

EDUCACION FORMAL Y TRANSMISION CULTURAL

José A. Camacho Zamora
Olga Echeverría Murray

Un análisis sistemático de trabajos e investigaciones sobre la labor de la antropología en el campo de la educación formal nos revela que hasta hace relativamente poco tiempo, no existía literatura especializada bajo la rúbrica de Antropología de la Educación o Antropología y Educación que relacionase de manera directa aspectos de la enseñanza con otras esferas más amplias del sistema socio-cultural. No obstante ya en los albores del presente siglo E.L. Hewett (1904, 1905) presentaba un enfoque crítico sobre la necesidad de ampliar las perspectivas y aplicaciones de la antropología y trataba, someramente, la relación entre el quehacer antropológico y el proceso educativo, especialmente en su aspecto formal. A partir de los años de 1930, toda una serie de antropólogos que podríamos identificar como representantes de la Escuela de Cultura y Personalidad (Boas, F. 1928; Mead M. 1928, 1930 Firth R. 1936; Malinowski B. 1936, 1943; Fortes M. 1938; Herskovits M. 1938; Opler M. 1941; Whiting J. 1941; Redfield R. 1943; Benedict R. 1943; Du Bois C. 1947; Kluckhohn C. 1947) concentran su atención en una serie de actividades que se realizan en el seno del hogar, entre parentés, o en otros espacios de la estructura social, destinados básicamente a inculcar principios y operaciones sobre los que se fundamentan los contenidos del grupo cultural en cuestión y la forma en que se transmiten de una generación a otra. Aparece entonces un interés especial por los procesos de transmisión cultural.

Posteriormente, sobre todo en el momento en que los antropólogos vuelcan su atención en las denominadas sociedades complejas, empiezan a analizarse las maneras en que la transmisión cultural, a través de la educación formal, difiere de la transmisión en el contexto familiar, en los grupos de iguales, o en la comunidad tradicional y en relación con contextos más amplios.

Al mismo tiempo se comparan sus semejanzas, diferencias y contradicciones. Paulatinamente se introduce la idea de que... "El comportamiento en

las escuelas, en las sociedades que las poseen, revela a la generación siguiente gran cantidad de aspectos acerca de la forma de la estructura social más amplia (sus estatus) y aún más cerca de la variedad de expectativas de comportamiento que se perpetúan (sus roles)... En una palabra, las escuelas comprenden un amplio campo de un aspecto de la socialización —la socialización a grupos más grandes"— (Gearing F.O. 1973, p.1224. Nuestra traducción). Afirmaciones como las anteriores han llevado a numerosos especialistas del comportamiento humano a centrar su atención en las interconexiones existentes entre la familia, los grupos de iguales, la escuela y otras instituciones sociales, como agentes de transmisión cultural.

Por otro lado, se ha buscado también establecer comparaciones entre los diferentes sistemas y procesos de transmisión cultural de las sociedades que poseen una educación denominada formal y aquellas que no la poseen, con el propósito de obtener datos sobre los efectos que una institución como la Escuela provoca en los miembros de los grupos sociales en los que ésta opera. Las tempranas incursiones en este campo fueron incluídas en el rubro general de la teoría y la metodología antropológicas, y no es sino hasta mucho más tarde que comienzan a ser reagrupadas y ordenadas de diferente manera, con el propósito de arrojar nuevas luces sobre el tema que hoy ocupa nuestro interés (Atwood M. 1964, Coehn Y. 1969; Henry J. 1960; Herzog J. 1962; Middleton J. 1970; Nash M. 1961; Parmee E. 1968; Spindler G. 1955, 1963; Sindell P. 1970; Modiano N. 1970; Wolcott H. 1967).

Es muy probable que los estudios de las primeras épocas no cuajaran desde un principio en un cuerpo de conocimientos claramente definido en razón de que, como lo apunta F.O. Gearing (1973; 1225) con excepción de Margaret Mead, el resto de los antropólogos de esta orientación, con la misma intensidad y rapidez con que dirigieron su atención hacia aspectos educacionales, así se lanzaron también hacia otros campos, olvidándose rápidamente

del primero. Por esta razón, sus trabajos no presentan una secuencia lógica y sistematización en la dirección apuntada inicialmente.

