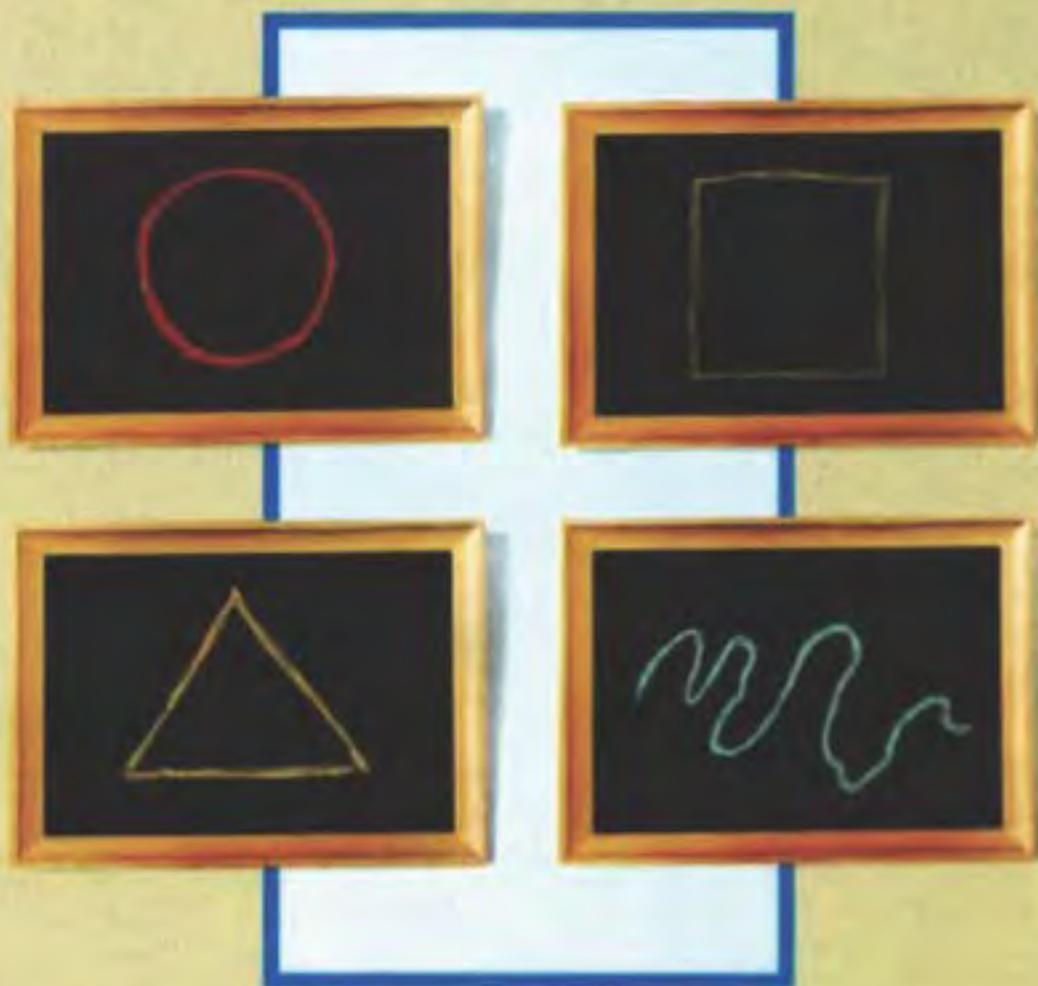


EUDEMA ANTROPOLOGÍA  
HORIZONTES

# Antropología de la Educación

Javier García Castaño - Rafael A. Pulido Moyano



Eudema

# Antropología de la Educación

El estudio  
de la transmisión-adquisición  
de cultura

Javier García Castaño  
Rafael A. Pulido Moyano



**Eudema**

EUDEMA ANTROPOLOGÍA  
HORIZONTES

**Director de la serie:**  
Carlos Giménez Romero  
Profesor Titular de Antropología  
Universidad Autónoma de Madrid

**Diseño de la serie y cubierta:**  
Narcís Fernández

**Coordinación editorial:**  
Cristina Castrillo

*Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeren o plagiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.*

1ª edición: febrero 1994

© Del texto, Javier García Castaño y Rafael A. Pulido Moyano, 1994

© De la presente edición:

EUDEMA, S. A., 1994

Fortuny, 53. 28010 Madrid. Tel.: (91) 308 30 74

Printed in Spain.

Imprime: Josmar S.A., Polígono Industrial El Montalvo (Salamanca).

ISBN: 84-7754-189-2

Depósito legal: S. 127-1994

A  
José Luis García García  
y a  
Honorio Velasco Maillo  
por su magisterio

---

---

# Contenidos

Introducción (4)

1

**Transmisión-adquisición de cultura como objeto de estudio (8)**

2

**Antropología de la educación:  
antecedentes y orígenes (25)**

3

**Primeros intentos para explicar  
la transmisión de cultura (40)**

4

**El modelo instrumental y la técnica  
del IAI de Spindler (45)**

5

**Gearing: Hacia una teoría general de la educación (55)**

6

**El modelo sistémico de Dobbert (67)**

7

**Otra parte de la cuestión: la adquisición de cultura (75)**

8

**Transmisión-adquisición de cultura: reflexiones finales (88)**

Recursos bibliográficos (100)

Índice alfabético (112)

---

---

# Introducción

**H**ace algunos años que deseábamos que el trabajo que ahora presentamos pudiera convertirse en un libro y ser así consultado por estudiantes de ciencias sociales en general, y de antropología y pedagogía en particular. Se trata de un interés en presentar un campo de estudio de la antropología social y cultural que entendemos constituye una disciplina. La reciente aprobación de las directrices generales de los planes de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (Real Decreto 915/1992, de 17 de julio) en España, en la que se incluye una materia troncal con la denominación de antropología de la educación, satisface para algunos parte de las aspiraciones por lograr el reconocimiento disciplinar de lo que se consideraba sólo un campo de investigación. Esperamos y deseamos que este texto pueda servir de ayuda para el desarrollo e impartición de esta nueva asignatura.

**C**omo tratamos de mostrar en las páginas siguientes, el campo temático de la antropología de la educación es muy amplio, siendo imposible por tanto abordarlo en toda su extensión y profundidad en una obra que pretende ser introductoria a la materia. Por ello, hemos decidido elaborar una introducción a la disciplina, que aclare cuál es el objeto teórico de estudio de la antropología de la educación y cuáles son las principales posiciones teóricas que se mantienen en torno a él. Hacemos esta precisión para indicar que en esta obra no se encontrará un listado exhaustivo de los lugares que estudian los antropólogos de la educación, sino de los objetos teóricos que se estudian. Ello no quiere decir que la obra se ciña exclusivamente a una reflexión teórica y que no exista la apoyatura etnográfica en su desarrollo, ni que tampoco se haga mención en ningún momento a lo que nosotros denominamos etnografía escolar (trabajo que los antropólogos desarrollan cuando estudian uno de los contextos de la educación, las escuelas). El objetivo que nos hemos propuesto es aclarar por qué los antropólogos entendemos por educación una serie de procesos de transmisión.

adquisición de cultura, así como el significado que tienen tales procesos. Este es el objeto teórico de estudio de la antropología de la educación.

**H**emos preferido reservar para un trabajo posterior un abundante material sobre estudios en escuelas, realizados por antropólogos o por otros profesionales, de las ciencias sociales, que siguen la metodología antropológica de la etnografía. El espacio de este texto hubiera impedido incluir con un mínimo rigor en su tratamiento ambos aspectos: el de la transmisión-adquisición de cultura y el de la etnografía escolar. Se está produciendo en nuestro país una cierta confusión con algunas publicaciones sobre educación que dicen tener un corte etnográfico. Bajo la denominación de etnografía escolar investigan y escriben algunos especialistas en educación formal (especialmente desde el campo de la didáctica) y en sociología (especialmente desde la sociología de la educación). Aparentemente ello debería quedar englobado dentro de la disciplina que aquí presentamos, la antropología de la educación, pero los principios teóricos y metodológicos que en estas otras disciplinas se manejan para realizar etnografía escolar no coinciden del todo con los postulados que manejamos en la antropología. Ante la perspectiva de originar un debate gremial, preferimos separar los campos de estudio. Por otra parte, no creemos que nadie pueda apropiarse de una denominación como la de etnografía escolar, pretendiendo darle propiedad a tal conocimiento desde una disciplina; el conocimiento se produce en ciencias sociales en el estudio de la realidad y poco importa el rótulo o denominación que utilicen los investigadores para identificarse ante el resto de los colegas.

**C**ierto es que en los últimos cinco años han proliferado los estudios etnográficos sobre las escuelas en España y no son precisamente antropólogos quienes los están realizando (no listaríamos más de diez antropólogos en el Estado Español que nombren la educación como núcleo de interés de sus investigaciones). Nuestro interés no es llamar a una cruzada profesional contra supuestos intrusismos; etnografía escolar es algo que puede y debe hacer todo aquel que quiera y sepa hacer etnografía. La crítica se dirige a la manera confusa en que se han expresado aquellos investigadores que, tras observaciones —muchas veces sistemáticas o no participantes— de unos cuantos días en un aula, tras interacciones puntuales con maestros y alumnos, tras entrevistas estandarizadas; es decir, tras algún tipo de presencia activa en un centro escolar, vienen a decir: primero, que están haciendo etnografía y, segundo, que el informe sobre lo realizado en el centro es una etnografía. Dada la complejidad de tales situaciones hemos preferido reservar el campo de la etnografía escolar para otra ocasión. De momento, si existe interés por ampliar conocimientos en el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, recomendamos consultar la variedad de textos recientes editados por H. Velasco Maillo, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (1993).

**E**l primer capítulo de este libro está dedicado a justificar la denominación de procesos de transmisión-adquisición de cultura como procesos educativos. Presentamos el objeto teórico de estudio de la antropología de la educación, la transmisión-adquisición de cultura, y lo hacemos contrastando este doble concepto frente a los de educación, socialización y enculturación (expresión no castellana utilizada en antropología para denominar a la educación), a los que consideramos que engloba. El segundo capítulo plantea la ubicación de la disciplina dentro de la antropología social y cultural mediante una serie de breves referencias históricas: la existencia de cierto interés en la educación por parte de los antropólogos de las primeras épocas; la posterior preocupación sistemática por las pautas de educación infantil en comunidades primitivas como verdadero antecedente del estudio de los procesos de transmisión de cultura desde la antropología; y la constitución formal del campo de estudio y su reconocimiento por parte de la comunidad científica.

**L**os siguientes capítulos (del tercero al séptimo) tratan las diferentes maneras de enfocar la cuestión de la transmisión de cultura y la necesidad de que tal concepto vaya acompañado del de adquisición de cultura. El relativamente reciente desarrollo de la antropología de la educación, cierta confusión en el campo de estudio y una débil reflexión teórica sobre las etnografías producidas no permiten, a nuestro entender, hablar de teorías en el terreno que nos ocupa. Existen aproximaciones a modelos, propuestas de carácter teórico realizadas por autores concretos que, en algunos casos, carecen del necesario respaldo etnográfico. Ello nos obliga a presentar las posiciones principales en el campo de estudio siguiendo a los autores que las han generado y no en torno a núcleos fundamentales y bien delimitados dentro un corpus teórico elaborado.

**E**n esa sucesión de esfuerzos por construir modelos teóricos, se ha puesto de manifiesto paulatinamente la necesidad de distinguir entre transmisión y adquisición, con la consiguiente variación en los focos de investigación; se trata no sólo de describir y explicar procesos intersíquicos observables (interacción verbal, gestos, etc.) sino de hacerlo también —y en interrelación con ellos— con procesos intrasíquicos referentes a la (re)organización-modificación que sufre el contenido transmitido dentro del sistema cognitivo del que lo adquiere. Se revisan las primeras definiciones conceptuales y los diferentes modelos que han tratado de explicar la transmisión de cultura, para concluir en el complemento de la adquisición de cultura y el tratamiento reciente que este concepto está teniendo en la antropología cognitiva. Bajo este rótulo (antropología cognitiva), ya no debemos seguir englobando sólo a un conjunto de opciones técnico-metodológicas en la recogida de datos en el campo de estudio. Ese intento por explotar los recursos analíticos de la lingüística en el trabajo con informantes que se llamó nueva

etnografía, ha desembocado en una serie de corrientes con grandes ambiciones teóricas. Analizaremos una de estas corrientes, modelos culturales, cuyos representantes continúan ese progresivo desarrollo teórico, abordando la adquisición de cultura desde sus postulados cognitivistas.

**E**l último capítulo presenta una breve recapitulación y diagnóstico de la situación de lo que se ha expuesto en los anteriores. La intención es mostrar nuestras posiciones y, sobre todo, los fundamentos de los que partir para continuar en este trabajo inacabado que es la construcción de una teoría de la transmisión-adquisición de cultura. En este último capítulo, además, mostramos nuestra intención de romper con el tratamiento de determinados problemas teóricos exclusivamente desde estrechas miradas disciplinares. Tratamos de acercarnos a lo dicho por otros autores sobre los temas que nos ocupan, aunque tales autores no sean nominados como antropólogos. Es sólo un gesto y somos conscientes de que nos queda mucho por andar.

**L**os materiales que aquí presentamos han sido utilizados, con constantes modificaciones, en las clases de antropología de la educación impartidas en la Universidad de Granada en los últimos seis años. Los alumnos y alumnas que por ellas han pasado han sido, posiblemente sin saberlo, unos buenos críticos, que han ido definiendo los textos definitivos y a ellos les corresponde parte importante de los agradecimientos.

**T**ambién deben tener lugar en los agradecimientos José Luis García, Honorio Velasco, Juan Gamella, Ángel Díaz de Rada y Rafael Villanueva. Sus comentarios críticos hacia lo escrito, y lo no escrito, y sus ánimos para que concluyéramos el trabajo han permitido que este texto haya mejorado mucho con respecto a lo que fue su primer borrador. Por último, debemos reconocer la muchas veces ingrata tarea de corregir una y otra vez un texto con el objetivo de que sea más accesible a los lectores. Lourdes Soto y Vicenta Marín han logrado parte de esto último, la otra parte la ha logrado José Antonio Aparicio consiguiendo que lo que nosotros habíamos escrito se ajustara más a nuestra lengua.

**A** pesar de todas estas buenas ayudas, el libro puede seguir teniendo errores. Éstos corresponden exclusivamente a los autores.

---

# 1

## Transmisión-adquisición de cultura como objeto de estudio

Hace algún tiempo Burnett (1979, 237) dijo que la transmisión de cultura era el tema más sustancial y coherente alrededor de la metodología de campo de la antropología en relación con la educación. Un año antes, Comitas y Dolgin (1978, 171) reconocían que el término transmisión de cultura es considerado como el *sine qua non* por la mayor parte de los antropólogos interesados por la educación. Nosotros también pensamos, con ellos, que los antropólogos implicados en la educación enfocan su trabajo hacia las formas a través de las cuales los valores y conductas concomitantes son enseñados, en el contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo (Comitas y Dolgin, 1978, 171).

### ¿Por qué transmisión de cultura?

Utilizamos el concepto de transmisión de cultura porque juzgamos necesario y ventajoso, teórica y analíticamente hablando, utilizar un mismo concepto que sirva para referirnos a fenómenos que suceden alrededor de un ritual o una ceremonia, o a ciertas cosas que pasan entre las cuatro paredes de un aula. Tras ello se esconde otro pensamiento que hace una referencia más directa a la imagen que tenemos de los sucesos y usos de la enseñanza reglada y formalizada, esa que acontece en la instancia más frecuentada actualmente por los antropólogos de la educación: la escuela. Tratamos de expresar un punto de vista que caracteriza a la institución escolar como todo un entramado socializador, informal en sus modos, que tiene como objetivo (éste sí es formal) la preparación en conocimientos (ya veremos de qué tipo, cuáles, etc.) de los jóvenes que por ella pasan (no se trata de profesionalizar sino de inculcar ideológicamente). El concepto de transmisión de cultura no viene sino a enfatizar, aplicado al entorno educativo formal, la existencia en este lugar de dinámicas que escapan al análisis que consideraba la escuela exclusivamente como entidad de información y no como entidad de *formación* en el más amplio senti-

do que a esta palabra podamos darle (insistimos, que no de *profesionalización*). Con este concepto de transmisión de cultura defendemos la existencia de sucesos en los entornos educativos formales que van dirigidos (no siendo totalmente conscientes de ellos sus actores docentes-discentes) a la socialización de los individuos, atendiendo al grupo al que podrán pertenecer los discentes una vez segregados y clasificados por la institución. Y aquí por grupo podemos entender una categoría determinada de edad o de género, dado que en gran parte nuestro pensamiento está orientado por la idea de que la institución educativa formal socializa a sus discentes en determinados roles que desempeñarán cuando trabajen, y no les informa en igual medida ni énfasis sobre la actividad que tendrán que desempeñar. Les forma acerca de qué supone desempeñar su trabajo y no tanto acerca de cómo hacerlo.

Como indica Ogbu con cierta ironía (1981, 15), la gente no acude a la escuela a recibir una educación por amor al arte o para satisfacer su curiosidad y auto-realizarse, sino porque es a través de ella como podrá acceder a un empleo cuando sea adulta; porque sabe que allí se aprenderá un conjunto de valores, orientaciones y estructuras de motivación comunes y, junto a ello, su probable posición social futura en la jerarquía del trabajo (Wilcox, 1982, 465).

Son ya muchos los estudios que han ligado la estructura de poder y la autoridad en el aula a las características de la economía industrial capitalista. Tal estructura de autoridad, la competencia, la rutina, la orientación temporal, el proceso continuo y la alienación relativa de las tareas de aprendizaje que caracterizan a las aulas se han comparado con características similares existentes en los lugares de trabajo (Wilcox, 1982, 464-465).

Pero expliquemos con más detalle el valor y el uso que damos al concepto de transmisión de cultura para que sustituya o, mejor dicho, abarque otros muchos procesos. Mencionaremos para ello las razones que, desde la antropología, nos llevan a utilizar el concepto de transmisión de cultura en nuestro trabajo.

### *Transmisión de cultura frente a educación y socialización*

*Transmisión de cultura* es un concepto más global que los de *educación*, *socialización* y *enculturación*, a los que nosotros consideramos que incluye. Estos últimos términos han tenido un tratamiento que les alejaba y a la vez les complementaba para explicar el todo de la formación del individuo, aunque el primero de ellos, *educación*, ha sido despojado en los últimos tiempos de las ataduras que le obligaban siempre a referirse a los aspectos formales en la institución escolar o a similares instancias sociales. Así, por ejemplo, la separación entre *socialización* y *educación* estaba unida a tratamientos disciplinares —cada disciplina (sociología o pedagogía) podía estar utilizando una expresión diferente para referirse a lo mismo—; también, en muchos casos, se utilizaba uno u otro según la edad (las pautas de crianza infantil pertenecían a la *socialización*); otras veces, según los miembros sociales intervinientes en el proceso (los padres *socializaban*, los maestros edu-

caban); o bien, según los contenidos transmitidos más o menos formalmente (la raíz cuadrada formaba parte de la educación, las estrategias de comportamiento sexual se aprendían por socialización); o, como pretendíamos explicar al principio del párrafo, atendiendo a las instituciones (la escuela educaba, el grupo de iguales socializaba). Quién no admitiría hoy que entre los ejemplos señalados es muy difícil marcar la separación entre socialización y educación; quizá porque en realidad forman un *continuum*. Ese es nuestro punto de vista, y el *continuum* es además de la transmisión, la adquisición de cultura. Es un concepto que engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos (¿no es la aculturación, también, un proceso de transmisión de cultura?) y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc.

Con objeto de mostrar cómo transmisión-adquisición de cultura es un concepto más global y útil, vamos a describir una situación planteándonos la pregunta de si hace referencia a procesos de socialización o a educación. Los datos se han obtenido de un estudio realizado (no publicado) en una localidad del noreste de la provincia de Granada, en geografía fronteriza con la Comunidad de Murcia. El objetivo del estudio era explicar las posibles vinculaciones entre ciertas actividades rituales que se desarrollan en esta localidad y su dimensión educativa, todo ello al amparo de la hipótesis de que ciertos rituales y ceremonias de iniciación son auténticas instituciones educativas (Precourt, 1975).

Varios de los rituales que se celebran en la localidad giran en torno a la veneración de dos santas mártires que, según dice la leyenda, lo fueron a manos de los musulmanes que habitaban la Península en el Siglo VIII. Estas santas, de aparente nombre visigodo, son «compartidas» por otra comunidad cercana que antaño fue segregada por el segundo Duque de Alba y en la que también son veneradas siguiendo una leyenda similar. Lo importante para nuestro caso en este momento es saber que, llegado el día (lunes de pascua), unos cuantos lugareños de la primera localidad, organizados por el Ayuntamiento, se dirigen al monte (Sierra de la Sagra) donde se encuentran las imágenes de las santas en una ermita con objeto de transportarlas en romería «menor» (siempre con cierta comensalidad) hasta la entrada del pueblo, que dista unos veinte kilómetros. Algunos kilómetros antes de la llegada ya se han añadido al cortejo romero otras gentes de la localidad que no han realizado el recorrido entero. (No es oficialmente día festivo, y muy de mañana se inició la subida hacia la ermita; aunque el recorrido se hace casi enteramente en coche y furgoneta, no es mucha la gente que participa en estos primeros actos de todo un proceso festivo que ocupará varias semanas.) A lo largo de todo el recorrido acompaña el camino un reguero de abundante agua, en la actualidad cubierto, que nace en las proximidades de la ermita y que riega las huertas de la locali-

dad. (Aunque el nacimiento se produce en terreno de la localidad «rival», la segunda localidad aludida que comparte los símbolos religiosos, la propiedad pertenece a los primeros, aunque los litigios son constantes y documentados de varios siglos atrás.) Llegando al pueblo la acequia queda a la vista, y a pocos kilómetros del pueblo se producen algunos ensanches del recorrido del agua permitiendo que se pueda entrar en la acequia con facilidad; tales ensanches están perfectamente preparados cuando la proximidad del pueblo es inmediata y se han señalado con las imágenes pintadas de las santas en un cartel y con cómodas escaleras para descender hasta introducirse en el agua, que puede llegar hasta la cintura de una persona adulta si previamente se han cerrado las compuertas de salida como para que se genere un estancamiento. En estos puntos (dos exactamente antes de llegar al pueblo) los romeros, que ya portan a hombros las imágenes y a los que se han añadido más gentes del pueblo, se introducen en el agua con las imágenes al grito generalizado de ¡al agua santas benditas! Más tarde (en las primeras casas del pueblo) se depositarán las imágenes en un trono más decorado y se esperará al atardecer para introducirlas en la localidad en solemne procesión que acompañan las autoridades civiles (organizadoras de esta fiesta y de todas las que rodean a las santas) y las eclesiásticas.

