

Antropología y Pedagogía

En el último decenio del siglo XIX y sobre todo en el siglo XX se producen cambios profundos en los planteamientos acerca de la educación. Surgen las primeras «escuelas nuevas», en las que el niño se convierte en centro del proceso didáctico, que debe llevarle a interiorizar las enseñanzas mediante un método activo y participativo, mientras el maestro sólo motiva y controla las condiciones de ese proceso (Montessori, 1916). En consecuencia, el resultado depende de la actividad de los propios alumnos.

Se revisan también en estos años los conceptos teóricos y tienen lugar grandes discusiones acerca del valor científico de la Pedagogía, al tiempo que se intentan transformar las instituciones docentes. Triunfa entonces la llamada «Pedagogía científica» e incluso los que pretenden deducir el sistema educativo de la filosofía general llaman científicas a sus especulaciones abstractas. Frente a ellos, los más innovadores no sólo estudian los problemas educativos, sino que más allá de esto luchan por la transformación de los métodos y la organización de las escuelas.

Desde el principio, esta Pedagogía, llamada científica, se apoyó en el método naturalista y experimental de estudio del hombre, que le aportaba la Antropología. Pero para los pedagogos más avanzados no bastaba con medir, había que transformar gracias a esas medidas. Les parecía arbitrario identificar la Pedagogía Científica con la Antropología Pedagógica y deducir de fenómenos exteriores conocimientos referentes a la vida interna del niño.

De este modo, la Antropología pretendió monopolizar el conocimiento del niño. Se deducían consecuencias psicológicas de datos antropométricos y se iniciaba la recogida e interpretación de hechos referentes a la estructura y el conocimiento del cuerpo. De la relación estrecha entre los fenómenos físicos y psíquicos da testimonio el Laboratorio Antropométrico del Museo Pedagógico, realizado a imagen de su homónimo italiano.

La Antropología Pedagógica se convierte entonces en materia de estudio para el maestro. Veamos, a modo de ejemplo, cómo aparece definida en un libro de texto de la Escuela Normal Superior de Maestros de Salamanca:

La Antropología Pedagógica consiste en el detenido estudio que de la naturaleza humana se hace, para conocer no sólo sus desenvolvimientos en el orden físico

y psíquico, sino también la armonía que en todas las funciones de la vida debe existir entre los elementos materia y espíritu, constituyendo el orden psicofísico; y estos conocimientos han de servir de valioso e imprescindible precedente para que el maestro haga una acertada distribución del tiempo y del trabajo, elija los métodos, las formas, los procedimientos y el material, es decir, todos los medios que conceptúe idóneos [...] Para la formación de esta ciencia tan importante sirven de base la Antropometría infantil y la Psicología del niño; es decir, la experiencia y la observación interna y externa acerca de las manifestaciones de la vida del tierno educando (Díez Muñoz, 1903: 14-15).

Esta preocupación se refleja también en el aspecto legislativo. Pero pronto, esta visión simplista empieza a ser revisada por los pedagogos que defienden el valor instrumental de la Antropología, aunque perciban su incapacidad para desarrollar objetivos educativos por tratarse de una disciplina naturalista. Para ellos, la teoría debe enriquecer la práctica de la enseñanza y no convertirse en mera especulación. Es decir, que junto al antropólogo debe trabajar siempre un maestro.

La obra de María Montessori *Antropología pedagógica* es paradigma de estas ideas. Se trata de un manual especializado para estudiantes universitarios, en el que partiendo de la importancia que, para un planteamiento científico de la educación, posee el conocimiento físico del niño, se preocupa por subrayar que los planteamientos de fondo de la educación van más allá de la Antropología.

La antropología pedagógica necesita emanciparse de la general, para proceder libremente en el camino práctico de la investigación, que consiste esencialmente en el estudio del alumno y en la compilación de las fichas biográficas, donde se obtendrá un material apto para enriquecer el contenido científico de esta disciplina.