Como consecuencia, no es sino hasta hace alrededor de unos veinte años que comienza a aparecer una literatura más o menos especializada, como un intento por recuperar y reagrupar una serie de investigaciones bajo el título de Antropología y Educación o Antropología de la Educación, y en las que participan tanto antropólogos como educadores. (Kimball & Mc. Clellan 1966; Chilcott, Greemberg & Wilson 1968).

Los temas que en tales publicaciones se tratan están relacionados —en una amplia perspectiva— con la transmisión cultural tanto en las llamadas sociedades en pequeña escala como en las designadas como sociedades complejas (Sindell P. 1974; Grindall B. 1974).

En una perspectiva más restringida se analizan las diferencias que presenta la institución escolar en sociedades definidas como culturalmente homogéneas en relación con aquellas que exhiben diferentes grados de heterogeneidad cultural (Wylie L. 1957; Little 1951; Spindler G. 1974), y también aparecen investigaciones realizadas dentro del campo de la escuela propiamente dicho (Khelif B. 1974; Warren R. 1974), o desde una perspectiva transcultural (Henry L. 1960). En la actualidad comienzan a cristalizar los resultados de una preocupación por conocer las diferencias en el papel que juegan las escuelas en los medios rurales y urbanos, así como los efectos de la escolarización como mecanismo de dominación en sociedades culturalmente heterogéneas o pluralistas (Collier J. 1973; Grindall B. 1972; King R. 1967; Modiano N. 1973; Peshkin A. 1972) donde los grupos políticamente minoritarios sufren la imposición curricular de los grupos que detectan el poder.

En trabajos como los de L. Wylie (1957) en una localidad rural francesa se describe el sistema educacional dentro de las sociedades relativamente homogéneas culturalmente hablando. Otro ejemplo es el de Little (1957) entre los Mende de la Sierra Leona.

Wylie presenta y describe varios aspectos culturales que se transmiten en la escuela francesa, aspectos más amplios que la mera información y la enseñanza de destrezas técnicas. Uno de ellos es la siguiente posición intelectual: se conviene con los estudiantes que los hechos particulares son cambiantes y desprovistos de significado por sí mismos, que los principios generales son consistentes y se encuentran siempre presentes, que la tarea del

intelecto es derivar el principio correcto de los hechos, o buscar hechos apropiados basados en un principio. Se conviene además que esta posición está profundamente arraigada tanto en una lógica científica como en la moral. Además de transmitir cultura, la escuela francesa tiene una función seleccionadora de vocación, a través de los exámenes que se realizan —en ciertos períodos— todos los años.

Según los resultados obtenidos al estudiante se le va inclinando hacia una u otra área que posteriormente define la escogencia de su carrera futura. B. Grindall (1974) estudia el sistema de educación formal entre los Sisala de Ghana en su relación con la cultura tradicional del grupo. Tomando como punto de partida la discontinuidad cultural entre lo autóctono y lo occidental, analiza la manera en que los alumnos Sisala se ven ellos mismos en su rol de adultos. El resultado se presenta como producto híbrido de las experiencias de esos individuos con el proceso de educación formal de corte occidental y sus experiencias dentro del contexto educativo tradicional de la familia, la aldea y la tribu. Sus aspiraciones sobre todo de orden material, son de indiscutible base occidental, pero el contexto socio-cultural en el que pretende tener lugar, responde a los valores de la cultura nativa.

Otros análisis de este tipo incluyen como variable un cierto incremento de heterogeneidad cultural, sobre todo a partir de procesos de industrialización. Tal es el caso del estudio sobre el sistema escolar en un pueblo agrícola alemán realizado por Warren (1967) y uno similar que Singleton (1967) ejecutó en una localidad japonesa.

En ambos casos las funciones de la escuela son seleccionadoras por medio de una serie de pruebas formales, preparadas a escala nacional, que de manera rotunda determinan la educación y la carrera futura de los estudiantes. En ambos casos la opción por ocupaciones agrícolas o urbanas es, por supuesto, evidente para los estudiantes y sus familias, y existe un esfuerzo de parte de algunas familias rurales por mantener hijos en ocupaciones relacionadas con la agricultura, aparentemente con mayor énfasis en Alemania que en el Japón. Pero las opciones son jerarquizadas de manera denigrante para los oficios agrícolas tanto por la escuela misma como por la sociedad mayor y aún por las propias familias rurales, que no escapan a la influencia de los estereotipos y de ciertas presiones sociales.