Las imágenes se albergan en el pueblo por espacio de cuarenta días, transcurridos los cuales y al amparo de la declaración de fiestas locales en honor de las santas (y que anuncian el período estival), regresan al monte y a su ermita a cuya puerta tendrán que ser entregadas a los mozos del otro pueblo, ante la presencia y control cercano de la guardia civil, que explica los comentarios habituales sobre los fuertes enfrentamientos de otros años en el momento de la entrega. Las imágenes pasan de unas manos a otras entre insultos y demostraciones en grito de propiedad por parte de los «representantes» de cada localidad. Realizada la entrega, cada comunidad se sitúa en un lugar diferente y distante del monte, y los respectivos ayuntamientos ofrecen comida a los romeros, que se añade a la que cada familia o grupo de amigos ha preparado para este *día de campo*. Al caer la tarde cada pueblo marcha a su lugar respectivo y esta vez serán *los otros* quienes puedan *guardar* a las santas hasta el día de San Juan, día en que las imágenes regresarán a su residencia habitual hasta el comienzo de un nuevo ciclo al año siguiente.

Puestos en antecedentes con estos datos, presentemos nuestras intenciones con más claridad. En el proceso que hemos contado las escuelas del lugar no han permanecido ajenas a los acontecimientos. Los temarios curriculares han incluido por las fechas toda una serie de actividades escolares y extraescolares que tienen como motivo directo o indirecto el tema de las santas; desde concursos de dibujos que promueve el Ayuntamiento y que diversos maestros animan, hasta desfiles con *trajes típicos* que las escuelas han promovido directa o indirectamente. Las escuelas celebran también las fiestas, e incluso se da a conocer con todo detalle la leyenda del martirio que será escenificada por dos adolescentes en la última misa del novenario que a tales mártires se dedica.

Si es correcta nuestra hipótesis según la cual la celebración de la fiesta de las santas mártires Alodía y Nunilón es una forma de encauzar el enfrentamiento histórico en-

tre dos comunidades, en origen unidas, que mantienen litigios fuertemente vinculados a las propiedades de las aguas desde siglos atrás, entonces con la celebración no se hace otra cosa que representar simbólicamente tales enfrentamientos en días y lugares señalados, evitándose en el resto del tiempo y en el resto de los lugares.

Si esta hipótesis es correcta, la actividad escolar desarrollada en torno a las fiestas constituye algo más que el tratamiento de un simple contenido de la historia del lugar y promueve inequívocamente la socialización en la identidad local, identidad que ha de verse en gran medida definida y construida frente a *los otros* y que está simbolizada en la propiedad por tiempo limitado de las imágenes. Así las cosas, y regresando a las pretensiones que nos movían a exponer estos datos, habrá que preguntarse: lo que la escuela hace, promueve y realiza en esos días, y con ella sus maestros, ¿es socialización o es educación?

Hemos descrito lo que ocurre durante un período de tiempo en esta comunidad. Para nosotros, hablar de socialización o enculturación en la dimensión religiosa o el reforzamiento de la identidad local mediante la fiesta es tan válido, pero tan parcial a la vez, como lo es hablar de la utilización como recurso didáctico o pedagógico (es decir, como recurso educativo formal) de los acontecimientos histórico-legendarios de la comunidad a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Preferimos decir que tanto la una como la otra, la fiesta y la escuela, albergan el desarrollo del proceso de transmisión y adquisición de cultura. En el caso descrito, las particularidades que este proceso presenta en una se entrelazan con las que presenta en la otra. Con otras palabras, los elementos cognitivos, afectivos, emocionales y valorativos en los que desemboca el proceso son el resultado de la fusión entre los dos dominios experienciales: el festivo y el escolar. Se entenderá, en definitiva, que es más conveniente abordar la descripción y el análisis de estos fenómenos al amparo de un concepto integrador como el de transmisión-adquisición de cultura que, por ejemplo, preguntarse si la escuela de la comunidad está educando o socializando en la identidad local.

### *Una perspectiva holística o global*

La transmisión de cultura hace referencia a un amplio proceso, como estamos tratando de mostrar. Pero además, añade una referencia clara y precisa al objeto teórico del trabajo antropológico: la cultura. Y esto resultará de mucha utilidad para la explicación de la educación, la socialización y la enculturación, pues la cultura no es otra cosa, en los términos que ahora nos movemos, que el contenido referido por esos tres conceptos. Con el concepto de transmisión de cultura referimos el contenido que se transmite, la cultura, y nos referimos a un tipo de procesos más globales que los que se desarrollan en las escuelas. Estas últimas son centros a los que mirar cuando se habla de transmisión de cultura, pero no los únicos. El tratamiento que hagamos de dichos procesos a partir de la antropología tendrá

que enmarcarse necesariamente en una de sus premisas epistemológicas: el punto de vista holístico, desde el cual entendemos que la transmisión-adquisición de cultura es un proceso más, de tantos como se dan en cada cultura y que sólo será entendido, como el resto de ellos, si se estudia en relación con los demás. Un concepto como el de transmisión-adquisición de cultura debe mostrar cómo la educación está imbricada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve (Ogbu, 1981, 6).

Señalemos ahora otro ejemplo que muestra la necesidad de acudir a otros datos más allá del micro-contexto escolar y de aula para poder entender éste de manera más profunda. Tomaremos los datos de una investigación realizada por uno de nosotros (García Castaño, 1989). Presentaremos el caso de unos estudiantes universitarios de los últimos cursos que afirmaban que lo que hacían (estudiaban) no les servía para nada pero que, a pesar de ello, se *empeñaban* en continuar. Alegaban que, después de todo, con los estudios se les dotaba de una información bibliográfica que siempre podrían utilizar (luego se comprobaba que tal bibliografía resultaba obsoleta por su antigüedad, parcial en las orientaciones teóricas y difícil de localizar). Pero conozcamos algo más a los sujetos de los que hablamos.

En primer lugar, describiremos de manera cuantitativa el tipo de población. Había más mujeres que hombres entre los alumnos, cuestión que no entraba en contradicción con los datos de otros centros que impartían estos mismos estudios en otras universidades del Estado Español. Pero tal dato, expresado sin más, resulta a la postre equivoco si se observa a la luz de la pirámide de edad del mismo grupo estudiado. La referida mayoría de las mujeres se daba en las edades más jóvenes y con ello en los cursos inferiores de la licenciatura, siendo menos las representantes de este grupo en niveles o cursos superiores. En la muestra utilizada en las encuestas, los sujetos varones mayores de treinta años representaban el doble de los sujetos mujeres comprendidas en esta misma edad. Por el contrario, era significativa la diferencia entre mujeres y hombres, a favor de las primeras, en edades entre veinte y veinticinco años.

Entre las edades de veinticuatro y treinta años sólo trabajaban la mitad de las mujeres, y dos tercios en el caso de los hombres. Por encima de estas edades, era raro que un estudiante, hombre o mujer, no trabajara, siendo la enseñanza el principal tipo, por no decir el *exclusivo*, puesto laboral. Pero conviene que cite algunos datos de cierto carácter histórico para entender la procedencia de este último grupo, tan atípico en un centro universitario.

Estos estudios de licenciatura se crearon en el curso académico 82-83, aunque ya existían parte de los estudios correspondientes a la diplomatura. Sin embargo, fue en el citado curso académico cuando se aprobó la creación de la especialidad o *licenciatura entre paréntesis* como algo separado de los estudios de Filosofía y Letras, aunque con vinculación administrativa a esta facultad. En aquel curso hubo que *encontrar* alumnado que justificara la reciente creación y se optó por *abrir* un curso llamado *punteo* o de *adaptación* que permitiera acceder a los maestros (diplomados en EGB) a los es-

tudios de licenciatura en esta especialidad. Hubo también un grupo de personas que iniciaron los estudios *desde el principio*, es decir, en el primer curso de la licenciatura. Este último grupo se redujo rápidamente a no más de veinte estudiantes al comprobar algunos de ellos que no parecían estar muy bien organizados los nuevos estudios (este primer año no comenzaría el curso hasta el mes de febrero, cuando debía haberlo hecho en octubre del año anterior).

En este primer año quedaría decantado el acontecer de los próximos en cuanto a los números de matrículas, fuertemente aumentado en los estudios del segundo ciclo y reducido en el primer ciclo. Esta numerosa acogida del segundo ciclo se explicaba por el interés de los maestros de E.G.B. —en paro o trabajando— por cursar la licenciatura, debiendo hacerlo a través del llamado curso de *adaptación* diseñado específicamente para ellos, pero que en los primeros años del departamento se impartiría conjuntamente con los alumnos del primer ciclo, al coincidir todas las asignaturas de unos y otros, lo que ya ocasionaría los primeros conflictos entre alumnos de diferentes *tipos* y *condiciones*: se crearía entonces la imagen del maestro que venía a cursar nuevos estudios como alguien que *no entendía nada*, que *traía una mala base de formación* y que *no estaba dispuesto a trabajar mucho*, pues en algunos casos referían que sus otras obligaciones docentes no se lo permitían. A este nivel se crearían enfrentamientos entre alumnos-maestros y alumnos normales que, según pudimos recoger en entrevistas con diferentes informantes-alumnos, fueron alimentados por algunos profesores en diferentes épocas. Tenemos datos acerca de aquellos cursos en los que el mencionado grupo de *adaptación* —maestros— se *mezclaba* con los alumnos del primer ciclo, que muestran cómo algún profesor alimentaba estos grupos de enfrentamiento, diferenciando claramente a unos y a otros, llegando a verbalizar tales cuestiones en las propias clases o en los despachos. Las diferenciaciones hacían siempre alusión a los conocimientos que unos y otros poseían y las capacidades de cada uno de los grupos para alcanzarlos. Nos dijeron que había una especial *animadversión* hacia los maestros por parte de algunos profesores, de los que se decía que obraban así porque ellos habían sido igualmente maestros y que quizá por ello insistían continuamente en dejar bien claro que su estatus profesional y académico era ahora otro bien diferente.

Como decimos, este primer año decantaría el *tipo de personas* que iban a poblar estos estudios de reciente creación. Pero es importante que destaquemos que la afluencia de maestros, y especialmente de maestros trabajando en la enseñanza y de avanzada edad para la media de estudiantes universitarios, no se produjo caprichosamente o sin razón específica. Hay que recordar que el reducido equipo docente de estos nuevos estudios, en aquellos momentos, había sido hasta fechas recientes de maestros de escuelas primarias y que fue a través de ellos como se conocieron, en la mayor parte de los casos, las oportunidades de los nuevos estudios para ese grupo que algunos denominaban *atípico* en la universidad. Hay que saber también que muchos de ellos, por el tipo de titulación que poseían (maestros de primera enseñanza) tuvieron que realizar un examen previo a la aceptación en el mencionado curso de adaptación. Según nuestros informantes, muchos de estos maestros fueron avisados para que comenzaran los nuevos

estudios (*se necesitaba gente* —justificaban estos mismos informantes— y *por ello nos fueron a buscar*) y a ello se unió el que las exigencias a ese tipo de examen que tenían que realizar para el acceso se redujesen ostensiblemente, hasta el punto de llegar a conocer sujetos que, aún siendo preceptiva, no llegaron a realizar tal prueba. La diferencia es significativa si se compara aquella primera ocasión en que se celebró la mencionada prueba (que en versión de los propios estudiantes *aprobó todo el mundo*), hasta datos más recientes como los del curso académico 85-86 en el que de dieciséis personas presentadas sólo cuatro alcanzaron la calificación del apto, a juicio de los profesores que por entonces se encargaron de la realización y evaluación de los exámenes.

Pero todo esto no son sino unos primeros datos que permiten al lector situarse en el tipo de institución de la que hablaremos a partir de la distribución numérica que la componía. No caracterizaremos aquí la institución al completo, tan sólo nos interesa cualificar algunos de los grupos componentes y mostrar así la necesidad de acometer el estudio comprensivo de cualquier institución educativa amparándonos en una visión holística, una visión que obliga a conocer múltiples elementos componentes externos e internos si queremos comprender e interpretar la cultura de aquélla. Hablemos de algunos grupos.

Maestros de escuelas y algún que otro profesor de Formación Profesional e Instituto de Enseñanzas Medias (estos dos últimos en número apenas apreciable). Sus edades oscilaban entre veintitrés y sesenta años, pero el grueso del grupo lo componían las personas entre treinta y cuarenta años, tanto hombres como mujeres, y de forma más significativa sólo hombres en el caso de edades entre cuarenta y sesenta años. En la mayoría de los casos, se trataba de personas que llevaban ya varios años trabajando en la enseñanza, casi todos ellos más de cinco años, resultando significativo el caso de los hombres que superaban los diez y veinte años de tarea continuada en la enseñanza de los primeros niveles. Estos datos sorprenden al sugerir lo que podríamos denominar *repentino interés* por cursar los estudios de licenciatura.

Los niveles de enseñanza en los que se desarrollaban sus trabajos docentes variaban desde la enseñanza infantil y preescolar hasta las enseñanzas medias y las no regladas de *educación de adultos*, aunque, de nuevo, la distribución del total del grupo en estos niveles era *normal*. En el caso de los hombres, el mayor número de ellos desarrollaba su trabajo en el llamado ciclo medio de la E.G.B. (este nivel es tratado y denominado entre los profesionales de la enseñanza como *cómodo*; nosotros mismos hemos oído decir en repetidas ocasiones las siguientes expresiones en relación con las tareas que tiene que desarrollar un maestro en este nivel: *no se hace nada, es bueno porque se tiene muy poca responsabilidad, se trata de un nivel cómodo, un trabajo cómodo*). A diferencia, las mujeres se situaban en porcentajes mayores en el denominado ciclo inicial de E.G.B. (ciclo de trabajo más *infantil* con el que se suele identificar una de las tareas más importantes de la mujer), con el pequeño matiz de las maestras de edad avanzada en las que, de nuevo, se daba la coincidencia de encontrarse en el ciclo *cómodo*, es decir, en el ciclo medio.

En cuanto a los lugares geográficos de trabajo de este grupo de maestros, las variaciones eran la norma, siempre dentro o muy próximos a la ciudad en la que se enclavaba el centro universitario que estamos estudiando. Aunque se daban casos de maestros de

zonas rurales, representaban un porcentaje mínimo y aún menor si se piensa que la residencia familiar solía hallarse en la misma ciudad, de nuevo, del centro que estudiamos.

En fin, como se puede observar, un grupo de personas con la *vida o el porvenir resueltos* (como ellos mismos decían) que habían comenzado el camino hacia la licenciatura o hacia otra nueva licenciatura y que justificaban su presencia en estos nuevos estudios por el *afán de aprender*, por el *afán de mejorar los métodos* con los que enseñaban, por el *afán de reciclarse* y de *no quedarse atrás*. Todas estas expresiones nos las comunicaron para explicarnos sus razones para estudiar de nuevo, después de un período más o menos largo de haber *colgado los libros*. Como decimos, así se justificaban.

Pero queremos mencionar otras razones que descubrimos como *motivadores* para cursar los nuevos estudios y que no eran siempre verbalizadas con la misma facilidad que las anteriormente presentadas:

*Prestigio social. El cuerpo del magisterio*, agrupación con ciertos tintes que hace recordar a los antiguos gremios, tiene muy pocos sistemas de promoción reconocida y en su seno, muchas veces por la imagen social deteriorada que se tiene del maestro, se suceden sistemas de jerarquización para generar las distancias, las diferencias, los respetos (ya hemos hablado de algún sistema como la pertenencia a un nivel u otro de enseñanza). Encontramos durante nuestro trabajo de campo sujetos que veían en la obtención del título de licenciado un elemento diferenciador del resto de los compañeros con los que trabajaba: *no sabes lo que ahora, cuando obtenga el título, me respetarán mis compañeros de escuela, para ellos será diferente*, nos comentaba una alumna de avanzada edad y que ostentaba el cargo de directora de una escuela pública. El mismo espíritu de prestigio era vivido por algunos otros que, por encima de lo que se podría obtener cursando tres años de nuevos estudios, valoraban muy positivamente la obtención de un título que les permitiera no ser ya *simples maestros* cuando el título que les facultaba para el desempeño de tal tarea había perdido valor simbólico de prestigio.

Pero no son estas las únicas razones que observamos. Recogimos muchas otras *segundas explicaciones* con las razones para *estar allí*. Para un buen grupo de maestros, optar por conseguir una licenciatura suponía un paso más en la tan difícil oficial *promoción laboral*, por ser casi inexistente en la legalidad, dentro del magisterio. Con el título de licenciado en los estudios que se cursaban en nuestro centro se podría acceder a un nutrido número de puestos de trabajo reservados para los maestros-funcionarios y en los que se desempeñaban tareas más *científicas* en el campo de la educación (gabinetes provinciales y comarcales de orientación, centros de recursos audiovisuales para un grupo de colegios con proximidad geográfica y algún otro puesto que la administración educativa venía usando dentro del plan de *transformación* del sistema educativo). No hay que olvidar, por otra parte, que esta medida de nuevo puesto laboral suponía un abandono de las tareas de la escuela, deseo que oímos manifestar en varias ocasiones a aquellos miembros de mayor edad, y algunos más jóvenes del grupo de alumnos que estamos caracterizando (alumnos-maestros sin vocación y que en muchos casos entraron por necesidad en estos estudios, teniéndose que encontrar con la tarea diaria de *aguantar a unos críos* como ellos mismos decían). Se trataba de desempeñar otro rol dentro de las tareas

educativas que conllevaba la posesión de otro estatus con prestigio mas reconocido, y para ello había que obtener el ya reiterado título. Eran tan notables estos hechos de *promoción profesional* que entre el propio grupo de alumnos estaban *señalados* aquellos que perseguían tales objetivos, de quienes decían *éste es un trepa, lo único que busca es subir*. Hoy en día un tanto por ciento muy elevado, que no podríamos precisar en este momento, de los llamados *puestos singulares* de profesorado no universitario en el entorno andaluz del centro que describo (puestos cubiertos por maestros funcionarios y que permiten abandonar la docencia directa con los niños) están ocupados por alumnos que pasaron por los estudios que se impartían en el departamento que estudiamos.

Es necesario acudir a una dimensión macro para poder entender la situación micro del aula. Cualquier buen cuestionario administrado al grupo de alumnos mostraría una opinión generalizada sobre la poca calidad del centro en el que desarrollaban sus estudios, pero a partir de ese instrumento no sabríamos nada de la mucha utilidad personal-laboral que a aquellos mismos alumnos reportaban esos estudios carentes de calidad. Podríamos incluso obtener detalladas descripciones de lo que ocurría dentro del aula, pero tampoco sabríamos qué significa mantenerse en una situación que, aparentemente, para nada servía por la *falta de calidad*.

En el caso relatado, para lograr una interpretación correcta de los discursos y los comportamientos de los estudiantes es necesario invocar otros contextos, otras instituciones aparte de la universitaria, pero en relación con ella. Los orígenes de la facultad estudiada deben contemplarse en el marco de las decisiones políticas que en materia de crecimiento universitario se produjeron tras un cambio de partido en el gobierno. Para explicar por qué la consecución de una licenciatura por parte de un maestro de EGB eleva su prestigio entre los demás maestros, es necesario conocer cómo se construyen las relaciones de poder y respeto en el seno de los colectivos docentes de cada escuela. Para explicar por qué existe una imagen social deteriorada de los maestros, por qué la mejora de esa imagen constituye un objetivo para los maestros que acuden al centro universitario, o por qué piensan los maestros que la posesión de un título de licenciado contribuye a esa mejora, es necesario conocer: a) la historia social de este grupo profesional; b) las relaciones actuales entre los padres y las escuelas a las que van sus hijos; c) la política de formación del profesorado de EGB; d) la percepción social del valor que posee el conocimiento en sus distintas ramas científicas y técnicas; e) la lógica que rige las correspondencias entre la división del trabajo, la distribución del conocimiento y la asignación simbólica diferencial a los distintos compartimentos que ambas originan, etc. Y todo ello, a fin de cuentas, para conseguir explicar e interpretar con profundidad lo que vemos hacer y escuchamos decir a los actores que participan en un proceso de transmisión y adquisición de cultura dentro de una institución universitaria.

Las escuelas, a pesar de su aparente aislamiento y singularidad como marcos de acción con disposiciones espaciales y temporales tan peculiares, demandan un estudio que las ponga en conexión con el de los contextos más amplios en los que anidan y

el de otras instituciones dentro de ellos. Sólo podremos lograr entender el aula presentando la relación entre el proceso de la escolaridad y otras instituciones sociales, añadiendo las posiciones que ocupan en ellas todos los miembros de la comunidad a estudiar. Aunque el aula sea el escenario de la batalla, la causa de la batalla puede estar en otro lugar (Ogbu, 1981, 13). Conseguiremos tal comprensión sólo si abordamos la educación desde una perspectiva holística, es decir global, y es esto lo que se hace desde el concepto de transmisión-adquisición de cultura.