Pero el estudio del alumno no puede ser sólo morfológico, ni siquiera psíquico, por lo que es necesario que la antropología se integre con la psicología experimental, para corresponder a su objetivo. Ahora bien, a la psicología, lo mismo que a la antropología pedagógica, le es necesaria la investigación de la escolaridad del niño, es decir, el estudio de la reacción de su personalidad fisiológica y psíquica en el ambiente escolar. De ahí que al maestro le esté reservada una alta contribución al desarrollo de estas dos ciencias paralelas que habrán de asumir una grandísima importancia social (Montessori, 1910: 28-9).

A medida que avanza el siglo XX la Pedagogía científica va distanciándose de la Antropología y relativizando el papel de sus observaciones en el proceso de aprendizaje. Volvemos a encontrar un testimonio de esta orientación en M. Montessori, que tiende a contraponer la escuela al laboratorio, es decir, el trabajo educativo a la medición externa:

La psicología de laboratorio, con sus reactivos y sus tests, introducida en las escuelas elementales, no ha logrado influir en la práctica ni en la escuela misma ni en sus métodos (Montessori, 1950: 202).

La Antropología Pedagógica adquiere entonces mayor relación con la Filosofía. El cambio social que acompaña a la industrialización impone la revisión del modelo que debe transmitirse y los pedagogos reflexionan mucho sobre este hecho, porque es imposible educar sin una imagen previa del hombre modelo, o lo que es lo mismo: la historia de las ideas educativas corre paralela a la de las concepciones en torno al hombre. Así, durante años la relación de ambas disciplinas va a ser muy fuerte en Europa. En las obras de Scheuerl (1984) y Fullat (1988) se presenta una revisión histórica del modelo transmitido a través de la educación a lo largo de los siglos, en nuestra cultura occidental, y su lectura resulta por ello de máximo interés.

Las dos disciplinas vuelven a encontrarse después de la segunda guerra mundial, pero ahora, el éxito obtenido por las investigaciones de la Antropología Cultural dará paso a un nuevo enfoque, iniciado en Estados Unidos.

Los *culturalistas* hacen un análisis minucioso del proceso educativo, en pueblos escasamente desarrollados, pero en un sentido amplio, no limitado al proceso escolar. En sus trabajos se insiste en la importancia de la educación como aspecto fundamental de la cultura: o hay transmisión de cultura (educación) o el hombre desaparece (desarraigo, marginación, etc. tienen mucho que ver hoy con todo esto).

En este acercamiento, desempeñan un papel fundamental *culturalistas* como Ruth Benedict (1934), Margaret Mead (1928, 1935, 1964, 1970, 1972) y otros, cuyas observaciones facilitaron al pedagogo un conocimiento profundo sobre el proceso de enculturación, que tan útil podía resultar para facilitar su trabajo. La relación con la Pedagogía era tan evidente que Margaret Mead buscó en las sociedades que estudiaba enseñanzas útiles para el proceso educativo de su país. Dos de sus libros son paradigmáticos de esta búsqueda: *Educación y Cultura* y *Cultura y compromiso*. En ambos examina la cultura norteamericana actual desde la perspectiva de la sociedad primitiva, que le ayuda a analizar los problemas de transmisión cultural y las disfunciones de los modelos, a las que busca solución también a la luz de estas sociedades sencillas.

La escuela *culturalista* proporcionó a los pedagogos un modelo teórico útil, para un país de inmigración de distintas culturas, que era consciente ya de la falsedad de la ideología oficial del *melting pot*, defensora de la integración de todos en una sola cultura nacional, frente a la realidad de

una escuela compleja, en la que los problemas culturales hacían cada vez más necesaria una reflexión profunda acerca de la educación. Fue por ello Estados Unidos el primer país en que Antropología Cultural y Pedagogía iniciaron un camino común, que habría de proporcionar después tan buenos resultados, en países en los que hay conflictos de cultura o aculturación colonial.

