos de producció i creació de cultura —com plantejava Paul Willis a *Learning to labor* (1977), una de les etnografies més influents dels últims trenta anys.

Sens dubte, la proposta de Paul Willis permet introduir també un altre aspecte que cal tenir en compte en l'antropologia de l'educació, i és la voluntat de comprendre les formes de construcció de la identitat i producció cultural de les societats contemporànies. En aquest sentit, podem apropar-nos a un tipus de recerca i estudis que aprofundeixin sobre les experiències vitals dels individus i els col·lectius, dels grups d'edat o sectors socials determinats, etc. Qualsevol pràctica cultural té un sentit per a aquells que la protagonitzen i ens permet trobar molts elements per entendre els canvis i les contradiccions de la nostra societat actual. És a través de la producció cultural que podem fer visibles els canvis històrics i les estructures socials,

tinguin a veure amb les classes socials o amb altres eixos de diversitat cultural o desigualtat social, com per exemple el gènere, l'edat, la sexualitat o l'etnicitat, estructures des de les quals els individus negocien les seves identitats i, fins i tot, la seva pròpia supervivència.

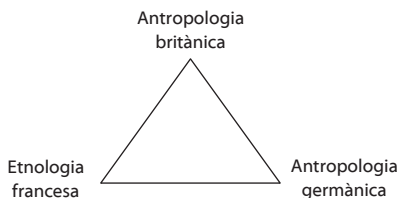
## Discussió

Des de la nostra perspectiva, l'antropologia de l'educació s'ha dibuixat de diferents maneres en els plans d'estudis de carreres relacionades amb l'educació així com en la formació mateixa dels antropòlegs. Les tres tradicions —anglòfona, germànica i francòfona— han servit per acotar les mirades realitzades als seus respectius objectius d'estudi, per assentar les bases de les diferents epistemologies que les sustenten i per confegir els cànons dels diferents autors que han de ser llegits i citats cíclicament i reiterada. La nostra proposta —que com hem enunciat al començament de l'article es troba ubicada en el marc de la formació universitària dels educadors socials— ha begut de les tres tradicions, tot prenent-hi allò que ens ha servit per configurar els elements clau en els processos d'aprenentatge dels esmentats professionals. No pot ser d'altra forma si atenen les tradicions que han confluït en la configuració mateixa dels educadors socials:

- la pedagogia social alemanya, sustentada clarament en els elements filosòfics de l'antropologia pedagògica;
- l'educació especialitzada francesa, que ha begut de les fonts de l'etnologia i dels diferents autors francòfons que l'han impulsada;
- l'antropologia social i cultural de tall anglosaxó, de la qual s'han extret models teòrics i, especialment, elements metodològics —històries de vida, treball de camp, etc.—, que s'utilitzen en els diferents processos formatius dels estudiants.

Trobaríem, en relació a aquestes mirades, la triangulació següent:

**Figura 1. Triangulació de l'antropologia de l'educació**



Aquesta dimensió més propera a l'antropologia social i cultural dona sortida a moltes inquietuds, preguntes i maneres de treballar en el camp de l'educació social. Un exemple el trobem en algunes de les assignatures que sustenten i configuren el pla d'estudis del grau en Educació social: Etnografia aplicada a l'Educació social; Històries de vida i Educació social; Diàleg interreligiós i Educació social; Globalització i moviments migratoris; Sociologia de l'exclusió, etc. Algunes d'elles presenten relació directa amb el model germànic, altres amb el francès i unes altres amb l'antropologia britànica, que alhora se sustenten en els models pedagògics que defineixen el treball en el camp socioeducatiu. La Taula 2 expressa esquemàticament aquestes possibles vinculacions:

**Taula 2. Relacions entre antropologies i pedagogies**

<i>Antropologia</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Assignatures</i>
Antropologia germànica	Sozial Pädagogik	Pedagogia social Educació per a l'acció crítica Teoria de l'educació
Etnologia francesa	Éducation spécialisée	Històries de vida i educació social Història de l'educació social Educació de carrer
Antropologia britànica	Social Work	Etnografia aplicada a l'Educació Social Globalització i moviments migratoris Acció col·lectiva i educació social