### *Una visión transcultural*

En el contexto del trabajo teórico del antropólogo, de fuerte perspectiva transcultural, es necesario acudir a un concepto que explique cómo funciona eso de *hacerse hombre* entre los ulithianos del Pacífico del Sur y el mismo proceso para los niños de la sociedad americana. Las comparaciones deben hacerse no sólo denominando de igual modo las mismas cosas, sino además tratando de descubrir si los procesos, aunque diseñados, desarrollados, puestos en práctica y llamados de forma distinta en uno u otro lugar, al final consisten en los mismos de cara a los análisis que al antropólogo le pueden interesar. Así, la antropología, que ha observado en culturas muy diferentes cómo se educa en cada una de ellas a sus jóvenes generaciones y cómo se mantiene este proceso, está en disposición de poder enfrentarse con una perspectiva comparativa a lo que realmente supone la educación. Desarrollar una teoría general de la transmisión-adquisición de cultura con poder explicativo para cualquier cultura, para cualquier grupo humano, pasa necesariamente por visiones en las que quede al descubierto la diversidad de los grupos humanos.

Entender lo que ocurre en un aula escolar requiere la capacidad metodológica de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionar todo lo que ocurre en ella (¿por qué no se trabaja los sábados y domingos en la escuela y además permanece cerrada?, ¿por qué los profesores tienen más espacio que los alumnos para moverse libremente en el aula?, ¿por qué los alumnos no participan en la confección de los horarios escolares?, etc.). Y como es lógico, para poder formularse a sí mismo tales preguntas, uno debe pasar por el proceso de convertir en extraño todo lo familiar y cuestionárselo, preguntarse y preguntar por las razones que lo justifican. Para tal ejercicio, no exento de complejidad, no existe mejor recurso que el de tener experiencia de otros lugares, de otras culturas, de otros grupos humanos, sobre sus prácticas escolares y/o educativas (Wilcox, 1982, 458-459). Esta perspectiva comparativa es la que habitualmente suele faltarle al maestro de escuela (imposibilitándole muchas veces ver más allá de sus propias narices lo que ocurre en su aula) y podría obtenerla de los resultados de la investigación antropológica. Base ésta, la comparación, sobre la que se construye tal investigación antropológica:

Lo que les falta es la base comparativa y transcultural que ayuda a los etnógrafos a identificar lo que desean describir tentativamente como cultura en el comportamiento de

algún otro —dado que ese comportamiento se distingue fácilmente del suyo propio. Estas personas irremediabilmente enculturadas aceptan como naturales y apropiadas las cosas que un etnógrafo de otra sociedad —o incluso un etnógrafo de la misma sociedad que no esté tan familiarizado con las escuelas— podría querer cuestionar (Wolcott, 1985, 198).

Desarrollemos ahora etnográficamente este argumento acerca del necesario punto de vista comparado para entender el significado de la educación. En este caso la etnografía no será propia; acudiremos a un artículo clásico de Spindler (1974) en el que la intención es mostrar cómo la comprensión de lo que es el proceso educativo pasa por el conocimiento de la diversidad y variedad de tal proceso entre las también diversas y variadas sociedades humanas:

Todos los principales sistemas culturales humanos incluyen prácticas mágicas, religión, valores morales, prácticas de recreo, de regulación del apareamiento, educación, etc. Pero tanto el *contenido* de estas diversas categorías como los modos en los que el contenido y las categorías se asocian, difieren enormemente. Estas diferencias se reflejan en las formas en que la gente cría a sus niños. Y debe ser así necesariamente, pues el objeto de la transmisión de cultura es enseñarles a pensar, actuar y sentir adecuadamente. Para comprender este proceso debemos adquirir una sensibilidad que sea capaz de captar esta variedad (Spindler, 1974, 279).

Examinaremos este contraste entre diferentes culturas. En primer lugar, la gente de Palaos (una isla de la Micronesia):

El pequeño Azu, de cinco años, se arrastra detrás de su madre, que camina por el sendero que conduce al pueblo, lloriqueando y pegando tirones a su falda. Quiere que lo coja y se lo dice de un modo ruidoso y exigente. «¡Para! ¡Para! ¡Cógeme!». Pero su madre no hace un solo gesto de atención. Ella mantiene el paso, mientras sus brazos se balancean libremente a sus costados, y sus fornidas caderas ondulan para suavizar el vaivén y mantener la cesta de ropa húmeda que acarrea sobre su cabeza. Ha estado en el lavadero y el peso impone firmeza a su cuello, pero no es ésa la razón por la que mira impasiblemente hacia adelante y finge no advertir a su hijo. A menudo, en otras ocasiones, le ha cogido sobre su espalda, aun llevando un peso incluso mayor en su cabeza. Pero hoy ha decidido no acceder a sus súplicas; para él ha llegado la hora de comenzar a crecer.

Azu no es consciente de la decisión que ha sido tomada. Comprensiblemente, supone que su madre se le está resistiendo como otras muchas veces lo hizo en el pasado, y que sus quejas pronto surtirán efecto. Persiste en sus ruegos, pero cae detrás de su madre cuando ella afirma su paso. Corre para alcanzarla y encolerizado da tirones de su mano. Ella se lo sacude sin hablarle ni mirarle. Enfurecido, se tira decididamente en el suelo y comienza a gritar. Cuando comprueba que este gesto no produce respuesta echa una mirada de alarma, se revuelve sobre su estómago y empieza a retorcerse, a sollozar y a pegar alaridos. Golpea el suelo con sus puños y lo patea con las pun-

tas de sus pies. Todo esto le produce dolor y le pone furioso, más aun cuando se percata de que su madre ni se inmuta ante sus acciones. Gateando sobre sus pies se precipita tras ella con la nariz chorreante y las lágrimas abriéndose paso a través del polvo de sus mejillas. Cuando alcanza la altura de su talón da un grito y, al no obtener respuesta, se deja caer de nuevo sobre el suelo.

En este punto su frustración es completa. En un ataque de ira se arrastra sobre el lodo rojizo, escarbando en él con los dedos de los pies, y arrojándolo a su alrededor y sobre sí mismo. Con él se tizna la cara, moliéndolo entre sus puños apretados. Se contorsiona sobre su costado, describiendo un arco que va desde sus pies hasta el apoyo de uno de sus hombros.

Un hombre y su mujer se acercan. El marido va delante; lleva sobre su hombro izquierdo un hacha de mango corto. La mujer lleva una cesta de cocos descascados sobre su cabeza. En cuanto avistan a la madre de Azu el hombre la saluda con un «¿Has estado en el lavadero?» —que en Palaos es el equivalente del «¿cómo estás?» americano—; esta pregunta no es inquisitiva, sino simplemente una muestra de reconocimiento. Las dos mujeres prácticamente no se miran al cruzarse. Se han reconocido mutuamente a distancia y no es necesario repetir el saludo. Más desapercibido pasa aún Azu para la pareja, tendido en el suelo a unos cuantos metros por detrás de su madre. Han de rodear su cuerpo enloquecido, pero no le dirigen ningún otro gesto de reconocimiento ni hablan una sola palabra. No hay ninguna necesidad de hacer comentarios. Su rabieta no es una aparición inusual, especialmente entre los chavales que son de su edad o un poco mayores. No hay nada que decirle, nada que mencionar acerca de su estado.

En el patio de una casa que está justo al lado de la vereda, dos niñas —una de ellas un poco mayor que Azu— dejan de jugar e indagan. Cautelosa y silenciosamente se aventuran en la dirección de Azu. Su madre todavía está a la vista, pero desaparece rápidamente al dar la vuelta al camino para entrar en su patio sin mirar atrás. Las niñas permanecen a cierta distancia, observando las contorsiones de Azu con ojos solemnes. Al cabo de un instante se dan la vuelta y regresan a la puerta de su casa; allí se quedan, contemplándole pero sin decir nada. Azu está solo, pero aún tarda varios minutos en darse cuenta de que este es el modo en el que las cosas han de suceder. Gradualmente su paroxismo se apacigua, mientras yace tendido y gimoteando sobre el camino.

Finalmente, toma impulso para plantarse sobre sus pies y emprende camino a casa. Todavía solloza y se enjuga los ojos con sus puños. Mientras camina trabajosamente hacia el patio puede oír cómo su madre le grita a su hermana, diciéndole que no se ponga por delante del niño. Otra de sus hermanas barre la tierra por debajo del suelo de la casa con una escoba de hojas de coco. Al levantar la vista llama estridentemente a Azu, preguntándole dónde ha estado. Él no responde. Sube dos escalones en el umbral de la puerta y emprende camino hacia una esterilla que está en la esquina de la casa. En ella se tumba tranquilamente hasta caer dormido (Barnett 1960; citado por Spindler 1974, 280-281).

Ahora en la aldea de Gopalpur, situada al sur de la India:

Mucho antes de que haya comenzado a caminar, el niño de Gopalpur ha empezado a desarrollar una preocupación por las relaciones con los otros. El período de dependencia infantil es largo. No se impulsa al niño a desarrollar habilidades musculares, sino que se lo lleva de un lugar a otro sobre la cadera de la madre o de la hermana. Es raro que el niño se encuentre solo. Por el contrario, se halla constantemente expuesto a otra gente. Aprender a hablar para comunicarse con los demás es prioritario a cualquier otro tipo de aprendizaje. Cuando el niño empieza a caminar, los adultos comienzan a tratarle de un modo diferente. Animado a salir al exterior del hogar, su aprendizaje se realiza sobre todo en el grupo de juego. En las calles hay pocos juguetes, pocos objetos para manipular. El juego del niño ha de ser social, y la manipulación de los otros ha de ser llevada a cabo a través del lenguaje y del uso de técnicas tan poco físicas como el llanto o la retirada. En el grupo de juego, el niño crea una familia, y esa familia se involucra en la producción de comida imaginaria o en el intercambio de comida real que los niños llevan en los bolsillos de sus camisas.

Sidda, que tiene cuatro años, está jugando enfrente de su casa con su primo Bugga, de cinco años. Sidda está sentado en el suelo, y da golpes con una piedra que sostiene entre sus manos. Bugga apila la arena como si se tratase de arroz para la molinenda. Bugga dice «Sidda, dame la piedra. Quiero moler». Entonces Sidda pone la piedra sobre el suelo y dice «Ven y cógela». Bugga responde «No vengas conmigo, voy al templo a jugar». Sidda propone: «Te daré la piedra». Y se la da a Bugga, quien le ordena: «Ve a la casa y trae agua». Sidda va y trae el agua en un cuenco de latón. Bugga la coge y la derrama sobre el montón de arena. Mezcla el agua y la arena con las dos manos. Y entonces dice: «Sidda, lleva el cuenco adentro». Sidda toma la escudilla y regresa con su boca llena de cacahuets. Mete la mano en el bolsillo de su camisa, y de allí saca más cacahuets que lleva a su boca. Al ver los cacahuets Bugga pregunta: «¿De dónde los has sacado?» «Los cogí de la casa» «¿Dónde están?» «En la cesta de aventar». Bugga se levanta y entra en la casa, de donde regresa con el bolsillo de su camisa abombado. Los dos primos se sientan cerca de la pila de arena. Bugga le dice a Sidda «No se lo digas a mamá», «No lo haré». Sidda se come todos sus cacahuets y se acerca a Bugga mostrándole sus manos. Éste desea saber: «¿Ya acabaste los tuyos?», «Yo traje sólo unos pocos, tú trajiste muchos». Bugga se niega a desprenderse de sus cacahuets y Sidda comienza a llorar. Bugga le da una palmadita en la espalda y le dice: «Te daré cacahuets más tarde». Entonces se levantan y van a la casa. No pelean, puesto que ambos se consideran hermanos. Cuando Sidda está confundido, el mayor le amenaza con abandonarle. Cuando la situación es la inversa el más pequeño rompe a llorar.

Es el momento de las trampas, el único del día en el que la madre puede ejercer control sobre su hijo; el momento de los regateos y de las amenazas. La madre mira al niño con el ceño fruncido: «Debes haber trabajado duro para estar tan hambriento». Le sirve comida y le dice: «Cómete esto. Después de que lo hayas comido debes sentarte aquí y acunar a tu hermana pequeña.» El niño come y le responde: «Iré afuera a jugar; no acunaré a mi hermana». Cuando acaba su comida el niño sale de la casa. Más tarde su tía le ve y le pide que corra al almacén a comprar aceite para cocinar. Cuando re-

gresa, la tía le dice: «Si sigues obedeciendo de este modo te daré algo bueno para comer». Cuando la madre coge de nuevo al niño, le pregunta: «¿Dónde has estado?», y al darse cuenta de lo ocurrido le dice: «Está bien que comprases el aceite para cocinar, ahora ven y juega con tu hermana». El niño le dice: «Primero dame algo de comer, y jugaré con hermana». Entonces la madre le increpa: «Te morirás de tanto comer; a veces no estás dispuesto a trabajar. Puedes comer basura». Finalmente le da comida y el niño se pone a jugar con su hermana (Beals, 1962; citado por Spindler, 1974, 291-292).

Por último, entre los esquimales de Alaska:

Efectivamente, el calor y el afecto que los padres, los parientes y otros allegados brindan a los niños les confiere un profundo sentimiento de bienestar y seguridad. Los niños pequeños se sienten también importantes porque aprenden pronto que de ellos se espera que sean miembros trabajadores y provechosos de la familia. Esta actitud no se inculca por la imposición de tareas tediosas, sino más bien incluyendo a los niños en la esfera de las actividades cotidianas, una inclusión que les proporciona un sentimiento de participación y cohesión familiar. Dicho de otro modo, es raro que los padres nieguen a los niños su compañía o que los excluyan del mundo adulto.

Esta pauta refleja la visión que tienen los padres de la crianza de los niños. Los adultos sienten que tienen más experiencia en la vida, y que su responsabilidad es compartir esta experiencia con los niños, *decirles cómo vivir*. A los niños hay que llamarles la atención repetidamente porque tienden a olvidar. La mala conducta de los niños se debe a que son descuidados o a que, en primer término, se les ha enseñado inadecuadamente. Es infrecuente que se piense que los niños son básicamente intratables, testarudos o perversos. Cuando los anglo-americanos aplauden a un niño por su buena conducta los esquimales le elogian para que recuerde...

A pesar del grado de occidentalización, los esquimales ponen más énfasis en la igualdad que en la supraordinación-subordinación en las relaciones entre padres e hijos. Un niño de cinco años obedece, no porque tema el castigo o la pérdida de amor, sino porque se identifica con sus padres y respeta su juicio. De este modo, considera mezquino el resistirse o rebelarse en su trato con los adultos. Es más probable encontrar la rebeldía entre los adolescentes, pero no se manifiesta necesariamente como una revuelta contra el control paterno.

Cuando los niños alcanzan la edad de cuatro o cinco años, el carácter demostrativo que inicialmente tienen las acciones de sus padres se modera, de modo que éstos se conducen exhibiendo un mayor interés hacia las actividades y los logros de los niños. Los padres observan el juego de los niños con un placer evidente y responden calorosamente a su conversación, bromeando con ellos y disciplinándolos.

Aunque a los niños se les concede una autonomía considerable, y se tratan con respeto sus caprichos y deseos, se les enseña también a obedecer a todos los adultos. Para un extraño que no esté familiarizado con las relaciones entre padres e hijos, el tono de las órdenes y de las admoniciones de los esquimales podría sonar a veces áspero

e irritado, y sin embargo en pocos casos conduce de hecho a que el niño responda como si se hubieran dirigido a él con hostilidad...

Después de cumplir los cinco años los niños encuentran menos restricciones en sus actividades, que se desenvuelven tanto en la aldea como en sus alrededores. Aunque en teoría no se le permite caminar por la playa o sobre el hielo sin la compañía de un adulto. Durante la estación oscura del invierno, el niño permanece en el interior de la casa o en sus inmediaciones para evitar los extravíos y protegerse de los osos polares que podrían entrar en la aldea. En verano, sin embargo, el niño juega a todas horas del día o de la *noche*, durante el tiempo que sus padres estén levantados...

Aunque no se le carga con responsabilidades, tanto los chicos como las chicas han de tomar parte activa en las tareas familiares. Durante los primeros años las responsabilidades son compartidas y dependen de la disponibilidad de cada uno. Sea cual sea su sexo, es importante para el niño saber desenvolverse en una amplia variedad de tareas y prestar ayuda cuando se le necesita. Los niños de ambos sexos cortan y recogen madera, van a por agua, ayudan a transportar la carne y otros alimentos, vigilan a sus parientes más pequeños, hacen recados para los adultos, alimentan a los perros y queman la basura.

Conforme el niño crece se le van asignando responsabilidades más específicas y acordes con su sexo. Cuando cumplen siete años, a los varones ya se les da la oportunidad de disparar un rifle del 22; y al menos una pequeña parte de los chicos de cada aldea ha matado su primer caribú a la edad de diez años. El joven aprende las técnicas de la matanza en los viajes de caza que realiza con sus parientes mayores y con otros adultos, aunque en la mayoría de los casos no será un experto hasta alcanzar aproximadamente los quince años. Antes las chicas aprendían las técnicas de la matanza a una edad temprana, puesto que este conocimiento era esencial para atraer a un buen marido. Hoy en día, la disponibilidad de grandes cantidades de comida occidental hace que esta habilidad no se adquiera hasta que la chica está casada, y aun así no en todos los casos.

Aunque se reconoce que existe una división del trabajo según el sexo, no se trata de una división rígida en ningún tramo de edad. Los chicos, e incluso los hombres, barren la casa y cocinan. Las chicas y sus madres, por su parte, van de pesca o salen a cazar pájaros. Los miembros de cada sexo pueden asumir generalmente las responsabilidades del sexo contrario cuando surge la necesidad, si bien en la forma de una disposición auxiliar (Chance, 1966; citado por Spindler, 1974, 293-294).

Como se observa por estas descripciones, uno de los factores más comunes en el proceso educativo es la discontinuidad y la ruptura en la vida de los miembros de cada sociedad. Se produce una transición abrupta entre un modo de ser y de comportarse y otro, como ocurre, por ejemplo, en el destete y en la adolescencia. Existen culturas que desarrollan las últimas fases de la discontinuidad por medio de escenificaciones dramáticas y ceremonias de iniciación, llegando a ser dolorosas para los iniciados. Se trata de proclamaciones públicas de los cambios en el estatus. Son también períodos de intensa presión cultural durante los que se acelera la enseñanza y el aprendizaje. La función es la de alistar nuevos miembros a la comu-

nidad y de mantener el sistema cultural. La educación, tanto si se caracteriza por agudas discontinuidades y periodos de presión cultural, como si lo hace por progresiones relativamente suaves de experiencia acumulada y cambios de estatus, funciona, en los sistemas culturales establecidos, para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente (Spindler, 1974, 308-309).

Pues bien, la comprensión de todo este complejo proceso es mayor después de poder comparar las formas que unos y otros tenemos de conseguir eso que llamamos el sujeto educado: un nuevo miembro social en el que idealmente pensamos en Occidente cómo el símbolo del progreso cultural y que inequívocamente presenta y representa el más claro símbolo del proceso de producción y reproducción cultural. Para encontrar las claves de los procesos educativos de una sociedad, y comprender el significado que las acciones que los componen tienen para sus miembros, disponemos de una herramienta fundamental: la comparación de estos procesos con los que se desarrollan en otras sociedades. Esta búsqueda y esta comprensión pueden y deben estar guiadas por la identificación de las diferencias y las similitudes entre los procesos mediante los que los distintos grupos humanos consiguen su continuidad histórica, esto es, los procesos de transmisión y adquisición de cultura. Y como expresa con claridad el mismo Spindler (1974), para comprender esos procesos debemos adquirir una sensibilidad que sea capaz de captar la variedad.

Hemos tratado de exponer tres argumentos para demostrar la utilidad que puede tener concebir los procesos educativos como procesos de transmisión y adquisición de cultura: a) lo útil que resulta, a la hora de referirnos a la educación más adecuadamente, englobar a todos los procesos educativos (no sólo a los escolares) cuando hablamos de que *es la cultura* la que se transmite; b) lo útil que resulta, a fin de explicar la educación de un modo más completo, situarla en la justa relación con otra serie de elementos sociales con los que interactúa y entre los que cobra el sentido que tiene; y c) lo útil que resulta, con objeto de entender la educación de una manera más profunda, reflexionar sobre ella desde una posición relativista y comparativa, en el contraste con las maneras en que *otros* logran metas globales equivalentes.

La transmisión-adquisición de cultura es entonces el objeto teórico en torno al cual gira, para nosotros y para muchos otros, la preocupación de los antropólogos de la educación. Sin duda, sólo hemos introducido el concepto como una herramienta heurística con la que *manipular* conceptualmente ciertos procesos de la realidad sociocultural. Somos conscientes de que aún quedan por enunciar argumentos teóricos que nos permitan redondear la transmisión-adquisición de cultura como un concepto pleno.

---

---

## 2

# Antropología de la educación: antecedentes y orígenes

### El interés de los antropólogos por la educación

Durante dos décadas, a partir de 1930, un considerable número de antropólogos, sobre todo estadounidenses, escribieron sobre aspectos explícitamente relacionados con la educación, aunque ya en 1904 y 1905 Hewett escribiera críticamente acerca de la restringida naturaleza de los planes de estudio, y reconociera la amplia perspectiva de la antropología. Gearing (1972) cita la larga lista de antropólogos y comenta la amplitud de tratamientos y trabajos que hicieron sobre la educación:

Casi todos esos trabajos se basan en los datos etnográficos propios de los autores; la mitad de ellos abordan los sistemas educativos tradicionales, y un número igual de ellos lo hacen sobre escuelas occidentales en contextos no occidentales. En todos ellos es posible leer mensajes para las escuelas en general y en algunos los mensajes se hacen explícitos (Gearing, 1972, 1225).

Hablaremos de algunos de estos antropólogos y comentaremos sus puntos de vista sobre la educación.