Pero volvamos a los inicios de esta relación en Norteamérica, para explicar que fueron además otros factores políticos, ideológicos y científicos, los que coadyuvaron a su encuentro. Recordemos la fuerte reacción antirracista, que siguió a la derrota del nazismo, después de la segunda guerra mundial, que coincide además con el desarrollo de una élite preparada dentro de esas minorías y defensora de su identidad, con líderes como Martin Luther King; o el impacto en USA del psicoanálisis, con la importancia que daba a la familia y a la infancia; o las teorías de Kardiner (1969: 530 y ss.) acerca de la «personalidad de base», configuración psíquica particular y común producida por la acción de una misma cultura. Todos estos factores se añadieron a los ya mencionados problemas educativos y dejaron ver las posibilidades ingentes del enfoque antropológico.

Spindler es considerado como el pionero de esta relación. Su artículo «Anthropology may be the answer» (1946) inicia un proceso que culmina años más tarde con la fundación del *Council in Anthropology and Education*, rama de la Asociación Estadounidense de Antropólogos, en la que éstos se encontrarán con los educadores. El movimiento toma carta de naturaleza en 1975 en San Francisco, en el encuentro anual de la American Anthropological Association, que versó sobre el tema «Hacia una definición del multiculturalismo en educación». La sensibilidad en Estados Unidos hacia estos problemas hace posible la financiación de proyectos en los años sesenta y setenta, en los que el método antropológico empieza a evidenciar su utilidad.

Mientras tanto, en Europa tenía más peso la Sociología de la Educación, que por influencia de Durkheim se había extendido con fuerza desde principios de siglo. La Sociología convenció de que el individuo es parte integrante de su grupo y de que no se podía educar al niño prescindiendo de su medio social. Pero por entonces, los problemas de la inmigración carecían de importancia entre nosotros y no exigían una reflexión profunda en relación con la educación.

En los países del Tercer Mundo la relación entre Antropología y Pedagogía ha sido también de gran valor, como consecuencia de los conflictos de cultura, o los problemas ocasionados por una aculturación colonial. Por ello la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO ha apoyado en los últimos años proyectos en este sentido, intentando luchar contra actitudes

que han sido generales en la instrucción de los países pobres, como el intento consciente de erradicar los valores de su cultura, porque son atrasados y deben ser encauzados hacia la cultura occidental; o bien, la opinión generalizada de que los jóvenes de los pueblos colonizados no sirven para nuestros saberes. En cualquier caso, la falta de consideración de las culturas autóctonas ha traído consecuencias muy negativas para el desarrollo de estos países y la nueva perspectiva supone posibilidades esperanzadoras para enfocar el proceso educativo en profundidad.

Los enseñantes se han convencido de que para enseñar con éxito es preciso conocer cómo ha sido estructurado el alumno por su medio social, por su cultura, porque así se comprenden sus reacciones, se comprenden sus actitudes y motivaciones, se comprende su personalidad y sobre todo cómo enfocan lo que nosotros intentamos enseñar, o qué es para ellos aprender, etc.

La perspectiva antropológica ha demostrado también, sobre todo a partir de los trabajos de los *culturalistas*, que el proceso educativo debe incardinarse en el conjunto de la sociedad, para obtener buenos resultados y no limitarse al recinto escolar. Por eso las sociedades sencillas, realizan más satisfactoriamente la transmisión de sus saberes (impregnados en cada conducta individual, con un sentido vívido por parte de sus miembros y gracias a un contacto constante entre los mayores, poseedores de cultura, y los más jóvenes, que se inician en su proximidad) que las sociedades muy desarrolladas en las que actualmente es tan escaso el contacto entre generaciones distintas, con lo que ello conlleva de pérdida de enculturación y de ruptura del sistema. En ellas los pares están reemplazando cada vez más a los padres, como modelos de conducta, mientras éstos delegan su responsabilidad de educar (Mead, 1977: 97 y ss.). La desobediencia y el cinismo, actitudes frecuentes hoy en los hijos, hasta hace poco eran singulares y tienen mucho que ver con la pérdida de prestigio de los mayores. Enseñar en este contexto resulta cada vez más difícil y la ayuda que puede prestar la Antropología es inestimable. Lo mismo que ante problemas de emigración, de colonización o debidos a la marginación.