Font: Bouché et al., 2008, p. 12-13

Tot plegat ens porta a plantejar el treball de l'educador social, seguint les tres línies de l'antropologia, com el d'un antropòleg. L'actitud d'estranyament i la forma sigil·losa d'entrar en el terreny que fan servir els antropòlegs ha de ser plenament útil als educadors socials per poder-se endinsar a les diferents institucions on treballen. La mirada antropològica a les praxis socioeducatives ens ha de servir per ampliar els nostres punts de mira. Més enllà de l'ús de les mirades antropològiques amb finalitats polítiques existeix la possibilitat de fer servir l'antropologia per conèixer, viure i conviure amb les alteritats. Es tracta, en definitiva, del que ens proposa Grupper:

L'educador ha d'actuar amb el mateix respecte amb què l'antropòleg intenta estudiar una nova cultura. Les eines d'investigació de l'antropòleg poden resultar d'allò més útils a l'educador en les seves activitats socioeducatives: tècniques d'entrevista etnogràfica a fons, tècniques d'observació participativa, recerca de la perspectiva holística de cada cas i, la més important, l'adopció d'una actitud humanística que consideri que totes les cultures són valuoses sense més judici de valor. (Grupper, 1999)

La seva feina en les diverses institucions no deixa de tenir un cert caràcter etnogràfic: es pregunta de manera constant per les dimensions antropològiques del subjecte i s'engloba en les històries particulars que el configuren. És aquesta perspectiva epistemològica de l'antropologia, l'anomenada «mirada antropològica», la que millor pot ajudar aquests professionals a renovar la seva competència en l'anàlisi de la realitat sobre la que volen actuar.

## Referències

- Barnes, E.; Barnes, M.S. (1896) «Education among the Aztecs». *Studies in Education*, 2, p. 73-80.
- Barrio, J.M. (1995) «El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la educación», *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), p. 159-184.
- (1998) *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, Rialp.
- Bouché, H. (1993) *Antropología pedagógica: introducción*. Madrid, UNED.
- Bouché, H.; Feroso, P.; Gervilla, E.; López-Barajas, E.; Pérez, P.M. (1998) *Antropología de la Educación*. Madrid, Dykinson.
- Bouché, H.; García, M.; Quintana, J.M.; Ruiz, M. (2008) *Antropología de la educación*. Madrid, Síntesis.
- Carrasco, S. (2002) «Antropología de la educación y antropología para la educación», González, A.; Molina, J.L. [coord.] *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*. Bellaterra, UAB, p. 329-353.
- Cassirer, E. (1994) *Antropología Filosófica*. Mèxic, FCE.

- Chamberlain, A.F. (1896) *Child and childhood in folk thought*. Nova York i Londres, Macmillan.
- Chillón, A. (2011) *La sociedad ambigua. Una conversación con Lluís Duch*. Barcelona, Herder.
- Colleldemont, E.; Gómez, A. (2006) «De l'antropologia a l'educació. Una lectura des de Margaret Mead». *Temps d'Educació*, 31, p. 143-161.
- Dewey, J. (1897) «My pedagogic creed». *School Journal*, 54, p. 77-80.
- (1899) «The school and society», a *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1, p. 1-109.
- Dienelt, K. (1980) *Antropología pedagógica*. Madrid, Aguilar.
- Dortier, F. (2004) *L'homme, cet étrange animal*. París, Éditions des Sciences Humaines.
- Duch, L. (2010) *Religió i comunicació*. Barcelona, Fragmenta.
- (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Escámez, J. (1991) «Antropología y educación», a AAVV. *Filosofía de la educación. Conceptos, autores, temas*. Madrid, Dykinson, p. 451-452.
- Fullat, O. (1991) «Teleología de la educación», a AAVV. *Filosofía de la educación. Conceptos, autores, temas*. Madrid, Dykinson, p. 695-713.
- (1996) *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. Barcelona, Eduuoc.
- (1997) *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- García Amilburu, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona, EUNSA.
- García, F.J.; Pulido, R.A. (1994) *Antropología de la educación*. Madrid, Eudema.
- (2008) «El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas», a Jociles, M.I.; Franzé, A. [ed.]. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Trotta, p. 152-180.
- Grupper, E. (1999) «Discurs narratiu i diàleg intercultural. Envers una pedagogia de la relació». *Educació Social*, 11, p. 34-44.
- Hamann, B. (1992) *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona, Vicens Vives.
- Harris, M. (2000) *Introducción a la antropología general*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hewett, E.L. (1904) «Anthropology and Education». *American Anthropologist*, 5, p. 574-575.
- Jaeger, W. (1962) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Mèxic, FCE.
- Janer, G.; Colom, A. (1995) «El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación», a Noguera, J. [ed.]. *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona, CEAC, p. 63-96.
- Jociles, M.I. (2007a) «Antropología de la educación: antecedentes, objeto de estudio y modelos teórico-metodológicos», a Lisón Tolosana, C. [ed.]. *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica*. Madrid, Ediciones Akal, p. 129-152.
- (2007b) «Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos». *Revista de Antropología social*, 16, p. 67-116.