En ambos sistemas escolares aspectos de transmisión cultural que van más allá de la información

y la enseñanza de destrezas son evidentes. En todos estos casos, existe un fuerte sentido de identidad común y de propósitos comunes entre las aldeas y los centros urbanos a los que ellos atribuyen, en general, una homogeneidad cultural.

Todas estas investigaciones nos muestran de manera clara que cuando los niños en las sociedades complejas entran a la escuela dejan un sitio de transmisión cultural; el hogar y el vecindario, y entran en uno nuevo. En este nuevo sitio otras clases de contenidos culturales se inculcan, incluyendo los códigos por medio de los cuales los miembros de la sociedad se relacionan unos con otros, en grupos más amplios.

En América del Sur y Centro América los trabajos orientados a conocer el papel del sistema escolar y del educador en la transmisión cultural, aspectos generales sobre el rol que estos desempeñan, la ubicación del maestro en la sociedad y su autopercepción, son hasta el presente poco frecuentes, para no decir inexistentes.

Su ausencia es aún más notoria en lo que respecta a la metodología y las implicaciones en sus resultados. Los procedimientos de orden cualitativo para recoger y analizar información sobre estos temas no han logrado calar, hasta el momento, entre los investigadores del área.

Los pocos trabajos encontrados, que se relacionan directamente con la temática en discusión, se preocupan principalmente por la educación como instrumento de cambio social y la importancia del proceso educativo en la producción de ese cambio. (Solari A. 1971; Gouveia, J. 1971; Rivas, E. 1973). Como resultado de sus investigaciones Solari afirma que "En muchos países de América Latina la enseñanza secundaria es ...un sistema instrumental para la perpetuación de las élites existentes; en otros aparece encaminado a reclutar nuevas élites" (Solari, 1971: 354).

Otros trabajos se concentran principalmente en estudiar el tema de la educación y el desarrollo en América Latina, y el papel del educador en el desarrollo (Días P. 1982; Garro Garita, G. 1978) considerando que el maestro no es un simple espectador, sino que es agente de cambio. Estos trabajos llevan consigo, además, la interrogante de si tales funcionarios juegan verdaderamente un rol fundamental en ese proceso de cambio socio-cultural. Un estudio realizado hace ya algún tiempo en Brasil (Gouveia, J. 1971) se interesa más específicamente por las características y composición del profesorado en diferentes regiones de esa nación y sobre la "visión del mundo" de los individuos que

ejercen esta profesión, y la impronta que esto deja en la actividad del sistema escolar, así como en su relación con la sociedad mayor. Algunos informes más recientes sobre sociología de la educación tratan, aunque de manera poco detallada, las relaciones entre los elementos del sistema socio-cultural de un determinado grupo humano y sus implicaciones y determinaciones sobre las actividades de la educación formal. (Siqueira de Souza, 1985).

Para el caso específico de Costa Rica encontramos principalmente trabajos de reflexión sobre el tema más que investigaciones sobre el terreno (Rojas, Y. 1977; Volio, F. 1974; Garro, G. 1978; Ugalde, F. 1977; Araujo F. 1978; Tenorio, M. y Martínez Flory 1978).

Estas reflexiones están encaminadas a exponer toda una serie de inquietudes que como nos lo señala Yolanda Rojas (1977, p.45) contribuyan a un verdadero cuestionamiento de las bases mismas de nuestro sistema educativo. Reflexiones que apuntan en su caso a la necesidad de hacer análisis y definiciones de la situación económica, social, política y cultural de los países centroamericanos, de la situación de la educación; propuestas y definición de lo que debe ser el papel de la educación y de los principios orientadores necesarios para la formación de educadores. Jesús Ugalde (1977, p.53) nos invita a reflexionar sobre si "comprendemos realmente nuestra razón de ser como educadores y como miembros de una organización educativa y de una sociedad cambiante y oprimida", si con nuestras capacidades y limitaciones se puede aportar algo al proceso educativo; y si los educadores reciben o no la educación que más les conviene para hacerle frente a las necesidades y demandas del presente y del futuro más cercano.

Tenorio y Martínez (1978) realizaron una tarea más relacionada con nuestro objeto de atención actual, al estudiar las conexiones entre la escolaridad de los padres de familia, la relación paterno-filial y el rendimiento académico de los hijos. Como conclusiones muestran que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y la relación paterno-filial, aunque existen marcadas diferencias de escolaridad en lo que respecta al sexo de los progenitores.