El método antropológico ha obtenido en Estados Unidos y en países del Tercer Mundo mejores resultados que los conseguidos variando principios metodológicos o revisando los programas escolares. Frente al estudio eminentemente cuantitativo de la Sociología, es menos abstracto, más cualitativo. Se trata de un estudio intensivo de campo realizado sobre la escuela, en el que se observa con detalle el conjunto de la realidad individual, de grupo, de aula y de centro, en sus interacciones con la cultura oficial e individual. La Sociología explicaría simplemente el fracaso en el aprendizaje de la lectura, por parte de un alumno, por su pertenencia

a una clase social marginada; la Antropología intentaría averiguar por qué no sabe leer y qué hacer para que aprenda. La primera se basaría en la estadística, la segunda intentaría deducir de la observación directa sus conclusiones.

El método antropológico aplicado a la educación analiza el conjunto de las situaciones de aprendizaje y estudia las conductas sobre el terreno, mediante la participación activa en la vida de la clase y la observación libre. De este modo ofrece datos que no se deducen de la fría estadística, tan poco explicativa. Los pedagogos que utilizan el método antropológico se preocupan más de los procesos que de los resultados, de por qué no aprenden los niños de poblaciones marginadas, más que del hecho de que no aprendan, por ejemplo.

Las críticas que se hacen a los seguidores de este método se justifican por la falta de formación de muchos enseñantes, que lo han aplicado sin el rigor suficiente, pero bien utilizado se convierte en una ayuda valiosa para el análisis del complejo proceso educativo.

Pero en este encuentro de la Antropología con el mundo de la educación han sido fundamentales también otros acontecimientos, ocurridos a lo largo del presente siglo, que no debemos olvidar. En primer lugar, los que tienen como origen la desaparición de los imperios coloniales europeos, con la consiguiente crítica de la escala de civilizaciones y el etnocentrismo dominante. Ello ha convertido a estos nuevos países en protagonistas de la Historia y en potenciales clientes, a los que la Antropología ayuda a conocer y convencer. En segundo lugar, los que se relacionan con la presencia en Europa de grandes masas de inmigrantes del Tercer Mundo, con frecuencia pertenecientes a antiguas colonias, que han planteado también en el viejo continente el «problema cultural» en el mundo escolar, como antes ocurriera en Estados Unidos. Y por último, la caída de los «movimientos históricos» y de las concepciones que defendían «el hombre universal», por encima de las diferencias aparentes, en busca de la libertad del ser humano, hoy tan desprestigiadas por la reivindicación de las particularidades, de la llamada «identidad». Los «hombres nacionales» o los «ciudadanos del mundo» desean convertirse en algo más cercano a su origen, al menos en teoría. Nunca un mundo tan internacional, en el que se comparten preocupaciones y problemas, se defiende la solidaridad, se toman decisiones comunes y es tan evidente el internacionalismo, intentó ser, por contra, tan diferente. Vivimos en tiempos de exaltación de la variedad cultural, convertida para muchos en claro medio de vida, y se imponen las imágenes tópicas, los sentimientos locales y todo lo que suene a terruño. En este contexto, el apoyo que el método antropológico presta a la educación puede ser grande.

Podemos agrupar las investigaciones realizadas en esta línea en dos grandes grupos: las que se han centrado en el mundo occidental y las que han estudiado las relaciones entre cultura y problemas educativos en los países del Tercer Mundo. El trabajo realizado por Carmel Camilleri (1985), para la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, resulta de consulta obligada para una visión de conjunto de estos temas.

Las investigaciones realizadas en Occidente en esa línea se han centrado en el estudio de aquellos aspectos que más dificultan la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, agudizados en los últimos años por los cambios sociales y económicos. Citaremos a continuación los temas que más atención han exigido en razón de su importancia.