F. Boas es de consulta imprescindible para comprender no sólo la antropología cultural desarrollada en América del Norte sino la antropología en general. De origen alemán, fue su formación como físico y como geógrafo la que le acercó a los llamados pueblos primitivos. Sobre sus posiciones teóricas, baste decir que fue crítico con el método comparado y propuso frente a él el método histórico, aunque llegó a reconocer una complementariedad entre ambos. Igualmente, reaccionó contra la uniformidad evolucionista tomando posiciones contra estos esquemas que incluían a toda la humanidad en una única fórmula de desarrollo. La preocupación por la reconstrucción histórica decreció con el tiempo y se acrecentó el interés por los factores psicológicos. Fue así como sus alumnos comenzaron importantes trabajos sobre la relación entre el individuo y la cultura:

Los problemas de la relación del individuo con su cultura, con la sociedad en cuyo seno vive, han recibido muy poca atención. Los datos antropológicos normales que nos informan del comportamiento consuetudinario no nos dan las claves de reacción del individuo ante la cultura ni nos facilitan la comprensión que ésta ejerce sobre él. Y, sin embargo, es ahí donde está la clave de una verdadera interpretación de la conducta humana. Parece vano el esfuerzo que se haga por buscar las leyes sociológicas que no tengan en cuenta lo que debería llamarse psicología social, a saber, la reacción de los individuos a la cultura. Tales leyes no serán más que fórmulas vacías a las que sólo se les puede inyectar vida teniendo en cuenta la conducta individual en un contexto cultural (Boas, 1932; citado en Harris, 1979, 244).

En las relaciones entre individuo y cultura es donde se encontrarán los tratamientos por los temas educativos.

Los textos de Boas sobre educación pueden clasificarse en dos categorías (Nash, 1974), bien diferentes a nuestra manera de entender las relaciones entre Antropología y Educación: 1) investigaciones objetivas y empíricas en entornos educativos y 2) visiones especulativas y normativas sobre las escuelas.

En el primer apartado deberían incluirse todos los estudios realizados por él sobre raza y sobre crecimiento y desarrollo físico, utilizando técnicas biométricas para su análisis de datos. En el segundo apartado habría que incorporar los trabajos que utilizan la comparación antropológica para ayudar a solucionar los problemas educativos americanos. No obstante, coincidimos con Nash cuando menciona que la mejor contribución de Boas como antropólogo a la teoría educativa es:

(...) que los educadores puedan comprender que el índice de desarrollo del niño no está sólo ni suficientemente determinado por la herencia. Las causas ambientales son fundamentales en la formación de la personalidad individual y la educación formal debe incluir una dimensión de adaptación si se quiere que tenga éxito (Nash, 1974, 5).

A la hora de continuar la historia de la vinculación entre los antropólogos y la educación, habría que destacar especialmente entre los alumnos de Boas, a Ruth Benedict y Margaret Mead, pero la importante obra de estas autoras nos ha llevado a incluirlas en otro apartado de este texto en el que describiremos los comienzos del tratamiento sistemático de la educación desde la antropología.

Herskovits (1895-1963) es otro de los antropólogos que debe ser recordado. Alumno de Boas, al que dedicó una importante biografía, fue también editor de *American Anthropology* y se especializó en estudios africanos y en el estudio de los negros americanos. Herskovits empleó especialmente el término *enculturación*, palabra que tomó prestada de Haggard, aunque fue él quien realizó el primer intento por definirla. Entendía la enculturación, concepto del que hablaremos con más detalle en el capítulo 3, como «el proceso de acondicionamiento cultural, consciente o inconsciente, ejercido siempre dentro de los límites sancionados por un cuerpo de costumbres dado»

(Herskovits, 1948). Investigaciones como las que realizó con los negros americanos sobre la posibilidad (que él negaría) de algún tipo de herencia en la inteligencia de sus ancestros africanos (Herskovits, 1927), o la realizada sobre la educación dahomey en África, que le hizo comprender que la educación en el viejo mundo estaba dirigida hacia el mantenimiento de la estabilidad cultural, evidencian su interés por los temas educativos. Para Herskovits los seres humanos son lo que son por los factores de enculturación, que incluyen a «todos los aspectos de la experiencia de aprendizaje que distinguen al hombre de otras criaturas».

No acaba aquí, ni mucho menos, la nómina de antropólogos que hablaron de educación en algún momento de sus trayectorias profesionales. Mencionaremos ahora algunos en los que se descubre más que una orientación científica un tratamiento normativo. Así por ejemplo, Redfield dio a la educación una dimensión exploradora, conversacional y creativa para todas las culturas. Defendía que la educación en los EE.UU. debía fomentar el mérito individual. El caso de Kluckhohn es similar. Defendió la necesidad de reconocer la diversidad cultural en la escuela, al igual que una serie de valores universales, lo que le acercaba y le alejaba de posiciones relativistas. Montagu es otro caso de ese primer interés de los antropólogos por los procesos educativos:

Montagu cree que la antropología y la educación convergen en un punto donde la evidencia científica para una teoría de la naturaleza humana es incuestionable. Como resultado de su investigación en los campos de la biología social y antropología cultural y física, afirmó que la evidencia científica que atestigua la tendencia innata de todos los organismos hacia la vida, el amor y la mutua ayuda deberían convencer a los educadores de que las respuestas agresivas aprendidas pueden ser reemplazadas por respuestas cooperativas aprendidas (Nash, 1974, 12).

A Henry quizá deba ya considerársele como uno de los iniciadores de la disciplina como más adelante indicaremos (véase el capítulo 3). Su voluminosa producción sobre temas relacionados con la transmisión de cultura y sus descripciones, e interpretaciones de aspectos de la vida del aula y escuela americanas, así lo atestiguan. Utilizó las técnicas del observador-antropólogo en el aula para ilustrar en qué medida la escuela es un reflejo de todos los mecanismos de transmisión, conflictos y discontinuidad inherentes a la cultura como un todo (Nash, 1974, 12). Para Henry la educación sólo podía comprenderse dentro del estudio de la cultura como un todo integrado. Creó la imagen de la educación como un proceso polifásico, haciendo ver que se aprendía más de una cosa a la vez. Los profesores, defendía, transmiten no sólo con la palabra, sino con señales, signos e indicaciones.

En el aula, los profesores, consciente e inconscientemente, fomentan el espíritu de competitividad, temor y docilidad y todo esto refuerza la campaña cultural clave de la *conducción tecnológica*, calculada para hacer de los americanos consumidores adquisitivos y estúpidos» (Henry, citado por Nash, 1974, 13).

Como se puede comprobar la preocupación fue variada y no puede obtenerse una conclusión puntual de cuál es la manera que tienen los antropólogos de mirar a la educación. Por lo visto, hasta el momento no se puede afirmar que hubiese un estudio sistemático de los procesos educativos desde una perspectiva antropológica, y menos aún que entonces se pudiera justificar una subdisciplina de esta última preocupada por la educación. Nuestro punto de vista, como ya hemos indicado en el capítulo 1, es que sólo encontraremos esta justificación si analizamos con detenimiento cuál es el objeto central de estudio de la propia antropología: lo que se conoce normalmente con el nombre de *cultura*. Sólo en el estudio de este concepto es donde encontraremos la verdadera justificación de la antropología de la educación. Hasta aquí lo que hemos encontrado fundamentalmente es una preocupación más o menos puntual, que tiene una orientación normativa de la educación, pero pocos estudios indagatorios sobre cómo es y funciona el proceso de transmisión de cultura. La verdadera aportación de la antropología de la educación debe ir encaminada a esto último.

### **Preocupación sistemática por las pautas de educación infantil: antecedentes de la antropología de la educación**

Para hablar de estos antecedentes resulta imprescindible acudir, casi exclusivamente, a una escuela antropológica que ha pasado por momentos de mayor o menor importancia y que en la actualidad quizá haya quedado un tanto relegada por las reflexiones de la antropología cognitiva y por el propio agotamiento de sus planteamientos teóricos. Nos referimos a la escuela de cultura y personalidad.

No es nuestra intención recoger la totalidad de la producción de tal escuela. Tan sólo revisaremos lo realizado en tres momentos bien diferenciados para esta escuela, que se corresponden con posiciones epistemológicas distintas a la hora de entender las relaciones entre cultura y personalidad. Estos tres momentos están representados por los configuracionistas, las posiciones psicodinámicas en la antropología y la influencia conductista en la concepción de cultura.

#### *Los estudios de cultura y personalidad*

La escuela de cultura y personalidad es, históricamente hablando, el punto de encuentro más importante entre la antropología y la psicología. En ella se relacionan dos conceptos, uno grupal (cultura) y otro individual (personalidad). Kneller nos muestra la importancia de tal enfoque recordándonos:

Que difícilmente podemos comprender la conducta del individuo sin tener en cuenta su ambiente cultural y los elementos que los componen, y que no podemos tampoco comprender las instituciones de la cultura sin conocer los individuos que participan en ella (Kneller, 1974, 73).

La relación con los procesos educativos es clara. Son padres, maestros e instituciones educativas, entre otros, los primeros agentes que comienzan a tratar de *configurar* la personalidad del niño que será adulto. La intención de detenernos en esta escuela la motiva, entre otras cuestiones, el marcado interés por las pautas de maduración y educación infantil que en sus estudios se dio.

#### *La cultura configura la personalidad del individuo*

Las relaciones entre antropología y psicología tienen algunos antecedentes anteriores a la corriente configurativa. Tanto la doctrina del animismo de Tylor, como la de la magia de Frazer, están fundamentadas más sobre reflexiones psicológicas que sobre investigaciones históricas. Una nueva tentativa de explicar la mentalidad primitiva fue tema de discusión antropológica desde 1910, año en que apareció *Las funciones mentales de las sociedades inferiores* de Levy-Bruhl. La publicación por parte de Freud de *Totem y tabú* constituyó una primera aproximación del psicoanálisis al tema de la cultura.

Quizás un trabajo más importante sea el que realiza Malinowski, al acercarse a las posiciones psicoanalíticas, librándose la primera batalla entre naturaleza humana y cultura (Seligman le remitió unas instrucciones para que relacionara la antropología y la teoría psicológica entre los trobriandeses, según le había formulado Evans-Pritchard).

Pero serán los configuracionistas los iniciadores de la escuela de cultura y personalidad. El origen hay que buscarlo en los intereses que Boas marcará a sus alumnos y que se encuentran especialmente desarrollados en Benedict y Mead. El enfoque recibe el nombre de configuracionismo y su fundamento podría resumirse como el de las *situaciones culturales*. Se siguen posturas defendidas por el filósofo John Dewey y, en el caso de Benedict, son claras las influencias de la Psicología de la Gestalt, de Nietzsche y de Dilthey. Su posición configuracionista es clara:

La historia de la vida del individuo es ante todo y sobre todo una acomodación a las normas y pautas tradicionalmente transmitidas en su comunidad. Desde el momento del nacimiento, las costumbres en medio de las cuales se ha nacido modelan su experiencia y su conducta (Benedict citada por García García, 1973, 422).

La búsqueda de Benedict se encamina hacia la explicación de cuál es el modelo que configura cada cultura, añadiendo que en cada caso es diferente.

Según las conclusiones de Benedict, los zuñi, los dobu y los kwakiutl no sólo se diferencian en el hecho de que ciertos rasgos presentes en uno de esos pueblos estén ausentes en los otros, y viceversa, sino porque en su conjunto se encuentran orientados hacia direcciones diferentes, en configuraciones distintas (García García, 1973, 424).

Los puntos básicos de las posiciones de Benedict se podrían resumir de la siguiente manera: a) la cultura configura la personalidad de los individuos, de ahí la importancia

de las *pautas culturales* en la constitución de la personalidad; b) cada rasgo o institución sólo adquiere significado en el contexto; y c) existencia de un temperamento tipo en cada cultura (unidad psicológica), aunque posteriormente esta posición se flexibilizaría.

Junto a estas posiciones se encuentra la enorme tarea de Mead por explicar la educación en los pueblos primitivos. El caso de esta última autora es de mayor interés para nosotros por tratarse de una de las primeras antropólogas dedicada, casi con exclusividad, al mundo de la infancia y la adolescencia en relación con la educación. Ella admitirá la existencia de varias personalidades por cultura.

Aparte de otras influencias, en Mead pesaba sobre todo la demostración de los principios básicos de la escuela configuracionista: la fuerza del ambiente frente a la fuerza de lo innato. En defensa del poder configurativo de la cultura, utilizará las conclusiones obtenidas para estudiar cómo el entramado del sistema educativo informal de las tribus primitivas conforma al adulto de esos mismos grupos. Podrán leerse en algunos de sus escritos afirmaciones de este tipo:

Sólo podremos comprender a los arapesh y al temperamento cálido y maternal propio tanto de sus hombres como de sus mujeres, si entendemos la experiencia de su infancia, a la cual, a su vez, sometieron a sus hijos (Mead, 1972, 50).

En general, los argumentos configuracionistas tenían importantes problemas: la concepción excesivamente estática que se tenía de la cultura; la existencia de grandes dificultades para la verificación de parte de lo que se decía en las monografías; en muchos casos, se carecía de pruebas que sustentasen las conclusiones a las que se llegaban, sin mencionar el alto contenido de carácter psicológico que se utilizaba en las descripciones, lo que relativizaba aún más las conclusiones; la no diferenciación entre lo que serían modelos prácticos y modelos teóricos de comportamiento, entre lo que se dice que se hace o que se hará y lo que realmente se ha hecho; y por último, la aplicación de conceptos propios de la cultura occidental a una configuración cultural distinta, les llevó a caer en algo que criticaban mucho: el etnocentrismo.

#### *La personalidad base como mediadora*

Frente a esta noción estática de cultura aparecieron las influencias psicoanalíticas en la escuela de cultura y personalidad, tratando de plantear un concepto más dinámico de aquélla. Incluso la propia Mead se encontró sometida a estas influencias. Ella misma reconoció que a partir de 1933, y por conexiones con psicoanalistas, se acercó a una concepción de la formación de carácter con ciertos tintes neofreudianos.

Pero fue Kardiner uno de los primeros que, en contacto con antropólogos, empezó a aplicar los principios de la psicología dinámica a los datos antropológicos:

No se trata, como en el configuracionismo, de describir los rasgos salientes de la personalidad por medio de un estudio de la cultura, sino de descubrir, partiendo también de los datos culturales, las constelaciones de tendencias nucleares que, de forma

inconsciente, constituyen la personalidad de los individuos que han vivido imbuidos en las mismas instituciones primarias (García García, 1973, 430).

Para Levine (1977, 84) se trata de un enfoque que se sirve de la personalidad como elemento de enlace con la cultura. En esencia, la posición implica una división de la cultura en dos partes, una de las cuales se considera formada por determinantes de la personalidad. La personalidad es, por lo tanto, un enlace o mediador entre dos aspectos de la cultura.

El programa de aproximación psicodinámica que Kardiner propuso constaba de tres puntos esenciales: a) una descripción de los procesos de homeostasis social; b) una descripción de la personalidad de base; y c) una descripción de la dinámica de transformaciones de la sociedad. Los conceptos básicos serían la *personalidad de base*, conjunto de elementos efectivos de adaptación individual común a todos los individuos de la sociedad; las *instituciones primarias*, que surgen como adaptaciones de las necesidades biológicas del hombre y que están influidas por la cultura (la organización familiar, las disciplinas básicas de educación, la alimentación, etc.), y las *instituciones secundarias*, aquellas que satisfacen las necesidades y tensiones creadas en la sociedad por las instituciones primarias (sistemas de tabú, religión, sistemas de pensamiento, etc.). Así, se entenderá que la personalidad de base estará formada a partir del conjunto de instituciones primarias de una cultura y es a su vez la que, en cierta medida, da origen a las instituciones secundarias.

En este segundo momento histórico de los estudios de cultura y personalidad, las pautas de transmisión de cultura siguen teniendo un papel preponderante. Por otra parte, parece necesario que, al enfrentarnos al estudio de la personalidad, se haga referencia al hacer educativo, pues un tanto por ciento de ella se encuentra influido por el mismo.

Sobre esta tendencia que pretendía conjugar el estudio de la cultura con conceptos psicodinámicos, surgieron las críticas y objeciones. De un lado, y esto es aplicable igualmente a las posiciones configuracionistas, se mantenía una fe desmedida en la invariabilidad de las formas de crianza infantil entre un padre y otro de la misma cultura, e incluso en la propia asimilación del niño; es decir, se reduce la variabilidad del individuo a cero. Kneller así lo entiende, y lo critica apoyándose en Allport:

(...) las apreciaciones morales y los estilos de vida de la mayoría de las personas, sobrepasa en mucho los campos de las costumbres domésticas y comunitarias que les dieron forma al principio. Si miramos dentro de nosotros mismos, observamos que nuestra moral tribal nos parece en cierto sentido periférica con respecto a nuestra integridad personal. Es cierto que obedecemos las convenciones que tienen que ver con la modestia, el decoro y el autocontrol, y que tenemos muchos hábitos que nos conforman como reflejos especulares de nuestra clase y de los modos aculturados de vida. Pero sabemos que, en cierta medida, hemos seleccionado, reformando y trascendiendo en buena medida estas modas (...).

(...) la cultura es una condición del devenir personal, pero no es la totalidad del molde (Allport, 1955, citado por Kneller, 1974, 82-83).

Otra de las críticas realizadas se refiere al intento por salir del concepto estático de cultura que los configuracionistas habían planteado. Kardiner, con su concepto de personalidad base conformado a partir de las instituciones primarias, cayó en el mismo error que los configuracionistas:

Si es la cultura, como conjunto de instituciones secundarias, la que modela la forma definitiva de las instituciones primarias, y éstas las que dan origen a la personalidad de base que establece las instituciones secundarias, el supuesto dinamismo pierde su fuerza en un círculo sin salida (García García, 1972, 435).

Una última crítica a la posición psicodinámica nos hablará del reduccionismo biológico. Se pensaba que iguales instituciones primarias originaban la misma personalidad de base, y que, a su vez, personalidades de base idénticas producían las mismas instituciones secundarias. Pero la cultura no puede reducirse *dentro del individuo* a una biografía biológica (García García, 1973, 436).

*Otra forma de mediación: los sistemas de mantenimiento y la socialización*

Después de la Segunda Guerra Mundial y al amparo de las nuevas teorías del aprendizaje de corte neobehaviorista, se desarrollaron nuevos modelos explicativos de las relaciones entre cultura y personalidad. Aunque por caminos separados, Whiting y Wallace tuvieron que ver bastante con estos cambios. Para Levine (1977, 84) ambos autores también deben encuadrarse, especialmente Whiting, dentro de la interpretación de la mediación de la personalidad, como ocurría con Kardiner. En este caso, los determinantes ambientales de la personalidad del grupo se dividen en dos: *sistemas de mantenimiento* (ecología, economía, estructura social, etc.) y *socialización*; los aspectos expresivos de la cultura se denominan *sistemas proyectivos*. Whiting añade la necesidad de comprobación estadística. El cambio tuvo en principio un alto grado de rigor metodológico. Así lo podemos comprobar en los trabajos de Child y Whiting sobre las prácticas de educación infantil en setenta y cinco culturas diferentes:

La novedad de este método de verificación consiste en que no trata de culturas y personalidades como conjunto, sino que se seleccionan fragmentos de la cultura y la personalidad, con fines exclusivamente estadísticos. Sólo, según Whiting, cuando se haya realizado un estudio adecuado y suficientemente amplio en este sentido, será posible abordar los problemas de cultura y personalidad en su conjunto (García García, 1973, 441).

Los planteamientos generales de estas nuevas posiciones partieron del reconocimiento de la dificultad que existe en relacionar un concepto como el de cultura, cognitivo pero grupal, con otro concepto como el de personalidad, también de ca-

rácter cognitivo pero individual. Se trataba de analizar más la diversidad y no tanto de buscar homogeneidades en los grupos estudiados. Así, la atención se centraría más en los procesos cognitivos, y con ello en el individuo, más que en el grupo. No se trataba ya con sociedades en conjunto, sino con fragmentos de ellas, considerados de manera cuantitativa y sometiendo los datos a tratamientos estadísticos.

#### *El «mazeway» como mediador*

Wallace partiría de algunas bases comunes pero sus preocupaciones influirían decisivamente sobre varias generaciones posteriores de antropólogos, incluidos los dedicados al campo de la antropología de la educación, que se sirvieron de sus principios para construir los modelos teóricos explicativos del funcionamiento de los procesos de transmisión de cultura. Wallace rechazó la idea, generalizada en la escuela de cultura y personalidad, de que la cultura moldeaba la personalidad del individuo:

La cultura se puede considerar como un determinante de la probabilidad de ocurrencia de otros muchos fenómenos, aunque en sí misma es un conjunto de probabilidades que determina específicamente la naturaleza estructural de la personalidad modal, como un tipo ideal, y la incidencia de su realidad aproximada (Wallace, citado por García García, 1973, 454).

Wallace propuso un nuevo concepto para establecer la relación entre cultura y personalidad. Fue el concepto de «mazeway», que podría representarse como un laberinto particular que todos poseemos en nuestra mente y que organiza nuestra visión particular, individual, de todo lo que nos rodea, un mapa cognitivo del mundo privado del individuo que se evoca regularmente por estímulos percibidos o recordados (García García 1973, 454). Lo que supondría que la experiencia individual es única, y que cada individuo poseería su «mazeway» particular y diferente al de todos los demás. De esta forma, la unidad cultural ya no precisaría, como hasta ahora habían planteado en la escuela de cultura y personalidad, una unidad psíquica de los individuos que viven en la cultura, pues «así como la historia de cada grupo es única, cada curso de experiencia individual humana también lo es» (Wallace, 1972, 27).

De esta manera, los individuos pasarían a desarrollar papeles preponderantes en las tareas de configuración de su personalidad y ello repercutiría decisivamente sobre la manera de encarar el análisis de los procesos educativos.