- Jociles, M.I.; Franzé, A. [ed.] (2008) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Trotta.
- Malinowski, B. (1922) *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Nova York, E.P. Dutton & Co.
- Mead, M. (1928) *Coming of age in Samoa*. Nova York, Harper Collins.
- (1931) *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. Londres, G. Routledge.
- Ministerio de Educación y Ciencia [MEC](1992) Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 206 (27.08.1992).
- Montessori, M. (1906) *Lezioni di antropologia pedagogica*. Roma, Sabbadini.
- Nohl, H. (1938) *Antropología pedagógica*. Mèxic, FCE, 1950.
- Planella, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- (2007) «Los entresijos de la antropología de la educación», a Planella, J.; Pagès, A. [coord.] *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona, Eduoc, p. 13-24.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1922) *The Andaman Islanders: A Study in Social Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Roberts, J.I.; Akinsanya, S.K (1976) *Schooling in the Cultural Context; Anthropological Studies of Education*. Nova York, David McKay Co.
- Solé, J. (2006) «El naixement de la cultura juvenil a través del cinema». *Temps d'Educació*, 31, p. 163-178.
- Spindler, G.D. (1984) «Roots Revisited: Three Decades of Perspective». *Anthropology and Education Quarterly*, 15, p. 3-10.
- Spindler, G.D.; Spindler, L.S. (2000) *Fifty years of anthropology and education, 1950-2000*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, T.E. (1897) «The religious live of the zuni child», a Powell, J.W. [dir.]. *Fifth annual report of the Bureau of Ethnology to the Secretary of the Smithsonian Institution*. Washington, D.C., BAE, p. 533-555.
- Vandewalker, N.C. (1898) «Some demands of education upon anthropology». *American Journal of Sociology*, 4 (1), p. 69-78.
- Willis, P. (1977) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, 1988.

## *Tránsitos en la praxis de la educación social: miradas desde la antropología*

*Resumen:* El artículo que presentamos tiene por objeto situar la mirada antropológica en la praxis pedagógica. Para ello planteamos una revisión de los aspectos conceptuales y epistemológicos que configuran la antropología de la educación a partir de tres aproximaciones: la perspectiva conceptual, la perspectiva histórica y la perspectiva práctica. La propuesta nace del análisis y la reflexión realizada a lo largo de estos últimos años como profesionales y formadores en el ámbito de la educación social, pero no sólo desde este enfoque. Lo que exponemos es el sustrato que da forma a la asignatura de Antropología pedagógica, en particular, y al propio grado de Educación social, en general, impartido en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

*Palabras clave:* antropología, filosofía, pedagogía, educación social, cultura

## *Transferts dans la pratique de l'éducation sociale : regards de l'anthropologie*

*Résumé :* L'article a pour objectif de situer le regard anthropologique sur la pratique pédagogique. Pour ce faire, nous envisageons une révision des aspects conceptuels et épistémologiques qui configurent l'anthropologie de l'éducation à partir de trois approches : la perspective conceptuelle, la perspective historique et la pratique. La proposition est née de l'analyse et de la réflexion réalisées au fil de ces dernières années de la part de professionnels et de formateurs dans le domaine de l'éducation sociale, notamment mais pas uniquement. Ce que nous exposons est le substrat qui donne une forme au cours d'Anthropologie pédagogique, en particulier, ainsi qu'au degré d'Éducation sociale, en général, dont les cours sont donnés par l'Université Ouverte de Catalogne (UOC).

*Mots-clés :* anthropologie, philosophie, pédagogie, éducation sociale, culture, enseignement supérieur

## *Changes in the practice of social education: views from anthropology*

*Abstract:* The aim of this paper is to incorporate an anthropological viewpoint into educational practice. We propose a revision of the epistemological and conceptual factors that constitute educational anthropology, on the basis of three approaches: conceptual, historical and practical perspectives. The proposal arises from analysis and reflection carried out over the last few years as professionals and teachers in the field of social education. What we describe are the foundations of the subject of educational anthropology in general, and of the bachelor's degree in Social education offered by the Open University of Catalonia (UOC) in particular.

*Keywords:* anthropology, philosophy, pedagogy, social education, culture, higher education