En primer término, ocupan un lugar destacado las investigaciones sobre subcultura escolar y subcultura de clase social, con un amplio espectro de posibles interpretaciones que van desde la escuela *conflictualista* francesa (Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu, 1974; Bourdieu y Saint Martin, 1970, 1975; Snyders, 1976), a las menos deterministas de otros investigadores (Bernard, 1972; Reuchlin, 1976). La tendencia *conflictualista*, excesivamente determinista, justifica el fracaso escolar de las clases más desfavorecidas por la complicidad entre la escuela y la clase dominante, al reproducir aquélla su modelo, mediante una Pedagogía oculta que utiliza el lenguaje, los valores, los intereses, las destrezas, etc., de las clases favorecidas y distancia así a los que desconocen esas claves por su baja extracción social (en este sentido sería falso el igualitarismo proclamado en Occidente por la institución escolar). Las interpretaciones menos deterministas rechazan esta visión de las clases sociales, presentadas como monolíticas, negando que las subculturas de los alumnos sean prisiones, puesto que unos ascienden socialmente y otros, en cambio, descienden. Pese a las diferencias, en la mayoría de las investigaciones predomina la conclusión de que la institución escolar favorece a las clases superiores y medias y desfavorece a las otras, en mayor medida según se descienda en la escala socio-económica. El absentismo escolar, el rendimiento y el interés de los alumnos tienen mucho que ver con este fenómeno (Bernstein, 1961, 1971; Perrenoud, 1970).

Otros investigadores se centran en el estudio de la incidencia de las culturas regionales en la escuela. Su valoración es muy reciente y se manifiesta en los últimos años en medidas como el aprendizaje de las lenguas maternas en la institución académica.

De la mano del feminismo han adquirido gran relevancia los trabajos sobre cultura en función del sexo y escuela. Desde el análisis de los rendimientos escolares, al estudio de las expectativas de los alumnos, sus actitudes o los trabajos sobre la discriminación, pasando por el estudio de

los libros que se manejan, todo está siendo analizado en trabajos que en España gozan de gran difusión.

Menos abundantes son los estudios sobre escuela y cultura del habitad. Los que se han realizado destacan los problemas de los grupos rurales frente a la institución escolar y la ventaja de los grupos urbanos, algo semejante a lo que comentábamos en líneas anteriores al referirnos a las distintas clases sociales (Rambaud, 1969).

Las dificultades planteadas en los últimos años en la escuela en Occidente, por lo que ha venido en llamarse «cultura de los jóvenes», es decir, un conjunto de valores, actitudes y representaciones específicas de los jóvenes, independientemente del grupo social al que pertenezcan, han llevado a reflexionar abundantemente sobre este tema. La Antropología ha relativizado la llamada crisis de adolescencia, considerada como una etapa psicológica previa a la edad adulta, mostrando que está ligada a ciertas características de las sociedades industriales contemporáneas de Occidente (los jóvenes del Tercer Mundo no la padecen). Todo ello ha motivado, a partir de los años sesenta y especialmente después de mayo de 1968, un claro acuerdo sobre la existencia de una cultura de los jóvenes y su relación con el mundo escolar está dando origen a una amplia bibliografía. Los estudios de M. Mead sobre la transmisión de cultura en *Cultura y compromiso*, la llevaron a reflexionar también sobre este tema. En su opinión, las culturas de las sociedades industriales son predominantemente cofigurativas, los niños aprenden de sus pares y los mayores dejan de tener en exclusiva el papel de enculturar, propio de las sociedades más tradicionales. Esta cofiguración ha favorecido la aparición de la cultura juvenil, que junto con el menosprecio del mundo de los mayores ocasiona dificultades en la escuela. Ferrarotti (1981: 323-339), por su parte, relaciona la existencia de esta cultura juvenil con la marginación que sufren los jóvenes en las sociedades industriales, incapaces de satisfacer los deseos que se crean ante tanta abundancia y la explica como consecuencia de la frustración que tal situación produce. Resulta también de interés la matización de Delooz (1970: 454-463) que considera esta subcultura un simple producto de la escuela, en la que se aparta a los jóvenes del mundo de los adultos, cada vez durante más tiempo, obligándoles a convivir sólo con sus iguales, lo que convierte a la institución escolar en un mundo cerrado, que termina siendo su punto único de referencia y pertenencia.