El «mazeway» puede ser comparado con el mapa de un gigantesco laberinto cuyo contenido consiste en un número extremadamente grande de asociaciones o residuos cognoscitivos de percepciones. Contiene, cuando menos, los siguientes fenómenos: valores (orgánicos positivos, simbólicos positivos, altruistas, negativos); objetos (el yo, medio humano, medio no humano, medio sobrenatural, afirmación de cómo funciona el sistema completo del yo, sociocultural, natural y sobrenatural); y técnicas (las técnicas mismas, sistema de prioridad entre valores, sistema de prioridad entre técnicas).

Y todos estos elementos tienen la posibilidad de combinarse en una infinita variedad de secuencias (Wallace, 1972, 31) y, así, el individuo viviría el «mazyway» como un todo más o menos integrado y no como una estructura fragmentada que tan sólo tendría sentido presentar como objeto analítico; para el individuo todo ello sería «un sistema dinámico integrado de asociaciones percibidas».

Todo esto supuso, en las relaciones entre cultura y personalidad, el establecimiento de un concepto de cultura mucho más dinámico, pues en él se incluye una diversidad que se organiza y no una homogeneidad perfecta, que ya venga dada.

Cuando el proceso de socialización es examinado de cerca, resulta evidente que dentro de los límites del posible control y observación humanos no hay un mecanismo perfectamente seguro de repetición. Y la cultura (con la sola excepción de la reciente civilización occidental) lejos de ser una bestia de cambios lentos, pesada y conservadora, aparece como una especie turbulenta oscilando continuamente entre el entusiasmo de la revitalización y las agonías de la decadencia. La cultura cambia su curso de generación en generación con una variedad caleidoscópica, y está internamente caracterizada no por la uniformidad, sino por la diversidad de los individuos y de los grupos, muchos de los cuales están en continuo y abierto conflicto con un subsistema y en activa cooperación con otro (Wallace, 1972, 41).

Desde estas posiciones podría no entenderse entonces cómo sobrevive el concepto de cultura, grupal, a la individualidad de la personalidad. Wallace lo resolvió con el *principio de equivalencia de los «mazeways»*. Los miembros de una cultura poseerían «mazeways» diferentes unos de otros, no existiría uno idéntico a otro, pero, de alguna manera, cada uno tendría acceso al «mazyway» de los otros, es decir, que en su propio «mazyway» estarían presentes las formas posibles de comportarse de los otros ante estímulos dados. Los «mazeways» serían equivalentes.

Hasta aquí hemos planteado el recorrido de la escuela de cultura y personalidad hasta un momento determinado de su historia. Fueron éstos los pilares que dieron lugar, entre algunas otras aportaciones, al nacimiento de la disciplina antropología de la educación. Como ha manifestado Spindler, el nacimiento de su primer modelo de comprensión cultural, tratando de explicar cómo funciona la transmisión de cultura, surgió como reacción al énfasis excesivo, según él, que determinados estudiosos del campo de cultura y personalidad habían hecho sobre algunos promontorios bioculturales (alimentación, destete, etc.) en las tempranas edades infantiles, olvidándose que los procesos educativos se suceden sobre el individuo a lo largo de toda su vida. Ésta, una visión no completa de la educación, fue una de las primeras motivaciones para la construcción de la antropología de la educación: había que empezar a tratar, desde la antropología, el proceso educativo, pero no restringirlo a una determinada etapa de la vida del individuo. Pero parte de las bases teóricas estaban ya asentadas.

A lo expuesto hasta aquí se debe añadir el conocimiento que tenemos sobre el desarrollo de la antropología después de la Segunda Guerra Mundial. Muchos ám-

bitos de la vida en sociedad demandaban estudios particulares que tenían una cierta similitud, al menos en el hecho de abordar situaciones de marginalidad, con los trabajos desarrollados por los antropólogos hasta entonces en comunidades primitivas. Esto llevó a la antropología a estos terrenos y desde ellos se introdujo en las instancias formales que deberían encargarse de mejorar la calidad de vida de esos grupos que obstaculizaban la vida en sociedad. Gran parte de la antropología vinculada con la educación en los años sesenta se desarrolló en torno a la evaluación de programas de mejoras sociales que se aplicaban a través de las escuelas. Se empezó a descubrir la escuela como esa microsociedad en la que el antropólogo podía trabajar de manera muy similar a como lo había hecho en las comunidades primitivas, y descubrir en ellas los reflejos de la vida social más amplia.

A continuación desarrollamos brevemente el camino seguido por la antropología de la educación en sus primeros años, ofreciendo algunos datos y acontecimientos que nos aproximan a la constitución, afianzamiento y desarrollo de la disciplina.

### La constitución formal de la subdisciplina *antropología de la educación*

Muchos antropólogos consideran la fecha de 1954 como punto de arranque de una subdisciplina del tronco general de la antropología social y cultural. Ese año se celebró una reunión de antropólogos y educadores intentando ver cuáles eran las posibles relaciones entre ambos campos. Spindler sería entonces el anfitrión y se encargaría un año más tarde de editar las discusiones de lo que se conoce como Congreso de Antropología y Educación (Spindler, 1955). No revisaremos al completo lo que allí se hizo; ya el propio Spindler hizo una *vuelta al pasado* con ocasión de celebrarse en la revista *Anthropology & Education Quarterly* el tercer decenio de la celebración del congreso (Spindler, 1984).

Del congreso surgirían algunos de los problemas que siguen siendo centrales para la antropología de la educación. El debate lo reflejaba Brameld al considerar la educación como transmisión de cultura, concepción vista con no pocas reticencias por parte de los educadores, a causa de la clara posición del antropólogo pudiendo *estudiar e informar* sobre el proceso educativo pero debiendo abstenerse de apoyar decisiones *políticas específicas*; y la presión que por entonces hicieron los educadores sobre los antropólogos para que se centrasen en los problemas de contextualización de los procesos educativos. Fue entonces cuando Kimball indicó que «sólo se puede llegar al proceso educativo si nos centramos en el niño en su hábitat total».

Aquel congreso sería un punto de arranque de la subdisciplina, que se vería favorecida en la década de los sesenta por un apoyo importante a la investigación antropológica sobre los diferentes problemas de la institución escolar americana, que giraban en gran medida alrededor de cuestiones étnicas, situaciones biculturales y bilingües, segregación, etc. En fin, los problemas de la escuela en la sociedad estadounidense en la década de los sesenta cuyo estudio, por la perspectiva y mé-

todos de trabajo así como por una cierta tradición histórica de la antropología en ese país, fue encargado a los antropólogos.

Del citado Congreso de Antropología y Educación salieron reconocidos oficialmente dos *mentores* a quienes, a la postre, se les ha otorgado el liderazgo en la subdisciplina: Spindler por la Stanford University, y Kimball, por el Teachers College de Columbia University. No en vano, fueron ellos los editores de dos grandes series de estudios de antropología de la educación. El primero publicó una importante serie bajo el título de *Case Studies in Anthropology and Education* amparado por la Holt, Rinehart and Winston, con más de una veintena de títulos —algunas de estas publicaciones son Wolcott (1967b y 1973), Singleton (1967), King (1967) o Warren (1967). Aunque la lista podría ampliarse, el lector interesado puede consultar la revisión realizada por el propio matrimonio Spindler (1983) titulada *From Cradle to Grave*—. El segundo, amparado por la Teacher College Press, publicaría la serie titulada *Anthropology and Education* —algunas de estas publicaciones son Eddy (1969), Cazden y otros (eds.) (1972), Leemon (1972), o Kimball (1974). Puede consultarse en este caso también la revisión realizada por Eddy (1983) sobre esta serie de la que fue editor Kimball.

Este aumento del interés por la perspectiva de relación entre antropología y educación tendría la más clara sanción oficial (si se puede llamar así a tal acontecimiento) en la constitución del *Council on Anthropology & Education*. Al amparo de la *American Anthropology Association*, y en su encuentro anual en 1968, se constituiría, en la sesión coordinada por Gearing, el citado Consejo, que superaría incluso las pretensiones de la propia reunión. Con máxima rapidez se organizaron diferentes comités, atendiendo a los posibles temas de estudio desde la naciente disciplina, y, a los dos años siguientes, Singleton sería el primer redactor de la revista nacida en el seno del grupo: *Council on Anthropology & Education Newsletter*. La publicación «se extendería más allá de las expectativas originales de sus iniciadores» y se «convertiría en una institución académica que sirvió para la transmisión del conocimiento cultural de una "tribu" profesional» (Singleton, 1984).

Con el tiempo, la revista cobraría tal fuerza que llegaría a ser considerada como una de las publicaciones de mayor peso de la *American Anthropology Association*, cambiando en 1976 el título por el que aún hoy mantiene: *Anthropology & Education Quarterly* (más adelante modificaría también su formato). En sus volúmenes se ha pasado revisión a un importante bloque de temas monográficos y ha constituido un marco inmejorable para comunicar aspectos teóricos de importancia, discutidos en la reunión anual, cada noviembre, del *Council on Anthropology & Education*. Desde trabajos como la controversia en la investigación educativa entre los modelos cualitativos y cuantitativos (Vol. 8, nº. 2, 1977), o perspectivas en la *black education* (Vol. 9, nº. 2, 1978), o sobre aspectos antropológicos del aprendizaje (Vol. 13, nº. 2, 1982), o sobre transmisión de cultura (Vol. 16, nº. 4, 1985), o sobre enseñanza de la antropología (Vol. 17, nº. 4, 1986), o algunos más recientes como *Women, Education and Culture* (Vol. 19, nº. 2, 1988), *Migration, Minority*

*Status, And Education: European Dilemmas and Responses in the 1990s* (Vol. 22, nº 2) y *Transforming Knowledge: Western Schooling in the Pacific* (Vol. 23, nº. 1).

La revisión de la literatura producida en este terreno obliga a consultar las recopilaciones bibliográficas ya realizadas. Una serie menor son las realizadas por Burnett (1974), o la aparecida en Wax y otros (1971), y las referimos como menores al compararlas con el trabajo aparecido en 1977 y publicado por Rosenstiel, *Education and Anthropology: An Annotated Bibliography*, en el que se reunieron un total de 3.435 citas con sus correspondientes comentarios, siendo guía imprescindible en la biblioteca de cualquier antropólogo, más aún si se tienen en cuenta sus valiosos índices temáticos y geográficos. El hecho de que la *Annual Review of Anthropology* haya dedicado en varias ocasiones artículos a la subdisciplina directamente relacionados con la antropología de la educación como los de Gearing y Tindall (1973); Tindall (1976); o Heath (1984); entre otros, nos indica igualmente la preocupación de ciertos antropólogos por lo que normalmente denominamos procesos de transmisión de cultura. En este orden de cosas, no deben dejar de citarse algunas revisiones interesantes de este campo de estudio que se han ido sucediendo cada cierto tiempo, aparecidas conjuntamente en recopilaciones o en diferentes revistas: Brameld y Sullivan (1961) tuvieron una primera idea y la desarrollaron revisando los diferentes textos que sobre educación se habían escrito desde la antropología, y a partir de entonces se han ido sucediendo con cierta periodicidad: Wolcott (1967a); Gearing (1972), reconociéndosele con éste un lugar al subcampo de estudio en el manual editado por Honigman; Burnett (1979); y la más reciente realizada por Wilcox (1982) en una de las últimas recopilaciones editadas por Spindler. La constante de todos estos trabajos ha sido la revisión de lo realizado en la antropología de la educación hasta el momento de ser escritos: focos temáticos desarrollados y los diferentes entornos geográfico-sociales en los que el antropólogo había fijado su mirada con interés por la educación. En general, todos ellos se convertían en una versión comentada de diferentes estudios y publicaciones que, inicialmente, trataban la posible relación y que, con el tiempo, sólo pasaban a cuestionar el afianzamiento definitivo por la construcción de paradigmas válidos y en funcionamiento (aunque en este último sentido existe el artículo de Comitas y Dolgin (1978) que no ha sido incluido en esta lista al no darse en él una revisión comentada de diferentes estudios y publicaciones, aunque, sin lugar a dudas, el artículo constituye uno de los más certeros esfuerzos de clarificación teórica de la disciplina y de cuestionamiento epistemológico de sus quehaceres).

Para el no conocedor del campo de estudio que estamos caracterizando, estos últimos datos de proliferación de revisiones deben hacerle pensar igualmente en la variedad temática de estudios:

La profusión de material escrito y de productos de estimulación cooperativa de la Antropología de la Educación desde el Congreso de 1954, especialmente en los últimos quince años, es destacable por su variedad: currículum y materiales instructivos, multitud de estudios etnográficos del aula, estudios utilizando perspectivas y bases an-

tropológicas sobre la formación del profesorado, cómo enseñar a leer, matemáticas y ciencias en marcos de enseñanza preescolar, básica, media y superior; acerca del contexto de la comunidad escolar, de la enseñanza y los fenómenos bilingües y biculturales, sobre la educación en países desarrollados, sobre la intervención, sobre las escuelas desagregadas, sobre el lenguaje de las escuelas y de la casa, sobre las culturas del alumno de la escuela superior, sobre ceremonias y rituales en las instituciones educativas, tratados sobre métodos, estudios comparativos del cambio de valores en la escuela, sobre etnicidad y educación, sobre estratificación y desigualdad y sobre colonialismo, dependencia e imperialismo cultural. El asunto está claro, no hace falta seguir, esta unión de dos campos complejos es probable que sea en sí misma difícil de comprender por su variedad (Burnett, 1979, 240).

Para ordenar tal variedad temática, Ianni y Story (1976) expusieron, en la introducción a una recopilación de textos sobre antropología y educación, cuatro formas de relación entre ambas disciplinas:

(...) se han dado cuatro formas de relación entre la Antropología y la Educación: Antropología en la Educación, Antropología de la Educación, Antropología y Educación y Antropología de las cuestiones sociales que son educativas. La Antropología se utiliza en la Educación como un cuerpo sustantivo de conocimientos y entendimiento, como parte de los currículum y programas de enseñanza y como un enfoque especial para la comprensión del género humano. Esta Antropología en la Educación es la forma más tradicional de unir los dos campos. Otra forma de entenderse es aquélla en la que se representa la cuestión antropológica dentro de la Educación como un fenómeno y proceso de significación conceptual para el campo de la Antropología en sí. La Antropología y la Educación es la relación genérica y expansiva entre educadores cuya orientación es decididamente antropológica, ya sea en el campo conceptual, ya sea en el de la metodología del enfoque o en ambas, y los antropólogos cuyo principal interés especializado está en la educación. Esta última es el área más expansiva y activa en los últimos tiempos. Por último, la Antropología preocupada por los problemas sociales (muchas veces definida como Antropología Aplicada) ve la Educación como un cúmulo de problemas y cuestiones sociales. Consecuentemente busca aplicar la teoría antropológica y los métodos de investigación a los problemas sociales de relevancia educativa al igual que lo hace al aplicarlos a la desigualdad de estratificación o a la injusticia económica y política en busca de soluciones a los problemas humanos a través de la Antropología (Ianni y Story, 1976).

Quizá la existencia de tal variedad de estudios y la ausencia de una teoría cultural de la educación con cierta aceptación y uso en la investigación, fue lo que llevó a Comitas y Dolgin a dar una imagen no del todo buena de la subdisciplina:

En la actualidad, esta disciplina antropológica no está dominada por ninguna posición teórica en particular. De hecho, es difícil adscribir teóricamente las aproxima-

ciones al estudio antropológico ya que sus enfoques son discontinuos y a veces incoherentes (Comitas y Dolgin, 1978, 169).

No obstante, un año más tarde Burnett sería más optimista que sus colegas:

(...) existe un paradigma metodológico bien formulado que está en uso productivo por los especialistas del subcampo, que es instrumental, un cuerpo creciente de investigación etnográfica cada vez más sofisticada y significativa, que los componentes esenciales están en su sitio y que es el momento oportuno para el surgimiento de uno o varios paradigmas teóricos competitivos (Burnett, 1979, 238).

Pero si en ambos casos las coincidencias no son plenas a la hora de definir el estatus de la subdisciplina, no ocurre igual a la hora de señalar el campo de estudio más claramente desarrollado por los antropólogos preocupados por temas educativos. Desde nuestro punto de vista y como ya hemos matizado en el anterior capítulo, el propio enfoque de la antropología, al fijarse en los procesos educativos, ha estado determinando que, incluso en los estudios de instituciones escolares tal como las entendemos en occidente, la orientación se dirigiera al análisis de todos los procesos como instrumentos al servicio de la cultura, para su transmisión. La transmisión de cultura no sólo ha sido el área más sustancial de estudio sino que, además, ha sido en torno a ella donde se han generado los intentos más serios y rigurosos por elaborar modelos teóricos que expliquen el funcionamiento completo del proceso educativo. Para Burnett, la transmisión de cultura concentra «el pensamiento más sustancial y coherente alrededor de la metodología de campo de la antropología, el uso educativo y su posterior desarrollo» (Burnett, 1979, 237).

Con mayor detalle, Comitas y Dolgin reconocen este hecho:

La primera y más común de las aproximaciones que consideramos será la transmisión de cultura. Este término, esta perspectiva, ampliamente asociados con los estudios de la antropología educativa, puede ser muy bien considerado el *sine qua non* de la mayor parte de los antropólogos implicados en educación (...). En esencia, los antropólogos directamente implicados en cuestiones de transmisión de cultura enfocan su trabajo en las formas a través de las cuales los valores y conductas concomitantes son enseñados en el contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo (Comitas y Dolgin, 1978, 171).

Ahora se puede comprender mejor la existencia de un campo específico de trabajo y estudio con el desarrollo de posiciones teóricas bastante debatidas. La transmisión de cultura, los modelos teóricos que alrededor de ella se han diseñado, constituirán el objeto central de los próximos capítulos de este texto, desarrollando los modelos a partir de los diferentes autores que han realizado una aproximación a la transmisión de cultura y sus conceptos asociados.

## Primeros intentos para explicar la transmisión de cultura

A continuación abordaremos la presentación de los primeros intentos sistemáticos de conceptualizar la transmisión cultural, aunque propiamente aún no se puede decir que se hable de educación en el sentido que venimos proponiendo.

Después del congreso de 1954 se comenzaron a realizar estudios etnográficos sobre escuelas y educación en general. Con el material obtenido, algunos antropólogos iniciaron la tarea de sistematizar los datos tratando de definir y explicar el proceso educativo y de enculturación. Fueron éstas las primeras aproximaciones conceptuales sistemáticas sobre la educación, desde la antropología, aunque, como decimos, aún no se hablara exactamente de transmisión de cultura.

### Perfil transcultural de la educación

Queremos comenzar con Henry, del que ya hemos hablado, al considerarlo uno de los primeros antropólogos que intentó diseñar un modelo que explicase cómo funcionaba la educación. Aunque algunos autores anteriores habían iniciado este camino, él mostró en qué medida se puede y se debe atender al contexto de la educación para entenderla. Indicó que la educación no se puede comprender fuera del estudio de la cultura como un todo integrado (Nash, 1974, 12). Esbozó una amplia guía (Henry, 1960) tratando de saber a dónde mirar cuando se habla de transmisión cultural e intentando establecer relaciones y funciones entre los diferentes aspectos que pudieran señalarse. Los orígenes del perfil que Henry diseñó estaban en el deseo de conocer los factores culturales del aprendizaje y lo hizo reuniendo registros etnográficos, fruto de observaciones directas de aulas norteamericanas (Henry, 1960, 267). El análisis de estos registros permitió la construcción de su voluminoso perfil.

Pretendía catalogar los acontecimientos reales de aprendizaje del niño, marcando una distinción y realizando una crítica a los estudios de estas mismas temáticas en laboratorios, indicando además las diferencias entre el aprendizaje humano y el animal.

El perfil establece un catálogo completo de lo que se enseña (punto primero del perfil, que el autor titula *¿en qué se concentra el proceso de la educación?* y que recoge desde aspectos de la flora y la fauna del medio ambiente que se le exige aprender al niño, vinculándolo directamente con la supervivencia —reconoce que estos aspectos merecen más consideración en culturas primitivas y no tanto en culturas industriales— hasta aspectos más pragmáticos, referidos al cuerpo humano o más subjetivos, referidos a los valores). En el perfil se añaden además las técnicas que emplean los adultos para enseñar a los niños (punto segundo del perfil: *¿cómo se comunica la información?*, donde se habla de la técnica de la imitación, de la existencia de instituciones formales, encargadas de transmitir la información, etc.). También se incluye en el perfil a los encargados de transmitir estas informaciones (se trata de un tercer punto: *¿quién educa?*) y se revisa la existencia de encargados en la familia de tales tareas, la existencia de posibles grupos de edad encargados de tales acciones, etc.

El perfil llama la atención sobre los fenómenos a estudiar, pero no se construye ningún tipo de teoría que los relacione. A pesar del interés de este autor por contextualizar la educación en la cultura en la que se inserta, creemos que tal intención no se completa en el desarrollo del propio perfil, pues resulta insuficiente enumerar tan sólo los elementos intervinientes en el proceso. El trabajo es meritorio, más aún con la exhaustividad con que lo presenta Henry, porque clarifica y orienta el camino a seguir, pero es necesario que se pongan en relación los diferentes asuntos que se tratan y que deben marcar el estudio de la educación.