M. Vega (1981) aunque no estudió explícitamente la situación para Costa Rica, analiza el proceso de socialización del niño obrero en el contexto alemán, manejando de manera subyacente los conceptos de motivación para el logro y el lenguaje hablado como desarrollo cognoscitivo. Vega afirma que en el proceso de socialización primaria del

obrero parecen transmitirse "aquellas cualidades básicas que son necesarias para su desempeño en el proceso de trabajo y la preparación para asumir y reproducir un determinado papel en las relaciones sociales vigentes" (1981, p.59). El niño parece excluido de posibilidades de ascenso social y se muestra condenado a perpetuarse y reproducirse como obrero.

Concluye que en nuestro país este tema de investigación es aún incipiente y abre un vasto campo para la investigación interdisciplinaria, especialmente porque en Costa Rica los sectores cuya socialización podría considerarse "deficiente" no se limita a los obreros, sino que incluiría a otros sectores urbanos y rurales, algunos de los cuales participan de manera decisiva en los procesos de desarrollo del país.

En lo que se refiere a las relaciones entre creatividad y factores culturales, Sonia Carballo (1982, pp. 15-28) analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos tradicionales, la valoración cultural que éstos otorgan al conformismo, la memoria y la información en sí misma como limitantes para un ambiente favorable a la creatividad. Luego sistematiza las características de ésta y la clasifica dentro de procesos mentales superiores, para darnos finalmente una serie de características de la personalidad del educador creativo y del no creativo. Nos dice finalmente que "la mayoría de las sociedades exigen al educador que limite el cambio significativamente profundo y creativo del alumno. Por tales razones los grupos escolares deben visualizarse siempre como conjuntos integrados por los alumnos diferentes, con legítimas diferencias cualitativas a los que el educador debe permitir manifestar sus potencialidades de autoaprendizaje" (1982, p.25).

Desde otra perspectiva, pero como ejemplos de ciertas manifestaciones culturales en su evolución histórica tal como estas cristalizan en ciertas personalidades de la educación costarricense, María Pérez nos ofrece una excelente descripción y análisis de la trayectoria de dos insignes educadores: Carlos Luis Sáenz (Pérez, M. 1984) y Adela Ferreto (Pérez M. 1983). Su descripción poética de dos maestros-poetas nos ilustra sobre una escuela y una forma de concebir la educación en nuestro país que a no dudarlo ha sido innegable y rica contribución en el desarrollo de varias generaciones de costarricenses. Aunque como estudio de "casos", el enfoque de conjunto nos muestra una clara relación entre la actividad educativa y sus conexiones con el estado general de nuestras particularidades

culturales en un determinado momento de la evolución de la sociedad costarricense. En el campo específico de la antropología, los trabajos realizados por José Camacho (1976, 1981) hacen referencia, el primero de ellos, a la evolución del campo de interés de la antropología de la educación, con un análisis de sus postulados básicos principales y algunas tareas apremiantes a realizar. En el segundo, se retoman algunos de los tópicos tratados en el anterior, y se aplican a un análisis del papel de la educación formal (la escuela) en tres comunidades rurales de la Región Central de Costa Rica para mostrar algunos de los aspectos contradictorios de su acción en el universo agrario y su rol en la migración rural-urbana.

Lori Leinbach (1982) describe la escuela en una localidad rural del sur del país, cerca de Buenos Aires de Puntarenas. Concentra su atención fundamentalmente en la estructura interna de la escuela, su funcionamiento y las relaciones de ésta con la colectividad. Al comparar sus resultados con los consignados en el "Prediagnóstico Región Boruca del Ministerio de Educación Pública" (1980) Leinbach encuentra muchas similitudes con el estudio del Ministerio de Educación Pública pero los ubica en una perspectiva local. También existen diferencias que son quizá la parte más interesante de su trabajo etnográfico. Mientras el informe del M.E.P. asevera que la alta deserción en la zona se debe a los bajos niveles de educación de los padres, Leinbach encontró en la colectividad estudiada que a pesar de esos bajos niveles, los padres de familia de la comunidad de "Palmares" (nombre ficticio de la localidad en cuestión) dan una gran importancia a la educación formal.