Las reflexiones sobre estos temas, en los que la escuela es elemento fundamental, son tan abundantes que carecemos del espacio suficiente para presentar hasta la síntesis más elemental.

Numerosos problemas educativos se relacionan con otro factor distinto

a los que hasta aquí hemos venido analizando: la diferencia de origen étnico. En este caso no se trata ya de subculturas en el interior de un mismo conjunto, sino del contraste de dos culturas. La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre este tema proceden de Estados Unidos. Europa inicia estas reflexiones algo más tarde, a medida que la inmigración se generaliza, a partir de los años cincuenta (Alaluf, 1982; Castaneda *et al.*, 1974; Conseil de l'Europe, 1984; Malewska-Peyre, 1983; Wax *et al.*, 1971). Los estudios diferencian a los emigrantes en función de su clase social, en razón de su pertenencia a la primera o segunda generación, en razón de las diferencias entre la cultura de la sociedad de origen y la del país de acogida (pues las diferencias son mayores cuanto mayor es la distancia entre ambas), pero en cualquier caso, muchos de sus problemas de adaptación dan lugar a problemas escolares. Estas dificultades se percibieron por primera vez en Estados Unidos en las comunidades de inmigrantes, así como en las de los negros e indios. En Europa los trabajos son escasos y más recientes. En cualquier caso, la tesis predominante es la de preservar la identidad cultural de los niños en la escuela y prestar atención al bagaje que han recibido de su familia, aunque la realidad es absolutamente opuesta, pues predominan los planteamientos etnocéntricos.

En los últimos años se han dedicado también numerosos trabajos a analizar los tres grupos que más directamente intervienen en el ámbito escolar: padres, alumnos y profesores (Central Advisory Council for Education, 1967; Gilly, 1980; Meyer, 1981; Karabel y Halsey, 1977). A ellos acompaña una menor bibliografía referida a los análisis de libros escolares.

Para terminar, deberíamos referirnos a las investigaciones llevadas a cabo sobre cultura y problemas educativos en los países del Tercer Mundo, que están asociados por lo general a la cultura antropológica de las sociedades occidentales (Camilleri, 1985: 103-126). Pero el limitado espacio de este curso nos impide estudiar en profundidad un tema tan complejo, merecedor por sí mismo de atención más detallada. Esperamos tener más adelante ocasión de volver sobre ello.