### El concepto de enculturación

Rastreando estos primeros intentos por explicar la transmisión cultural, se debe mencionar el concepto de enculturación y las explicaciones que sobre él se han dado. Ya hemos comentado que tal aclaración conceptual en la antropología nos viene de la mano de Herskovits, quien comentó con todo detalle la dimensión transmisora de la enculturación (véase el capítulo 2), una palabra que tomó prestada de un colega suyo llamado Haggard (Nash, 1974, 9). Para Herskovits la enculturación es el proceso de acondicionamiento cultural, consciente o inconsciente, ejercido siempre dentro de los límites sancionados por un cuerpo de costumbres dado. Pero hemos de aclarar que acudimos a este autor por ser el punto desde donde Shimahara (1970) comienza a diseñar un intento de modelo explicativo de la transmisión cultural. El interés de Shimahara era conocer si la enculturación podía incluir aspectos innovadores y creativos del desarrollo cultural y personal (Spindler, 1976, 177). Además, como complemento lógico, tenía que descubrir cuáles eran los procesos más estáticos, implicados en la transmisión del *status quo* cultural (Spindler, 1976, 177). Shimahara hizo una revisión del concepto, distinguiéndolo de otros con la ayuda del punto de vista de diferentes antropólogos sobre el particular, y luego trató de entender la enculturación como una «transacción dinámica» con dos caras: la modificación crea-

tiva de la cultura y la adaptación creativa a ella (Shimahara, 1970, 145). Termina resumiendo de la siguiente manera su forma de entender la enculturación:

La enculturación es fundamentalmente antropológica. Es una construcción, un proceso en el sentido behaviorista, que delimita la dinámica de la transmisión y transmutación de la cultura a lo largo del crecimiento humano. La transmisión cultural es un proceso de adquisición de la cultura heredada tradicionalmente; la transmutación cultural, por otra parte, es un proceso de transmutación psicosocial a través de procesos de aprendizajes deliberados, reflexivos y funcionales, aunque de vez en cuando incidentales (Shimahara, 1970, 148).

Sobre las críticas a las posiciones de Shimahara pueden consultarse las aparecidas a continuación de su artículo en *Current Anthropology* (Vol 11, nº 2, 1970) y su consiguiente réplica. Baste decir ahora que la ausencia principal es la de una estructura lógica e interpretativa del funcionamiento del proceso de enculturación. Su trabajo es importante y sirve de clarificación. Supone un paso inicial para conocer y definir a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de enculturación, pero, posteriormente, hay que vertebrarlo para poder saber si funciona en realidad. Nos sirve para saber lo que buscamos, pero no nos ayuda demasiado a explicar lo que encontramos (Spindler, 1976, 177-178). Y de no intentarlo correríamos un peligro importante al poder explicar tan sólo, a través de la enculturación, lo que de ella se desprende por su definición: que la cultura se mantiene de generación en generación,

En las condiciones del mundo actual no se requiere ninguna sabiduría especial para comprender que la enculturación no puede explicar una parte considerable de los estilos de vida de los grupos sociales existentes. Está claro que la réplica de las pautas culturales de una generación a otra nunca es completa. Las antiguas pautas no siempre se repiten con exactitud en generaciones sucesivas y continuamente se añaden pautas nuevas (Harris 1982, 125-126).

y aunque el propio Shimahara trata de escapar de esta visión con la transmisión cultural, debería haber explicado los procesos de enculturación en funcionamiento.

### **La transmisión de cultura como «presión» cultural**

En Spindler hallamos un pensamiento sustancial, rico y continuado, aunque no siempre exitoso, sobre la transmisión cultural. Ya nos hemos referido a parte de sus trabajos anteriormente y aún nos ocuparemos con alguna extensión más adelante. En Spindler se conjugan tanto la corriente de cultura y personalidad, como un nuevo enfoque psicológico en la antropología, además de un funcionalismo y una posición cercana a la antropología cognitiva.

El primer modelo que Spindler desarrolló fue el de *compresión-descompresión cultural*, que surgió, por un lado, con la intención de estrechar el foco de estudio de la transmisión cultural, centrándolo en determinados momentos de la vida de cada individuo en los que se producen rupturas con el pasado inmediato e incorporaciones a un presente diferente. Por otro lado, como una reacción al énfasis de Whiting y Child, Kardiner y Linton sobre ciertos promontorios bioculturales en la infancia y temprana niñez (destete, control de esfínteres, el control de agresión y sexo, etc.) (Spindler, 1976, 178). A Spindler le resultaba chocante este excesivo hincapié en los primeros años de la niñez e insuficiente en la etapa media y final. Pensaba que a lo largo de la vida del individuo se suceden continuos procesos de transmisión de cultura.

Es alrededor de los rituales y ceremonias, pero no sólo en ellos, donde podemos encontrar constantes puntos de *compresión* que constituyen momentos en los que se *intensifica* la transmisión de cultura. Las ceremonias son vistas como una dramatización del juego de fuerzas cruciales y de hechos de la vida de la comunidad. Spindler (1971, 211) piensa que se fuerza la mente del individuo en su proceso de crecimiento durante las ceremonias de iniciación y así se consigue movilizar sus emociones en torno a las lecciones que debe aprender ese joven y también en torno al cambio de identidad que en él deben producir. El interés principal de este modelo se sitúa en esos momentos de rupturas en la vida del individuo:

Toda sociedad crea ciertas rupturas o falta de continuidad en la experiencia de los individuos a medida que él o ellos crecen. Parece imposible pasar de los roles propios de la infancia a los roles apropiados a la edad adulta sin que se presenten ciertas rupturas (Spindler, 1971, 202).

Se entiende de este modo que la *compresión* cultural ocurre cuando la conducta del individuo ha sido restringida por la aplicación de nuevas normas culturales.

El modelo, según el autor, desarrolla posibilidades dentro de un marco de referencia descriptivo, pero se da cuenta de que el modelo funciona mejor en un sistema de estado uniforme y, sobre todo, donde existan canales específicos a lo largo del ciclo vital y, especialmente, en el caso de que sea tan sólo uno para cada sexo. Pero las sociedades actuales no son sistemas de *estado uniforme* en los que las decisiones se tomarían en un *campo cognitivo simbólico donde los límites están claramente definidos*. En la realidad de las sociedades actuales en las que vive la humanidad (bajo *condiciones de cambio transformador* continuo) las decisiones se toman también en un campo cognitivo simbólico, pero abierto, *donde los límites apenas se definen con claridad*. Poder observar la continuidad cultural y en ella los momentos en los que se produzcan *presiones culturales* para así aplicar el modelo de Spindler sería, como él mismo reconoce, *forzarlo más allá de su capacidad*. En fin, el modelo es *demasiado cultural*, con excesivo énfasis en la *exterioridad* del proceso, y nada nos dice sobre las estructuras cognitivas de los participantes (Spindler, 1976, 178).

## Transmisión de cultura y lenguaje

Otro autor, Hymes (1972), se centra en los aspectos interactivos de la transmisión cultural dentro de los procesos intersíquicos, defendiendo la necesidad de un nuevo concepto de lengua *más específico* (señala que no se habla inglés a secas y que además ello depende de las situaciones); *más general* (expresa que el medio del discurso se extiende más allá de cualquier lengua o norma lingüística, hay más niveles a tener en cuenta); y *más general* (la lengua es un medio más de comunicación).

Según Hymes, debemos atender a la *diferencia que hace la diferencia* (el concepto batesoniano de información), y podemos hacerlo contextualizando el modo de transmisión cultural como repertorio comunicativo, cuyos aspectos se pueden tomar como cuestiones generales definidas con referencia a personas, grupos o comunidades: ¿Cuál es el grupo de medios disponibles? ¿Cuáles son los contextos de situaciones para la comunicación? ¿Qué relaciones de conveniencia (e inconveniencia) se obtienen entre medios de comunicación y situaciones?.

Tindall resume así las propuestas de Hymes:

El modo o forma de la transmisión cultural se debe ver incluyendo medios que contengan pero que no estén restringidos al lenguaje verbal: se debe considerar el comportamiento no verbal. El contexto también se debe considerar porque el significado (que es en última instancia el contenido de lo que se transmite) está determinado por la relación entre los medios utilizados para la comunicación y el contexto en el que la comunicación tiene lugar (Tindall, 1976, 203).

De esta manera, lo que se obtiene es una perspectiva que enlaza la dinámica interactiva en la transmisión cultural con los participantes en ésta e implica también una unión con el contenido de la misma. Como veremos en el capítulo 8, al describir sucintamente la teoría de Bernstein, el énfasis en la dimensión lingüística de los procesos de transmisión cultural es uno de los puntos de convergencia entre el trabajo desarrollado desde la sociología y el de la antropología.

---

## 4

# El modelo instrumental y la técnica del IAI de Spindler

El segundo modelo de Spindler, elaborado como crítica al de presión cultural, trata de comprender las complejas relaciones entre cómo la gente percibe y responde al mundo que les rodea y las maneras manifiestas de adaptaciones socioculturales (tipos de residencia, habla, afiliaciones de grupo, etc.). Con estos intereses surgiría lo que se llamó *modelo instrumental*, que partía de la siguiente premisa:

(...) suponemos que un sistema cultural funciona mientras comportamientos aceptables produzcan con frecuencia resultados predecibles y convenientes y comportamientos no aceptables produzcan resultados predecibles e inconvenientes (Spindler, 1976, 180).

El modelo instrumental estudia por qué se eligen ciertos comportamientos. Parte del supuesto de que todos los comportamientos sociales tienen significado porque se escogen para fines que alcanzan. Para Honigman (citado por Funnell y Smith, 1981, 279) existen tres preocupaciones en el modelo instrumental: cómo se motiva el comportamiento que subyace a ciertas costumbres, las recompensas que se hacen socialmente disponibles al cumplir el comportamiento acostumbrado, y las funciones normativas que corresponden a una sociedad a causa de los grupos subyacentes de motivaciones. Para este modelo se diseñó la técnica denominada *Instrumental Activities Inventory* (IAI), aunque realmente el modelo y la técnica surgieron a la vez. Nos detendremos ahora en esta técnica a la que tanta importancia dio Spindler desde el principio de sus investigaciones.

### El inventario de actividades instrumentales

La técnica del IAI consiste en un serie de dibujos en los que se representan ciertos estilos de vida de la comunidad bajo estudio. Fue diseñada originalmente por los Spindler, pero ellos mismos reconocen que se basaron en otras técnicas proyectivas ya usa-

das, construidas también por antropólogos preocupados por estudios psicológicos de los individuos en culturas primitivas, y que partieron de un supuesto similar: la respuesta a un estímulo visual tiene alguna relación significativa con la organización psíquica, por una parte, y con la conducta, por otra, de la gente que responde (G. y L. Spindler, 1965, 9). Hagamos referencia a estas técnicas a las que los Spindler aluden.

Goldschmidt y Edgerton (1961) elaboraron un primer instrumento que consideraban tan sólo como un complemento de investigación en el trabajo de campo. Partiendo de un conocimiento previo de la comunidad (valores culturales, diferencia entre tales valores y representación simbólica de los valores), los autores construyeron una serie de dibujos que en un principio serían útiles sólo para la cultura en estudio, aunque deseaban construir un modelo fijo que permitiera hacer traducciones rápidas y con cierta facilidad de los dibujos realizados en una cultura para el estudio en otras culturas. Hicieron hincapié en una serie de aspectos a tener en cuenta en el diseño de los dibujos, cuando se esperaba de ellos algún tipo de respuesta que pudiera ser utilizada en la investigación:

- Los detalles de los dibujos son muy importantes, pues pueden ser destructivos para el significado de los dibujos (un rasgo más pronunciado en una figura podría provocar que no se prestaría atención al dibujo en su conjunto).
- El dibujo debe presentar al sujeto una elección posible y clara, pero no debe tender a la representación de clichés o estereotipos.
- Se debe tener muy presente la uniformidad de las situaciones en las que la prueba se pasa a los sujetos, para que se pueda inferir algún tipo de conclusiones fiables por la contrastación entre los resultados de los sujetos.

Para Goldschmidt y Edgerton (1961), la utilidad del instrumento radica en que: a) los datos obtenidos sirven de apoyo y suplemento al informe etnográfico; b) permite realizar comprobaciones dentro de los grupos en lo que se refiere a la variación de los valores entre sujetos; c) permite un tratamiento estadístico de los resultados; d) se realiza con mayor facilidad la estandarización de un dibujo que la de una pregunta; y e) permite recoger el significado simbólico de los objetos, el cual desaparece cuando se presentan tales objetos de manera verbal y no son visualizados por el sujeto que responde a preguntas sobre ellos.

Otro instrumento similar fue el construido por Parker (1964) para obtener relatos sobre identidad étnica de los esquimales. Parker realizó cinco dibujos en tarjetas de 9x12 pulgadas que reflejaban situaciones, personas y objetos de la sociedad occidental y la esquimal. Según el autor, el instrumento es útil porque: a) todos los sujetos se someten a la misma situación, lo que permite una comparación más correcta; b) los resultados de la prueba pueden ser tratados estadísticamente; y c) la presentación de dibujos pone a los sujetos en situaciones imaginarias.

Con estos antecedentes y con los resultados obtenidos con el uso de otras técnicas ya estandarizadas como el TAT de Murray, el Rorschach o las entrevistas autobio-

gráficas, que fueron utilizadas por los Spindler en sus trabajo con los *blood* y los *menomini* del Canadá, surge la técnica del IAI. Una técnica que (por sus antecedentes metodológicos) podría encuadrarse dentro de las denominadas *proyectivas* y que supone una forma de catalogar las dimensiones perceptuales y cognitivas más directamente referidas a las conductas sociales y económicas de los sujetos investigados.

Al final, lo que se obtuvo fue una técnica que permitía, por su diseño y contenido, obtener información sobre las orientaciones cognitivas que influyen de forma penetrante en la percepción individual y las respuestas a la realidad social (Spindler, 1965, 5). Quizás entendamos mejor esto refiriendo la base teórica en la que se fundamenta el IAI.

Para Spindler los sistemas culturales están representados en mapas cognitivos, estructuras perceptuales, controles afectivos, valores y defensas del ego. De esta forma, cada individuo debe considerarse como diferente al resto de los individuos que conforman un grupo. Tal individualismo se encuentra limitado y a la vez apoyado por lo que se suele denominar *normas socioculturales*, que deben obtenerse a partir de cómo las perciben los individuos que las viven y las utilizan y, además, a partir de cómo responden a ellas.

Con estas perspectivas teóricas se diseñó el IAI, no con el objetivo de estudiar la transmisión de cultura, que surgiría más tarde como concepto, sino con la finalidad de estudiar las mencionadas normas socioculturales en situaciones de aculturación, en las que las expectativas instrumentales son disyuntivas, y en las que tales normas socioculturales se presentarán divididas por pertenecer a dos grupos diferentes en algún nivel de convivencia; dos sistemas contrapuestos que co-habitan. En esto radica el verdadero valor del IAI.

(...) el valor real del IAI en su implicación para situaciones donde las expectativas instrumentales disyuntivas surgen de dos sistemas muy extraños uno con otro en origen, pero que convergen en el mismo campo de acción social y de logro, están presentes y son percibidas. Es aquí donde podemos ver más claramente cómo el individuo elige de entre posibles alternativas (Spindler, 1965, 6).

Como ya hemos dicho, el IAI se diseñó inicialmente para el estudio con los *indios blood*. Se prepararon 25 dibujos eliminando todo tipo de detalles, manteniendo lo sustancial de la actividad representada en ellos, sin concretar personas ni ambientes en los dibujos. Para el diseño de los dibujos se partió de una serie de entrevistas previas y de un conocimiento anterior de la comunidad. Los dibujos se presentaron a 48 hombres y 34 mujeres entre 18 y 87 años de la comunidad *blood*, requiriendo lo mismo de todos: elegir tres actividades de las presentadas, dar una respuesta para cada actividad, cuestionar las respuestas de los individuos, y a las mujeres, además, se les pedía que eligieran aquello que les gustaría para su marido y para su hijo.

En este caso de los *blood* se utilizaron tres actividades instrumentales fundamentales de la comunidad: las tradicionales (ejercer la hechicería), aquellas que

se encontraban a medio camino entre la tradición y la vida moderna (la práctica de los rodeos), y aquellas que eran claramente instrumentales dentro de las técnicas impuestas por la economía occidental (ser un médico).

### El modelo instrumental en Schönhausen

Regresemos ahora al modelo instrumental combinado con la técnica IAI, a las bases teóricas de este modelo, y a los logros teóricos que de él se pueden haber desprendido en el estudio de la transmisión de cultura.

Como ya dijimos, el interés teórico era comprender las complejas relaciones entre cómo la gente percibe y responde al mundo que les rodea y sus adaptaciones socioculturales manifiestas (Spindler, 1976, 179). Pero tal interés, como también habíamos mencionado, se cifraba inicialmente en el concepto de *adaptación psicocultural*, que en cierta medida tenía mucho que ver con el concepto de aculturación. El concepto de transmisión de cultura, tal como lo utilizan los Spindler, surgirá a partir de los estudios realizados en Alemania, en el Valle del Rems, en una comunidad en la que se estaba produciendo una rápida urbanización y de la que se quería saber cómo influía la escuela en la configuración que los jóvenes tenían de ese mundo en cierta manera tradicional (rural) y en cierta manera moderno (urbano). Se entendió entonces la educación como *transmisión de cultura*, definida ésta como:

(... ) los medios empleados por miembros establecidos de un sistema cultural para informar a nuevos miembros que entran en el sistema de los eslabones instrumentales sancionados, para comunicar cómo están ordenados y organizados, y además comprometer a estos nuevos miembros al apoyo y continuidad de estos eslabones y el sistema de creencias que les da credibilidad. Por eso, las instituciones educativas sirven principalmente a funciones de reafirmación, mantenimiento del sistema y reclutamiento tanto tiempo como el sistema cultural esté en un estado estable (Spindler, 1974, 248-249).

En el diseño de este nuevo modelo se observan claras influencias de Spindler. Por un lado, el nuevo enfoque psicológico en la corriente de cultura y personalidad, vinculado a la corriente cognitivista en antropología que pretendía el análisis de los sistemas de creencias de los nativos y de sus visiones del mundo. Y, por otro lado, un marcado funcionalismo que se observa en aquella premisa del modelo, citada al inicio del capítulo, en la que se explicaba cómo funciona un sistema cultural.

Se podría explicar este nuevo modelo como sigue: para Spindler, los comportamientos son instrumentos mediante los cuales alcanzamos determinados objetivos; pues bien, la relación directa que se establece entre el comportamiento (instrumento) y el objetivo que logra, es una relación (eslabón) o unión instrumental. Estas uniones son los contenidos que se comunican en la transmisión de cultura, es decir, aquello que hay que conocer para desenvolverse en la cultura en la que

se vive. Así, se comprenderá que tales uniones instrumentales constituyan para Spindler el núcleo de cualquier sistema cultural.

Esta exposición quedaría más completa para la comprensión de la transmisión de cultura si añadimos dos de los conceptos que encierran gran parte del bagaje teórico del funcionamiento del modelo. Nos referimos a los conceptos de *identidad* y *control cognitivo*. El primero de ellos, la identidad, es definido por Spindler como cierto número de eslabones que permiten a uno presentarse en el contexto de su propio estilo de vida, eslabones que, como es lógico, funcionan de manera adaptativa. El segundo de los conceptos, control cognitivo, consiste en la habilidad del individuo para mantener en su mente un sistema operativo de uniones instrumentales productivas que posee su propia organización. Ambos, la identidad y el control cognitivo, se formarán en la mente de los individuos fruto de la transmisión de cultura.

Estos conceptos son puestos a prueba en un estudio de comunidad en la que se está produciendo un rápido cambio:

Durante la rápida urbanización los eslabones instrumentales establecidos son desafiados ideológica y pragmáticamente por la nueva información y por los modelos alternativos de conducta. La credibilidad de los eslabones establecidos se debilita y su viabilidad operativa disminuye. Los eslabones alternativos se reconocen, adquieren credibilidad y se vuelven operativos. La gama de los eslabones instrumentales alternativos de los individuos se incrementa, pero la gama total incluirá un número de elecciones conflictivas. El control cognitivo se vuelve más difícil. Los intentos de mantener el control cognitivo bajo condiciones de confrontación cultural radical entre sistemas culturales incongruentes pueden producir la exclusión de eslabones instrumentales conflictivos, la reafirmación de algunos, la síntesis de elementos seleccionados o la adaptación segmentalizada (Spindler, 1968). Algunos o todos estos procesos tendrán lugar durante la urbanización rápida. En los estudios de cambio cultural o urbanización, uno puede interesarse por los procesos del sistema cultural (incluyendo lo económico, lo tecnológico, lo político) que motiva nuevos eslabones instrumentales, o por la percepción y ordenamiento cognitivo de eslabones cognitivos (Spindler, 1974, 249).

El escenario de estudio en el que Spindler se pregunta qué ocurre cuando los eslabones son puestos en duda por otros nuevos es, como decimos, una aldea alemana del Valle del Rems que estaba siendo sometida a una rápida urbanización. Una aldea que había estado dedicada comúnmente a la actividad vinícola, tanto de recogida como de producción y que después de la Segunda Guerra Mundial, y fruto de su rápida industrialización, duplicó su población con individuos de localidades cercanas. En el momento del estudio, Spindler caracterizaba la población como un núcleo suburbano en el que muy poca gente dominaba ya la lengua nativa (schwabisch) y en el que muy poca gente tenía parcelas agrícolas a las que, además, no dedicaban todo el tiempo de trabajo. Un rápido cambio, aunque sin procesos traumáticos evidentes.