Uno de los problemas más serios, según Leinbach, es la falta de interacción, comunicación y cooperación entre el maestro y la colectividad rural, debido a la divergencia de perspectivas e intereses del maestro y los habitantes de "Palmares". El maestro no vive en la localidad, llega tarde a su trabajo, y hay un cierto ausentismo por compromisos que le impone el M.E.P. para asistir a reuniones. Los padres lo resienten y los alumnos también, pues el maestro no dispone entonces del tiempo suficiente para darles una atención adecuada. Ello crea fricciones e impide la comunicación y colaboración de los padres con la escuela. Todo parece indicar —en conclusión— que los organismos locales debieran tener un mayor poder de decisión en lo que concierne al funcionamiento de sus escuelas para poder ejercer un control de las actividades relacionadas con la educación de las

nuevas generaciones. Esto muestra obviamente un relativo divorcio entre la actividad de la escuela y los intereses de la cultura cotidiana del mundo rural.

Camacho y Echeverría (1984, 1985a, 1985b), más recientemente, se han dedicado con una mayor especificidad a estudiar —en una perspectiva básicamente etnológica— las relaciones entre la educación formal y otros aspectos más generales de la estructura cultural de nuestro país tanto en el contexto urbano como en el rural.

En el primero de estos trabajos describen y analizan las percepciones de maestros y alumnos de dos centros educativos del área metropolitana en lo que concierne a la escuela, su organización, el trabajo en el aula y las relaciones alumno-maestro y maestro-padres de familia, así como aspectos de la autonomía en el alumno costarricense a partir de esos casos estudiados. Los otros dos analizan el papel del maestro como sujeto socio-cultural en la transmisión de ciertos contenidos y actitudes propios del grupo y de elementos culturales que condicionan la actitud social ante situaciones de error en el aprendizaje, así como los procedimientos más aceptados para llevar a cabo este proceso.

En los últimos tiempos algunos otros investigadores, especialmente dentro del marco de las actividades del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza Costarricense, han comenzado a interesarse en la aplicación de metodologías cualitativas para el estudio de diversas situaciones y temáticas relacionadas con las actividades que tienen lugar en las escuelas como parte de un conjunto socio-cultural mayor, es decir, relacionando de una u otra forma la educación formal con la transmisión cultural.

Es indudable que el camino recorrido hasta el presente no ha sido corto y el conocimiento acumulado es de consideración, pero aún queda mucho por investigar. Es necesario dar respuesta a una serie de interrogantes, lo que contribuirá —indudablemente— a una mejor comprensión de los múltiples efectos, hasta ahora no conocidos sistemáticamente, de la educación formal en diferentes contextos socioculturales y, por medio de ella, de la acción del hombre sobre sí mismo como individuo y como grupo y sobre su entorno vital.

BIBLIOGRAFIA

- Sanjo, Fátima. "La Función Ideológica de la Familia y la Escuela" En *Educación Revista de la*
- Universidad de Costa Rica. Vol. II No.1. P.27. 1978.
- Atwood, M. "Small-Scale Administrative Change. Resistance to the Introduction of a High School Guidance Program" En *Innovation in Education*, M.B. Mile (Ed.) New York: Teachers College Press. 1964.
- Benedict, R. "Transmitting our Democratic Heritage in the Schools" *American Journal of Sociology* 48: 722-27. 1943.
- Boas, F. *Anthropology and Modern Life*. New York: Norton. 1928.
- Camacho—Zamora, José. *Por una Antropología de la Educación*. Heredia: CEDAL 1976. *Antropología y Educación: Modernización y contradicciones en el seno de la comunidad rural; el papel de la Escuela*. Heredia: IDELA/UNA. 1981.
- Camacho Zamora, José A. y Olga Echeverría M. "El rol del maestro en el aula". Ponencia Seminario Taller sobre la Creatividad CONICIT—Facultad de Educación, U.C.R. 1984.
- _____ "El maestro y su rol en la transmisión cultural". Ponencia primer Congreso Nacional de Antropología San José, Costa Rica. 1985a.
- _____ "Etnografía Escolar —actitud social frente al error y patrón cultural de aprendizaje". Ponencia Tercer Encuentro de Investigadores en Educación, San José, Costa Rica. 1985b.
- Carballo, Sonia. "La creatividad: Factor proscrito". En *Educación Revista de la Universidad de Costa Rica*, No.2. Vol. b. 1982.
- Coen, Y. "School and Civilizational States". En Fischer, J. (ED) *The Social Science and the Comparative Study of Educational Systems*. New York: International Testbooks. 1969.
- Collier, J. *Alaskan Eskimo Education*. CSEC. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1973.
- Chilcott, J. Norman Greemberg & Herbert Wilson. *Readings in the Socio-Cultural Foundations of*