EULALIA CASTELLOTE HERRERO
Universidad de Alcalá de Henares, Madrid

BIBLIOGRAFÍA

- ALALUF, M., 1982: *La culture d'origine et la culture des migrants*, Strasbourg: Division de l'enseignement scolaire, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., 1971: *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero.
- BENEDICT, R., 1934: *Patterns of Culture*, Boston (Ma): Houghton Mifflin. (Versión en castellano, *El hombre y la cultura*, Barcelona: Edhasa, 1971).
- BERNARD, R., 1972: *École, culture et langue française: éléments pour une approche sociologique*, Paris: Tema Formation.
- BERNSTEIN, B., 1961: «Social class and linguistic development: a theory of social learning» en A. H. HALSEY *et al.* (eds.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, Glencoe: Il Free Press, 281-314.
- *et al.*, 1971: *Class, Codes and Control*, Vol 1, London: Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P., 1974: «Avenir de classe et casualité du probable», *Revue Française de sociologie*, 15, 1 Janvier-Mars, 3-42.
- et SAINT MARTIN, M., 1970: «L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français», *Annales*, XXV, 1, 147-175.
- 1975: «Les catégories de l'entendement professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 68-93.
- CAMILLERI, CARMEL, 1985: *Antropología cultural y educación*, Lausana: Presses Centrales de l'UNESCO.
- CASTANEDA, A. *et al.*, 1974: *The Educational Needs of Minority Groups*, Lincoln: NB, Professional Educators Publications.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, 1967: *Children and Their Primary Schools*, London: Central Advisory Council for Education, Department of Education and Science.
- DELOOZ, P., 1970: «La jeunesse occidentale: un état de la question», *Revue nouvelle*, vol. 26, t. 51 n^{os} 5-6, Mai-Juin, 454-463.
- DÍEZ MUÑOZ, PEDRO, 1903: *Compendio de Antropología, Higiene Escolar y Pedagogía*, Salamanca: Francisco Núñez.
- FERRAROTTI, F., 1981: «La jeunesse à la recherche d'une nouvelle identité sociale», *La jeunesse dans les années 80*, Paris: Les Presses de l'UNESCO, 323-339.
- FULLAT, O., 1988: *Filosofía de la educación*, Barcelona: Vicens-Vives.
- GILLY, M., 1980: *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France.
- KARABEL, J. and HALSEY, A. H. (eds.), 1977: *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.
- KARDINER, A., 1969: *L'individu dans sa société: essai d'anthropologie psychoanalytique*, Paris: Gallimard.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (ed.), 1983: *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris: La Documentation Française.
- MEAD, MARGARET, 1928: *Coming of Age in Samoa*, New York: Morrow.
- 1935: *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York: William Morrow (Versión española, *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona: Laia, 1978, 2.^a ed.).
- 1964: *Anthropology: A Human Science*, Princeton (NJ): Van Nostrand.
- 1970: *Culture and Commitment*. Natural History Press / Doubleday & Co. (Versión española, *Cultura y compromiso*, Barcelona: Gedisa, 1977).

- 1972: *Educación y cultura*, Buenos Aires: Paidós, 3.ª ed.
- MEYER, R., 1981: «Une méthode d'approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école maternelle», *Bulletin de psychologie*, vol. 35, n.º 353, 213-319.
- MONTESORI, MARÍA, 1910: *Antropologia pedagogica*, Milano.
- 1916: *L'autoeducazione nella scuola elementare*, Roma.
- 1950: *La scoperta del bambino*, Milano (4.ª edición de *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, 1909).
- PERRENOUD, P., 1970: *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale*, Genève: Librairie Droz.
- RAMBAUD, P., 1969: *Société rurale et urbanisation*, Paris: Seuil.
- REUHLIN, M., 1976: *Cultures et conduites*, Paris: Presses Universitaires de France.
- REY, MICHELINE, 1984: *Rapport final du Groupe de travail sur l'éducation des enfants des travailleurs migrants - la formation des enseignants*, Strasbourg: Division de l'enseignement scolaire, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- SCHEUERL, HANS, 1984: *Antropología pedagógica*, Barcelona: Herder.
- SNYDERS, G., 1976: *École, classe, et lutte de classes*, Paris: Presses Universitaires de France.
- SPINDLER, G. D., 1946: «Anthropology may be the answer», *Journal of Education*, 129.
- WAX, M. L. et al. (eds.), 1971: *Anthropological Perspectives on Education*, New York: Basic Books.

Las relaciones entre antropología y pedagogía han dado origen a un enriquecimiento mutuo. Sobre perspectivas que han ido modificándose con el tiempo y las nuevas orientaciones de ambas disciplinas, esta relación ha demostrado ser enormemente fructífera. En nuestro artículo estudiaremos estos temas y las últimas corrientes, que, aprovechando los métodos de la antropología cultural, están consiguiendo magníficos resultados en la pedagogía de nuestros días.

The relationship between anthropology and pedagogy has produced a mutual enrichment. The different perspectives on these topics have been modified with the passing of time, the new trends on anthropology and pedagogy and the interaction between both of them has proved to be very productive. In this paper we will study these subjects and the last tendencies which, learning from the methods of cultural anthropology are giving wonderful results in contemporary pedagogy.