En una situación así, Spindler se pregunta por el papel de la escuela como agente transmisor de la cultura: ¿transmite *lo de antes* o *lo de ahora*? El currículum de la escuela de Schönhausen (nombre de la aldea alemana donde se realizó el estudio) giraba fundamentalmente alrededor de *Heimatkunde* y *Naturkunde* y del deseo de los profesores por desarrollar un aprendizaje integrado. Spindler expone tres experiencias en las que esta triple intención del currículum queda patente. Por una lado, una excursión de los alumnos visitando todos los alrededores del pueblo y el entorno *natural* (el Valle del Rems) en el que se inserta Schönhausen. Por otro lado, una clase en la que el profesor exponía cuestiones relativas a los movimientos migratorios y prestaba especial atención a la emigración por todo el mundo de los habitantes del Rems. Y una tercera experiencia en la que se relata a los niños de la escuela cuestiones de carácter histórico de la localidad con una visita a las campanas de la vieja iglesia que representan, tanto por sus vicisitudes como por su antigüedad, un símbolo histórico de la comunidad. La valoración de estas experiencias nos la ofrece Spindler:

En mi opinión, cada una de estas tres experiencias de aprendizaje tuvo éxito en los propios términos del profesor. Las tres comunicaron un contenido específico además de actitudes generalizadas sobre la historia del área, sobre el mismo Schönhausen, y en la primera expedición, sobre la naturaleza y la relación de la gente con ella. El principio del aprendizaje integrado era siempre evidente. Los profesores planificaban cada lección para enseñar más de un tipo de cosas al mismo tiempo y el énfasis estaba puesto en el ámbito local, los lugares que los niños podían ver y experimentar. Yo percibí esto como las clases de experiencias de aprendizaje que conducirían a un compromiso hacia la credibilidad de los eslabones instrumentales productivos de satisfacción dentro del sistema cultural local (en su forma más orientada a la tradición que moderna). Sin embargo, muchas dimensiones de estas experiencias (la observación de la urbanización e industrialización creciente del Rems visible desde la torre; las funciones cambiantes de las campanas y las necesidades de la comunidad, y etc.) preparaban a los niños para las elecciones instrumentales que van más allá de un marco de referencia tradicional, incluso aunque se mantuviera alguna forma de identidad. En el proceso, se reforzaban las identidades mientras que se adquirían el conocimiento específico y las actitudes. La localización de las identidades es la comunidad local, su historia y su área inmediata, pero este lugar no es un absoluto. Parece transferible y aumentable (Spindler, 1974, 241-242).

En este contexto se analizaron igualmente los materiales de aprendizaje que se utilizaban en las aulas (especialmente dos libros de texto de lectura) y se añadieron a ello las observaciones en el aula. Con toda esta información y el conocimiento sociocultural de la comunidad se diseñó el IA1 (se recordará que debe estar ajustado a cada cultura) y se aplicó con la intención de saber si la escolaridad influye en la percepción, selección y ordenación cognitiva de los eslabones instrumentales.

Se seleccionaron varios dibujos (diecisiete de un total de treinta y siete) que representaran actividades propias que se desarrollaban en la comunidad de estu-

dio y que, a la vez, mostraran las actividades enfrentadas entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, pero en ambos casos actividades todavía vigentes. La totalidad de los dibujos quedaban agrupados en cerca de diez parejas (algunos eran individuales) de la manera que sigue:

- 1) *Fachwerkhaus* (casa taller) frente a la moderna *Einfamilienhaus* (casa unifamiliar).
- 2) *Weingartner* (quien cultiva uvas de vino) frente a *Angestellter* (trabajador de oficina).
- 3) *Fabrikarbeiter* (los trabajadores que cambian turnos en la fábrica) frente a *Selbständiger* (trabajador autónomo).
- 4) *Bauer* (un granjero, su mujer, un niño que trabaja con un tractor pequeño en la llanura) frente al *Maschinenarbeiter* (un operario que trabaja en un torno).
- 5) *Schule* (un dibujo de una escuela elemental con niños entrando).
- 6) *Alte Kirche* (una iglesia tradicional, con estructuras medievales) frente a *Moderne Kirche* (una iglesia moderna y rectangular).
- 7) *Grossbauer* (el patrón y su ayudante trabajando con un gran arado de tractor) frente a *Technischer Zeichner* (diseñador).
- 8) Una amplia y moderna *Bauernhaus* (una casa de labor, con corrales para el rebaño, desván para el heno, maquinaria, etc., combinado con la casa de familia).
- 9) *A Fest daheim* (celebración doméstica) frente a un *Party* (una fiesta muy animada en un lugar público).
- 10) *Weinlese* (la vendimia mostrando un carro y algunas personas, incluyendo niños, echando uvas en él).

Los dibujos del IAI se mostraron tanto a los alumnos a partir del tercer grado, como a los padres y a los profesores de la escuela. Además de los dibujos, Spindler solicitó que se redactaran dos pequeños ensayos con los títulos de «La vida en una gran ciudad es mejor que la vida en una aldea pequeña. ¿Estás de acuerdo o no?»; y «La vida de un weingärtner (vinatero) es mejor que la vida de un trabajador en la fábrica. ¿Estás de acuerdo o no?».

Presentamos ahora algunos de los datos obtenidos en tres de los dibujos seleccionados de la muestra total del IAI, con las apreciaciones realizadas por Spindler:

- *Vinatero frente a oficinista*. La preferencia por el oficinista se expresó en todos los cursos y por los padres, pero los profesores estuvieron a favor de la forma de vida de los vinateros. Los valores específicos que apoyan al oficinista son: horas regulares de trabajo y tiempo libre, pago más regular, trabajo más limpio, un trabajo no tan duro, más paga por hora, independencia del clima. Los valores que apoyaban a los vinateros eran: aire fresco, movimiento corporal, cultivar el propio alimento, ser el propio jefe, más saludable, cerca de la naturaleza. Muchos entrevistados que elegían al oficinista reconocían ex-

plícitamente los valores que justificaban al vinatero, pero elegían la actividad del oficinista por razones pragmáticas. Los niños más jóvenes y las chicas preferían la actividad del vinatero más frecuentemente, al igual que los profesores. Las chicas elegían al oficinista más frecuentemente.

- *Casa del granjero*. A los entrevistados se les preguntaba, «¿Os gustaría, o no, vivir en esta casa?». El 51 por ciento de los niños dijeron que les gustaría vivir en ella. Los valores justificantes eran: mucho espacio, moderna, es mejor para los niños vivir cerca de los animales, espacio al aire libre, ocurren cosas interesantes, les gusta trabajar como granjero, vivir con aire fresco, vivir en la ciudad o fuera en el campo. Los valores negativos dados incluían: el olor de los establos de los animales, moscas, montón de estiércol fuera, demasiado trabajo. A los niños más jóvenes les gustaba la casa del granjero más frecuentemente que a los mayores. Los padres y profesores estaban de acuerdo con los niños más jóvenes. Las chicas rechazaban la casa del granjero con más frecuencia que los chicos. Los chicos cuyos padres tenían trabajos al aire libre puntuaban la casa del granjero más positivamente que los chicos de los padres que trabajaban en lugares cerrados.
- *Fiesta en casa frente a fiesta en lugar público*. Una mayoría de los niños elegían la fiestas en casa por encima de la fiesta en un lugar público, pero había una importante diferencia entre los entrevistados mayores y los más jóvenes. En los primeros, la elección en casa era más frecuente. Los padres y los profesores estaban de acuerdo con los niños más jóvenes. Las chicas elegían la fiesta fuera de casa con más frecuencia. Las chicas con padres que nacieron en los pueblos o ciudades de unos 5.000 habitantes o más elegían la fiesta fuera más frecuentemente que las chicas (o chicos) con los padres nacidos en las aldeas más pequeñas. Los valores justificantes para la fiesta en casa incluían: más silencio, más control sobre lo que ocurre, menos dinero, más cómodo, orientado hacia la familia y no tan desenfrenada. Los valores justificantes para la fiesta fuera de la casa incluían: más bebida, se encuentran con más miembros del sexo opuesto, atmósfera alegre y cantan y bailan.

Las conclusiones más significativas atendiendo a los propósitos de la investigación y en relación con la identidad fueron:

- Las uniones instrumentales transmitidas por la escuela tienen una orientación más tradicional que urbana.
- Esta orientación más tradicional da lugar a una identificación idealizada con aspectos como la tierra, el pueblo y las relaciones instrumentales alrededor del vinatero (recuérdese que la actividad vinícola era la fundamental en el plano agrícola). Ahora bien, esta identidad idealizada era puesta de manifiesto cuando las elecciones instrumentales no estaban regidas por realidades pragmáticas.
- Por último, y en clara conexión con lo anterior, cuando las realidades que se presentaban eran claramente pragmáticas y se referían a la adaptación a un mo-

delo de mundo urbano, las elecciones instrumentales eran más claramente urbanas y se escogían con más frecuencia.

Veremos ahora qué se puede decir de la organización cognitiva (el sistema operativo que se mantiene en la mente) de los niños de la muestra.

- La identidad idealizada se ligaba a valores básicos como la independencia, la tranquilidad, el aire fresco, la cordialidad, el amor a la naturaleza y otros.
- Un sistema de preferencia instrumental que incluía el confort, ingresos económicos regulares, horas fijas de trabajo, en fin, algo más ligado al modelo urbano.
- Por último, se unía un instrumental romántico (como la preferencia de la iglesia tradicional, la recolección de la uva, etc.) con valores como la belleza, la libertad y la representación simbólica del pasado.

Por las conclusiones presentadas el IAI permitió a los Spindler ver cómo los individuos mantenían un control cognitivo en un ambiente cambiante y qué papel jugaba la escuela como una agencia más de transmisión de cultura.

### Críticas a Spindler

El modelo instrumental llamó la atención sobre un área de percepción específica y manifiesta: sobre la elección y sobre la conducta. Con el modelo cabe que nos preguntemos cómo se realizan las elecciones, de qué están compuestas, con qué clase de organización cognitiva, etc. Pero aún así el autor ha seguido reconociendo problemas en su modelo, «al necesitar una afirmación más sofisticada de los procesos de organización y de control cognitivo» (Spindler, 1976, 182). Aparte de la suya propia existen otras críticas más detalladas. Para Levine, Spindler convierte la transmisión de la personalidad en momentos de cambio social y cultural:

El resultado de esta enseñanza (en hogares, escuelas, iglesias y ceremonias de iniciación) en el individuo es una estructura perceptiva individual que varía de alguna forma en cada sujeto. Este modelo operativo permite al individuo mantener control de su espacio vital en un sistema cultural. El control cognitivo como algo socialmente relevante es, por lo tanto, la capacidad del individuo de mantener en su mente un modelo operativo de uniones instrumentales potencialmente productivas, así como su organización. Este modelo, como dijimos, se forma en la mente por la transmisión de cultura y la experiencia total del individuo (Spindler, G., 1978, citado por Funnell y Smith, 1981, 280).

Siendo así, el instrumento diseñado (IAI) parece centrarse más en el modelo formado en la mente por transmisión de cultura que en el proceso mismo de la transmisión, o sea, más en el producto adquirido que en el proceso de transmisión.

Pero los propios Funnell y Smith llegan más lejos en sus críticas. Mantienen que hay tres autores que influyen originalmente en el modelo instrumental. Aunque Spindler sigue las ideas de Spiro, en su tendencia parsoniana en lo que se refiere a las normas (uno de los constitutivos de la cultura) y se preocupa de cómo se interiorizan, así como por el modelo que se forma en la mente por la transmisión de cultura, según Funnell y Smith hay que tener en cuenta que estas variables, para Spiro, son aspectos de la personalidad del individuo, lo que está analíticamente separado de la cultura. Spiro (1961) afirmó que la cultura consiste, entre otras cosas, en normas que gobiernan las relaciones sociales, que esas normas tienen que ser distinguibles analíticamente del sistema de relaciones sociales que se puede denominar sistema social de una sociedad, y que ambas se distinguen de la personalidad entendiendo por ésta el sistema de motivaciones (incluyendo normas interiorizadas) que caracterizan a los individuos (Funnell y Smith, 1980, 280-281). Igualmente, estos autores consideran:

Aunque Spindler pueda reconocer que el sistema social y la cultura son analíticamente diferentes en el esquema parsoniano, ha cometido el error conceptual al discutir sobre sistemas de personalidad individual y la cultura como términos sinónimos (Funnell y Smith, 1981, 281).

Para los citados autores, es criticable el uso que Spindler hace de las posiciones de Wallace y del concepto de «mazeway». Por ejemplo, para Wallace es importante saber si ante dos percepciones diferentes de un mismo fenómeno nos encontramos con perspectivas nuevas o con perspectivas ya establecidas, y de esta diferencia, en sentido riguroso, Spindler parece olvidarse. El IAI se preocupa más de las innovaciones que de los cambios motivacionales en los individuos que se enfrentan con elecciones entre estilos de vida tecnológicos y tradicionales. Así, el IAI se diseñó sobre el supuesto de que el cambio cultural ya había tenido lugar.

Por último, cabría también mencionar la crítica al juego que Spindler hace con el concepto de identidad en combinación con el de control cognitivo. Si se tiene en cuenta que Spindler reconoce su orientación dentro de la corriente cognitivista, uno se cuestionará por qué se observa en parte de sus conclusiones una aproximación a los conceptos de personalidad modal (error de la vieja escuela de cultura y personalidad fuertemente criticado). Aún partiendo de la idea de «mazeway», al final lo que se obtiene es un conjunto o conglomerado de la personalidad en Schönhausen. Parece entenderse un dominio en ese control cognitivo que afecta a todos por igual. Ello entra, paralelamente, en clara contradicción con las ideas de identidad social e identidad personal que la corriente cognitivista pretenden desarrollar. En el trabajo de Spindler, el instrumento utilizado (el IAI) está mostrando la identidad social y las respuestas de los sujetos de la muestra que se refieren a la identidad personal. Visto esto a la luz de las posiciones de Goodenough (1969), quien explica cómo un cierto número de identidades personales pueden estar en uso mientras un actor mantiene una sola identidad social, se observa una importante contradicción.

---

---

## 5

# Gearing: Hacia una teoría general de la educación

A finales de la década de los sesenta y durante gran parte de los setenta, Gearing y sus colaboradores desarrollaron un modelo teórico que buscaba explicar y predecir las circunstancias de interacción en las que se llega a transmitir la cultura. La premisa fundamental del modelo afirma que la cultura se transmite a través de un intercambio de información controlada cuidadosamente en encuentros entre al menos dos partes (encuentros diádicos).

Este modelo reúne los requisitos del funcionalismo estructural de Firth, en el que la educación se aproxima a la organización social y la escolarización refleja la idea de estructura social. De igual manera, se deriva del funcionalismo procesual inherente a los enfoques interaccionistas generativos de Barth y Goffman y está apoyado por la idea de Wallace del principio de equivalencia y las observaciones kinésicas de microcomportamientos de Birdwhistell y Redon (Funnell y Smith, 1981, 285-286). Los fundamentos de Gearing debemos situarlos en el uso funcionalista del modelo de Wallace sobre la organización de la diversidad, y en el uso de la teoría cibernética para explicar la transmisión de cultura. Para analizar el proceso de transmisión, Gearing divide una comunidad, por un lado, en estructuras o roles establecidos y, por otro, en funciones restrictivas de sus sistemas de educación y escolaridad que aseguran la viabilidad del sistema total. Estas funciones restrictivas de la educación y la escolaridad se hacen más aparentes en la metodología de Gearing. Igualmente, se guía por la teoría cibernética de Bateson para proponer que este sistema operante es un sistema en constante regeneración que depende de la interacción diádica para mantener un estado no-entrópico (Funnell y Smith, 1981, 289).

Para Gearing la educación funciona como un flujo de información, partiendo de la premisa de que tal información se distribuye de manera desigual. De esta distribución desigual se encargan una serie de barreras. La tarea de una teoría de la educación está en saber cómo funcionan esas barreras, en primer lugar, para *información simple* y, en segundo lugar, para *información compleja*.

Siguiendo a Wallace, Gearing mantiene que un sistema cultural consiste en una serie de diversas pero «entrelazadas equivalencias de significado que han sido tramitadas de diversos modos en el curso de repetidos encuentros de cada miembro del grupo con los otros» (Gearing 1976, 184). La transmisión de cultura consistirá en tales *transacciones de equivalencia* en determinados *encuentros* entre adultos y no adultos. Así quedará caracterizado un sistema educativo como la totalidad de los encuentros posibles cara a cara en un determinado grupo cultural. La teoría se ocupará, entonces, sólo de algunos fenómenos: los encuentros, *los intercambios cara a cara*, y con ello se diseñará el trabajo de conseguir un *perfil de encuentros* en el intento por explicar la transmisión de cultura.

El objetivo final es construir una *teoría cultural general de la educación*. Entiende Gearing que al ser de la *educación* nos permitirá, teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, saber qué ítems de categorías idénticas de información pasarán y cuáles no, además de mostrarnos cómo funciona tal movimiento. Tal teoría deberá ser *general* para poder ser aplicable a cualquier tipo de sociedad humana. Y, por último, deberá ser *cultural* dado que las categorías de análisis con las que se trabaje serán de carácter cultural en sus contenidos.

### Las nociones claves

Es necesario aclarar, en primer lugar, dos nociones básicas con las que Gearing trabaja en su teoría: *equivalencia* y *transacción*. La noción de *equivalencia* sugiere, en primer lugar, que las partes participantes en un encuentro aportarán: a) una experiencia previa cognitivamente plasmada; b) una ordenación de sus mapas cognitivos; c) un grado de ajuste y desajuste de los mapas participantes en el encuentro; y d) la posibilidad de un cambio de los mapas a lo largo del encuentro. Esta misma noción nos obliga, en segundo lugar, a preguntarnos por los campos de contenido de cada mapa cognitivo e, igualmente, por el grado de ajuste entre dos mapas cualesquiera de los participantes en un encuentro (Gearing, 1976, 184). Los contenidos de los mapas cognitivos incluyen, al menos, cuatro campos separables para el análisis:

- Cada participante aporta unas *categorías de situación* en el encuentro, se posiciona a partir de su definición del encuentro (aquí resultará importante conocer la agrupación de los acontecimientos en categorías que podríamos denominar *mayores*, por ejemplo, trabajo/ocio, sagrado/profano). Así, en el caso de un aula escolar: dónde sitúan los alumnos y dónde los profesores el tipo de encuentro que tienen, qué categoría de situación dan a esos encuentros partiendo de una organización racional de la colección de acontecimientos en los que pueden participar.
- Las partes aportan una *categorización del mundo* que les rodea. Cabría aquí preguntarse, siguiendo con el ejemplo anterior, cómo ordenan sus percepciones

cada una de las partes (docentes-discentes), dónde incluyen el resto de las cosas que les rodean y cómo relacionan todo ello.

- En tercer lugar, y como un subconjunto central del campo anterior, cada parte aporta un *mapa de los subgrupos* a los que puede pertenecer dentro del grupo más general. Es decir, «los modos en que los hombres son generalmente clasificados en categorías de identidad social y cómo tales categorías se conectan con relaciones de roles con poder diferencial y otras por el estilo» (Gearing, 1976, 184). Cabría aquí preguntarse, en la línea del ejemplo que venimos utilizando, por la pertenencia a subgrupos determinados, por cómo puede influir o determinar el encuentro la pertenencia a esos subgrupos, y todo ello referido a la existencia de una estructura jerárquica dentro de la acción docente-discente.
- Por último, cada participante en un encuentro acude a él con ciertas expectativas en relación a cómo espera que se desarrolle el encuentro y a lo que espera obtener de éste. La relación con los anteriores apartados quedará clara en cuanto que aquéllos pueden estar determinando este campo. Gearing lo denomina *agenda*, y afirma que esta cuarta dimensión añade, al principio del encuentro, un posicionamiento anticipado del yo frente a la otra parte (Gearing, 1984, 30).

La aportación más importante de Gearing aparece cuando se consideran estos cuatro campos de contenido de los mapas cognitivos puestos en cada parte que participa en un encuentro y puesto en marcha el encuentro. Entonces, los mapas cognitivos *encontrados* son re-definidos en el curso de la relación fruto de la *transacción* que se puede estar produciendo.

Aparece ahora la noción de *transacción*, que hace referencia a los procesos intersíquicos por los que los mapas cognitivos pueden cambiar en el curso de uno o varios encuentros, y centra la atención sobre las formas de comunicación, el tipo de cambio cognitivo que puede producirse y la dirección que tal cambio puede tomar. El primer aspecto enfocado desde esta noción es el intercambio verbal y no verbal entre las parejas participantes en el encuentro. El segundo lo constituyen las modificaciones que puedan sucederse en cada uno de los cuatro campos de los trazados cognitivos antes señalados (podrán ser cambios de la totalidad del campo o de aspectos parciales del mismo). Por último, el aspecto final al que alude la transacción es la dirección de ese cambio cognitivo, lo que requiere una comparación entre los campos de contenido de los mapas cognitivos encontrados y las aproximaciones o distanciamientos que entre ambos hayan podido sucederse después de la transacción. Puede tratarse de un cambio sobre los límites de los contenidos de los mapas, se pueden crear nuevas fronteras inexistentes con anterioridad, se puede generar toda una elaboración de un nuevo sistema de fronteras, o se puede producir el cambio fruto de una combinación de estos tres aspectos.

A pesar de estos tres puntos claves para el entendimiento de la transacción, Gearing advierte que es necesario tener en cuenta que las partes que participan en el encuentro están situándose una frente a la otra constantemente y que tales po-

sicionamientos se hacen y se rehacen en el mismo curso de un encuentro, lo que da lugar a un tipo de estados uniformes o constantes, a unos comportamientos pautados y recíprocos entre ellas. Esta última reflexión lleva al autor a la noción de *agenda*, que será, a fin de cuentas, el objeto de la transacción. Esta noción surge ante la insuficiencia explicativa del modelo comunicativo, que no termina de dar cabida a múltiples aspectos que tienen lugar en el encuentro y que influyen y determinan el intercambio verbal, aspectos que suponen igualmente un mensaje. Atendiendo, por ejemplo, a si las partes ven el encuentro como una *conversación* o como un *debate*, se entenderá que aquéllas se sitúan una frente a la otra (en razón de sus expectativas). Igualmente, un profesor puede ayudar en las cosas más sencillas y dictar, o puede tomar parte en una investigación colectiva:

Tales esfuerzos para situarse no son *ruidos*, sino que constituyen uno de los mensajes y a menudo son el mensaje principal, cualquiera que sea a lo que el intercambio se refiere nominalmente (Gearing, 1976, 186).

Por último, debemos considerar varios conceptos más para entender la teoría en lo referente a los niveles micro de análisis. Así, encontramos la *díada pública*, que es el patrón de toma de turnos que se desarrolla en cualquier encuentro, es decir, la pauta que sigue el intercambio cara a cara entre dos partes. Los *turnos* son las unidades mínimas de comportamiento susceptible de descripción y análisis en este modelo. Una *díada* puede examinarse atendiendo a la *exhibición* o contenido manifiesto (verbal) del intercambio y atendiendo a la *danza* o sincronización de mensajes no verbales presentes en el intercambio.