- Education*. Belmont California: Wadsworth Publishing Co. 1968.
- Días, Patrick. "Ciencias de la Educación, Promoción Cultural y Desarrollo en el Tercer Mundo". En *Educación* Revista de la Universidad de Costa Rica Vol.6, No.2 P.65-74. 1982.
- Du Bois, C. *The People of Alor*. Minneapolis: Univ. of Minesota Press. 1947.
- Firth, R. *We, The Tikopia*. London: Allen & Unwin. 1936.
- Fortes, M. "Social and Psychological Aspects of Education in Taleland. Africa 11, No.4. (Supplement). 1938.
- Garro, G. "El Papel del Educador en el Desarrollo de América Latina". En *Educación*, Vol.2 No.1. 1978.
- Gearing, F.O. "Anthropology and Education". En Honingmann J. (Ed.) *Handbook of Social and Cultural Anthropology*. Chicago: Rand McNally and Co. 1973.
- Gouveia, B. "Educación y Desarrollo. Puntos de Vista de los Profesores Secundarios". En S.M. LIPSET & A. E. SOIARI (Comp.) *Elites y Desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós. 1971.
- Grindal, B. *Growing up in two worlds: The Sisala of Northern Ghana*. CSEC New York: Holt, Rinehart & Winston Inc. 1972.
- _____ "Students self-perceptions among the Sisala of Northern Ghana: a Study of Continuity and Change". En G. Spindler (Ed.) *Education and Cultural Process*. Stanford: Holt, Rinehart & Winston Inc. 1974.
- Henry, J. "A Cross-Cultural Outline of Education". *Current Anthropology* 1:267-305.
- Herskovits, M. *Dahomey*. New York: Knopf 1938.
- Herzog, J. "Deliberate Instruction and Household Structure: A Gross Study". *Harvard Educational Review* 32:301-342. 1962.
- Hewett, E.L. "Anthropology and Education". *American Anthropologist* 7:574-575. 1904.
- _____ "Ethnic Factors in Education". *American Anthropologist* 7:1-16. 1905.
- Khlief, B. "Issues in Anthropological Fieldwork in the Schools". En G. Spindler (comp.) *Education and Cultural Process* Stanford: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1974.
- Kimball, S. & James E. Mc. Clellan. *Education and the New America*. New York: Vintage Books. 1966.
- King, R. *The School at Mopass: A Problem of Identity*. New York; Holt, Rinehart & Winston Inc. 1967.
- Kluckhohn, C. & Florence R. KLUCKHOHN. "American Culture: Generalized Orientations and Class Patterns". En *Conflicts of Power in Modern Culture*. Simposium of Conference in Science, Philosophy and Religion. Chap. IX. 1947.
- Lembach, Lori. *La Escuela Primaria Rural: Perspectivas y Problemas*. A.C.M. San José, Costa Rica. 1982.
- Little, K.L. *The Mende of Sierra Leone*. London: Routhledge & Kegan Paul. 1951.
- Malinouski, B. "Native Education and Culture Contact". *International Review of Missions* 25: 480-517. 1936.
- _____ "The Pan-African Problem of Culture Contact". *American Journal of Sociology* 48:649-65. 1943.
- Mead, M. *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow. 1928.
- _____ *Gowing up in New Guinea*. New York: Morrow. 1930.
- _____ *Culture and Commitment*. New York: Natural History Press/Doubleday & Co. 1970.
- Middleton, J. *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. Garden City, New York: Natural History Press. 1970.
- Modiano, N. "Educational Anthropology: An Overview". Paper Presented at the Annual

- _____ "The School in its Community Context". En: Spindler, G., *Ibid.* 1974.
- Whiting, J. *Becoming a Kwoma*. New Haven: Yale Univ. Press. 1941.
- Wolcott, T. "Anthropology and Education" *Review of Educational Research* 3: 82-95. 1967.
- Wylie, L. *Village in the Vaucluse*. New York: Harper & Row. 1957.