### La relación entre las nociones: el modelo

Con todo el entramado de nociones y relaciones que Gearing establece a este nivel intersíquico, podemos y debemos formularnos algunas cuestiones básicas a la hora de intentar entender los procesos de transmisión de cultura; ¿Cómo establecen las relaciones dos partes que pueden participar en un encuentro?; estas relaciones ¿son estables?; ¿cómo funciona tal estabilidad?; tales relaciones posiblemente estables, ¿serán definidas como de alianza o de oposición?; ¿cómo funciona tal alianza u oposición?; estas dos partes, ¿qué aspecto de sus trazados cognitivos han puesto al servicio del encuentro y cómo lo han hecho?; puesta en funcionamiento la transacción ¿cómo ocurre que las partes seleccionen algunos sucesos y otros los dejen fuera?; ¿qué criterios utilizan para que todo ello funcione así?

El modelo de Gearing hace hincapié, por un lado, en los participantes en la transmisión de cultura (encuentros constituidos por partes portadoras de sus correspondientes mapas cognitivos) y, por otra parte, en el contenido de la transmisión de cultura (diferenciando si la información es simple o compleja y si es digital o analógica). Así, un

estudio referido a los aspectos intersíquicos de la transmisión de cultura debe implicar a personas y modos de comunicación en determinados entornos sociales, los cuales poseen mensajes que pueden ser evidentes o no, y además, la información que poseen puede ser de carácter simple o complejo. De otra manera:

Cualquier teoría de las dimensiones intersíquicas de la transmisión de cultura debe estar compuesta de proposiciones deductivas que estipulen las relaciones entre estos elementos conceptuales. Tal teoría debe definir los modos específicos de comunicación que se utilizan, las categorías de personas que se agrupan a sí mismas (o son agrupadas), y unos contextos sociales para la interacción. Asimismo, debe definir los mensajes implícitos y explícitos sobre la información simple y compleja. La teoría debe entonces estipular la relación entre las comunicaciones de las personas sobre la información de manera que explique y prediga cómo es la información que permite ser miembro cultural y cómo llega de los que la tienen a los que no la tienen (Tindall, 1976, 204-205).

Gearing trata de solucionar todas estas cuestiones en su extenso trabajo de 1979, en el que a partir de una serie de proposiciones nos introduce en el funcionamiento de la transmisión de cultura a la luz de su modelo:

- En toda comunidad existe una distribución desigual de información y destrezas simples en el grupo que se pretende estudiar. Esta distribución de información puede ser aleatoria (por toda la población), sistemáticamente selectiva (algunos miembros de una categoría poseen la información, otros miembros de otra categoría no la poseen) o sistemática (para determinados miembros de otras categorías que quizá la posean).
- Existen barreras que retienen o no la información. Hablar de ello es hablar de las agendas. Existen dos tipos principales de agendas: abiertas o filtrantes, estas últimas pueden ser estables o problemáticas. El esquema organizativo de las agendas se realiza a partir de los dos siguientes criterios: la categoría de identidad (las partes que participan en un encuentro pueden ser de igual o diferente identidad o puede considerarse que las partes tienen una movilidad posible o problemática de la identidad fruto del encuentro) y el tipo de información con el que se trabaje en el encuentro (la información puede ser considerada por alguna de las partes o por ambas como de propiedad o de no propiedad, o puede ser considerada, aún más, como privilegiada o problemática). Las agendas que normalmente se transaccionan en la educación son las denominadas estables y se caracterizan por darse en encuentros donde la movilidad entre las categorías de identidad o bien ocurrirá claramente o bien no ocurrirá, y en los que la información es considerada claramente como privilegiada.
- En una agenda estable, como normalmente es la agenda educativa, se consolidarán unos patrones de iniciación y respuestas (conjuntos de turnos que

forman una díada pública) que serán claramente asimétricos en contextos jerárquicos, en los que el intercambio de los ítems distribuidos de información y destrezas sigue un patrón sistemático.

## Resumen

A partir de estas proposiciones nos encontramos en condiciones de poder sistematizar el funcionamiento de la teoría cultural general de la educación que Gearing pretende desarrollar. Enunciaremos en apartados cada uno de los pasos para la comprensión del modelo:

- Se comparte desigualmente un cuerpo de información simple (categorías de cómo se percibe lo que nos rodea, de lo que el hombre hace, del tiempo, del espacio, lo conocido por la gente) y se comparte, desigualmente, un cuerpo acumulado de destrezas simples (actuaciones en la tecnología, en el ritual, en el arte, etc.).
- El paso de este cuerpo de información y destrezas de una parte a otra en un encuentro se hace teniendo en cuenta que las partes pertenecen a algún tipo de categoría de identidad (y que en el curso del encuentro puede haber posibilidad de movilidad de esa categoría de identidad) y, además, teniendo en cuenta que la información y las destrezas son consideradas como propiedad o no de una de las partes.
- Cuando comienza el encuentro las partes actúan y se comportan siguiendo un orden de turnos (unidades de comportamiento) que debemos describir y analizar en nuestra investigación. Éstos, en cuanto tales, son universales en los humanos, aunque los indicios, señales y reglas variarán en la medida en que varíen los sistemas culturales. No obstante, ese orden de turnos se organiza en un patrón que viene a constituir una díada pública, lo que analíticamente viene a decirnos que interactuamos con audiencias presentes o no, pero siempre cara a cara por más que la audiencia sea más o menos numerosa.
- De este modo tiene lugar la transacción, que puede ser explícita o tácita. En la primera sucede lo que Gearing define como intercambio de elaboración de un rol, en el que las partes verbalizan todas las facetas de su relación; en la segunda, las partes no verbalizan ni pueden hacerlo, desarrollándose patrones de iniciación y respuesta.
- Así, en el curso de los encuentros, emergen un tipo de estados uniformes o constantes, unos comportamientos pautados y recíprocos entre las partes, y éstos serán los que se intercambien, éstas serán las agendas de educación que se transaccionen.
- En la medida en que la agenda que prevalezca resulte estable, habrá un traspaso de ítems de información y destrezas complejos, quedando dicha información compleja clasificada como especializada.

La complejidad del modelo y de las nociones es alta, ello obligó a Gearing a elaborar y exponer todo un plan concreto de investigación en el que se diseñaron las fases que se deberían seguir al objeto de valorar la utilidad de la teoría expuesta. Por la importancia de tal plan pasamos a resumirlo con cierto detalle.

### El camino de investigación

Las diversas operaciones que señalamos a continuación vertebran una investigación ambiciosa, como reconoce el propio Gearing y Sangree (1979); forman un conjunto, aunque no siempre o principalmente una serie en la secuencia aquí descrita:

1 Los investigadores, a través de una serie de análisis a nivel macro, describen la comunidad como patrones recurrentes del curso vital. Estos análisis siguen los métodos bien establecidos de la etnografía, que conllevan la observación directa y la ayuda de los miembros de la comunidad como informantes. Las operaciones son tres:

- 1.1 Los investigadores identifican explícitamente la comunidad, describen todas las actividades recurrentes de todos sus miembros.
- 1.2 Los investigadores extraen un retrato etnográfico de la comunidad, describen las actividades recurrentes de sus miembros.
- 1.3 Los investigadores re-describen la comunidad como conjunto de patrones recurrentes del curso vital. Los análisis describen una serie de patrones del curso vital en contraste que tienden a repetirse, y que pueden variar según el sexo, la clase económica, la etnia y de acuerdo a la división del trabajo en los órdenes económico, político y religioso, así como a otros atributos de la vida de la comunidad.

2 Los investigadores, a través de un conjunto de operaciones principalmente al nivel micro de la transacción cara a cara, seleccionan una muestra adecuada de eventos y, de uno en uno, los describen como protocolos. Un evento es un encuentro cara a cara que se repite y que, por ello, se convierte en rutina. Describir ciertas características de tal rutina es describir el evento como un protocolo. Las operaciones son cinco:

- 2.1 A lo largo de una serie de ocurrencias de cualquier evento, cada participante forma, en principio, una relación diádica con el compañero. De esta serie de diádas, los investigadores seleccionan algunas muestras adecuadas y describen el evento como un sistema de danzas diádicas. Para ello, se identifica a cada participante como la mano experta o sabia, o bien como el recién llegado o novato. Tomando sólo las partes en las que la distinción es patente y no hay que dudar de una u otra condición, los investigadores se fijan en los encuentros que mantienen dos expertos, o un experto y un novato (dejando fuera las diádas formadas por dos novatos o recién llegados); mediante fil-

maciones, se examina cada día durante un número suficiente de intercambios, con objeto de hacer determinaciones en torno a los patrones recurrentes de atención y des-atención evidenciados, y a los de liderazgo-seguimiento.

2.2 Atendiendo por el momento sólo a aquellas díadas entre dos expertos, los investigadores describen el evento como un sistema de constricciones impuestas sobre las exhibiciones de información. Supone tres suboperaciones y una cuarta de confirmación:

- Ensamblar y clasificar una muestra adecuada de ítems de información que, según lo observado, han sido exhibidos con alguna frecuencia en el curso del evento. El corpus de esta muestra representa el acopio de información que de modo variado exhiben las partes y del que extraen. Los ítems se clasifican en dos tipos: a) ítems de conocimiento, hechos de unidades agrupadas de información cuyas conexiones (causa-efecto, parte-todo, etc.) se nombran explícitamente en la exhibición (o son fácilmente nombrables); y b) premisas, hechas de agregados similares pero en los que las conexiones no se nombran con facilidad.
- Se extrae una matriz con dos ejes. El eje vertical trata las identidades sociales; los investigadores compilan una lista de términos de referencia e indicación, usados de modo variado por las partes del encuentro, términos que aluden a identidades sociales, y que incluyen comentarios verbales análogos pero menos estandarizados. El eje horizontal consta de tres patrones de exhibición de ítems de información: a) una parte exhibe algún ítem con regularidad, y no así la otra parte; b) o viceversa; c) ninguna de las dos partes exhibe regularmente el ítem.
- Los dos ejes forman una serie de casillas, registrando cada par de atributos opuestos según cada patrón de exhibición. Los investigadores seleccionan ítems de información del acopio reunido y, mediante la matriz anterior, hacen un mapa de las constricciones que rodean la exhibición de cada ítem seleccionado. O sea, registran las ausencias regulares de exhibiciones, empezando por una muestra adecuada de ítems de conocimiento, y después, por separado, una de ítems de premisa cultural, haciendo anotaciones sobre cada ítem de información en las casillas apropiadas. Para Gearing y colaboradores, las premisas culturales son lo que otros han llamado *temas, motivos o cánones inconscientes de elección*, y constituyen asunciones implícitas (no verbalizadas) acerca de la naturaleza de las cosas, el valor de éstas y la relación del hombre con el mundo que le rodea (1979, 32).

Señalando los patrones de exhibición opuestos o en contraste que se producen en los tres contextos en los que pueden existir los encuentros (contexto público, semipúblico y privado) y, a través de la ayuda de los participantes como informantes, los investigadores buscan inferir: a) entre los atributos de identidad que las partes de una díada podían estar repre-

- sentando, qué par de atributos lo están siendo de un modo más notorio; y b) qué patrón de constricción se aplicaría si el intercambio fuese privado. Los investigadores, por lo tanto, registran los ítems de información seleccionados de acuerdo a estas inferencias.
- Los investigadores buscan la confirmación del mapa anterior; volviendo al modo de descripción del evento como sistema de danzas, anotan la incidencia de traspíes en la danza. En la medida en que se produzcan exhibiciones inapropiadas, habrá traspíes.
- 2.3 Pasando ahora a las diádas entre un experto y un recién llegado, los investigadores re-describen el evento como rito de paso por el que los recién llegados se convierten en expertos.
- Estas transformaciones son trazadas indicando la disminución de exhibiciones inapropiadas.
  - Análogamente, se registra la disminución en la incidencia de traspíes.
- 2.4 Los investigadores identifican contrastes en los patrones de constricción: a) los patrones que ocurren en intercambios en los que los atributos varían sólo por la edad y similares, constituyen un tipo llamado *patrón de intercambio paulatino* (es cuestión de tiempo el que la parte joven se apropie de un ítem hasta ahora propiedad de la parte vieja); b) los patrones de constricción que ocurren en intercambios donde los atributos varían por el sexo y similares (no habrá cambio con el tiempo), constituyen el *patrón de intercambio selectivo* cuando el cambio en los atributos es problemático; y c) cuando los atributos en sí son motivo de disputa, o lo es la cuestión de la movilidad o cambio de atributos, y cuando esa disputa se convierte en un impás, nos encontraríamos ante un tipo de *patrón de intercambio proforma*, un patrón de coexistencia paralela.
- Dos hipótesis de investigación surgen a partir de lo anterior: a) las constricciones en diádas formadas entre dos manos viejas o expertas son de relativa magnitud, determinada por el número relativo de ítems de información cuya exhibición sería inapropiada en esas diádas, en cualquiera de los tres patrones de intercambio; b) con el tiempo disminuye la cantidad de errores (*traspíes*) y exhibiciones inapropiadas en las diádas entre recién llegados/novatos y manos viejas/sabias cualquiera que fuese el patrón de exhibición que prevaleciera.
- 2.5 Los investigadores proceden a un segundo encuentro, repitiendo estos análisis, y a un tercero, cuarto, etc., hasta la descripción de una muestra adecuada de encuentros como protocolos.
- 3 Los investigadores, a través de análisis de la comunidad a nivel macro, describen los patrones del curso vital como funciones de la estructura de educación.
- 3.1 La serie de eventos descritos al nivel micro como protocolos de manera acumulada, describe la estructura de equivalencia y la estructura de transacción. La estructura de equivalencia es estructura de superficie, y la de transacción es infraestructura; las dos se condicionan recíprocamente y juntas describen la estructura de educación.

- 3.2 Los investigadores, partiendo de la descripción existente de la comunidad como patrones del curso vital, redescriben la comunidad como un sistema de constricciones del curso vital, o sea, como un mapa de los límites que reducen notablemente la aleatoriedad en el movimiento.
- 3.3 La anterior descripción de las constricciones del curso vital permite a los investigadores predecir dónde ocurrirán patrones de intercambio proforma, dónde los selectivos y dónde los paulatinos.
- 3.4 Es probable que los eventos se agrupen en última instancia en clases; de modo que la acción de la educación llevada a cabo en esas clases de eventos pueda agruparse análogamente.

### Críticas a Gearing

Las posturas de Gearing han sido las más ampliamente debatidas en la década de los setenta en los círculos de la antropología de la educación. Existe un importante texto de debate editado por el propio Gearing en compañía de Sangree (1979) obtenido de las discusiones desarrolladas en el IXth ICAES organizado en 1973 en Chicago, en el que aparecen tanto sus posiciones como las críticas de otros autores. Uno de éstos es Gumperz, para quien la noción de *agenda* en Gearing, aunque la relacione con varios tipos de categorías sociales, éstas son categorías *gruesas* y a su parecer no relacionadas con el tipo de categorías sociales comunicadas en la interacción diádica. Erickson, por otro lado, apoya los comentarios de Gearing, pero dice que éste no informa del proceso creativo de negociación por el cual la identidad social, el rol y la ocasión o tarea se actualizan en un encuentro dado. En ese sentido, Goodenough, que considera que el modelo profundiza más en la identidad personal que en la identidad social, piensa que el modelo se mejoraría si se pudiera informar de la creatividad generativa de los sujetos que interactúan. De esta manera, Goodenough se centra en la idea de Gearing de que la transmisión de cultura se explica como flujo de información, sugiriendo que son los encuentros entre las agendas los que reconstruyen el conocimiento cultural más que el flujo de información, porque este término tiene la implicación de considerar a la transmisión de cultura como un proceso de replicación (la *metáfora genética* que denunciará Dorothy Holland, como veremos en el capítulo 7).

Funnell y Smith (1981), por otro lado, critican cómo Gearing conceptualiza la formación de la identidad social a partir de la transacción, un aspecto éste en el que Gearing se separa del modelo regeneracional psicológico de Spindler y se aproxima a la idea de que los actores negocian sus identidades mediante una organización cognitiva de diversos estímulos en los contextos de las interacciones (idea defendida por Wallace). Pero donde más dificultades identifican los citados autores en las posiciones de Gearing es en la utilización de la teoría cibernética. Así comienzan a expresarlas:

Williams dice que Gearing tiene serios problemas para centrar su estudio porque se basa en la aplicación de Bateson de la cibernética para los problemas de formación de la identidad y socialización. Para Williams la socialización es un concepto que incluye tres procesos diferentes: transmisión de cultura, adquisición de cultura y desarrollo de la personalidad. El estudio de la transmisión de cultura conlleva una distinción entre estos procesos. Para Williams, mientras que el modelo de la cibernética de Bateson se desarrolló para comprender la socialización, él ha unido los procesos de transmisión y adquisición para centrarse en la personalidad o *ethos* que son socializados (Funnell y Smith, 1981, 289).

Estos autores, examinando la conceptualización que Gearing hace de la transmisión de cultura como flujo de información y su posición acerca del lenguaje como simplemente un modelo referencial de comunicación, ilustran cómo se descuida el intercambio cibernético entre la esfera biológica y la cultural. Asumiendo que el comportamiento social humano se organiza por la maximización del interés genético, Gearing descuida las formas en que se define la sociedad mediante atributos simbólicos que no se pueden determinar por el mero análisis de las propiedades referenciales físicas de comportamientos.

Funnell y Smith terminan centrando su análisis en la teoría intersíquica, en las esferas de interacción diádica y en la cibernética de los sistemas comunicativos, que son centrales para comprender el trabajo de Gearing. En la primera, hay un supuesto implícito, guardado desde el uso que Gearing hace de Wallace, Godenough, Goffman y Barth, de que la transmisión de cultura es un logro activo y que este proceso de comunicación se explica mejor cuando se observa en el momento del intercambio en la negociación de la agenda de la educación. La promesa que este modelo de interacción mantiene no se cumple al no lograr Gearing incluir dentro de su esquema los estándares de organización del conocimiento institucionalizado por los que los actores comprenden el sentido del comportamiento de los otros. Por otra parte, las conceptualizaciones de Gearing sobre la comunicación cibernética y la escolaridad contradicen en muchos sentidos los supuestos que están en la base del modelo de interacción. Sus explicaciones de la comunicación se reducen a descripciones de los mensajes animales, mientras que la escolaridad es esencialmente una biogramática que utilizan los actores culturales como un instrumento al mantener un sistema cibernético viable. Esto, terminan diciendo, constituye una teoría de la transmisión de cultura enmarcada en los preceptos del instrumentalismo biológico (Funnell y Smith, 1981).

Otro autor crítico con las posiciones de Gearing es Knight (1980), que fundamenta sus discrepancias en los principios hermenéuticos de Polanyi. Centra las críticas en conceptos básicos del modelo de transmisión de cultura visto como transacción de equivalencias. Aunque reconoce que la metáfora de *mapa* tiene algunas consideraciones aceptables que ya hemos expuesto, afirma que plantea no menos dificultades. Para Knight, un mapa es un tipo especial de sistema de representación. Es una estructura

simbólica articulada, semejante a una teoría, y este hecho tiene consecuencias importantes. Como estructura simbólica, la información sobre un mapa ha estado sujeta a un código externo en el proceso de construcción del mapa y, si se piensa en la forma en que se utiliza un mapa (por ejemplo, en el caso de encontrar el camino en un laberinto), similar a la forma en que otras estructuras simbólicas como el lenguaje denotativo se usan como base de la comprensión, se podrá objetar lo siguiente:

- Un mapa se consulta activamente y se usa como instrumento externo, y en esto difiere del uso relativamente inconsciente del lenguaje denotativo.
- Es necesario considerar el profundo poder de reorganización de conjuntos de símbolos que todos los humanos poseen.

Pero si en lugar de referirnos, continúa diciendo Knight (1980,12-13), al contenido de conocimiento útil cuando se articula efectivamente, nos referimos a otro tipo de esquemas cognitivos, el concepto de mapa resulta altamente inapropiado. Por ejemplo, atendiendo a lo que Polanyi llama el *dominio inefable* (un esquema de conocimiento útil, por lo común transmitido de manera no simbólica y no articulado), tendremos serias dificultades para integrarlo en la metáfora del mapa. A pesar de que no son pocos los que consideran que este conocimiento no articulado no existe en el caso de los humanos, Knight sigue manteniendo que no tiene sentido considerar que sólo el comportamiento simbólico es la característica única y más profunda de la humanidad. Knight lo resume de esta manera:

Mi argumento ha sido que la metáfora de un mapa cognitivo no es apropiada para una clase importante de conocimiento inefable e inarticulado que juega un papel determinante, incluso crucial, en el proceso de aprender y transmitir ideas, técnicas, etc., que normalmente consideramos culturales por naturaleza. Pero he intentado algo más que señalar lo que es una *mala* metáfora, el objetivo era presentar las dos cuestiones siguientes:

- 1) El énfasis sobre la mediación del símbolo en los procesos cognitivos oscurece el importante papel del conocimiento inarticulado en la adquisición y transmisión de cultura.
- 2) Ya que la cultura ni es totalmente simbólica ni totalmente inefable, los principios que gobiernan la transmisión de cultura no pueden estar exclusivamente derivados de los principios que gobiernan cualquiera de estos dominios (Knight, 1980, 14-15).

Otras críticas de este mismo autor irán dirigidas a la consideración de la transmisión de cultura como una transacción de equivalencias de significado. La utilización del término equivalencia es desafortunada en opinión de Knight, al recordar que Wallace ha tenido serios problemas para poder demostrar que no es necesario que dos participantes compartan el mismo conjunto cognitivo para transaccionar de modo satisfactorio y en modos mutuamente predecibles.

---

---

## 6

# El modelo sistémico de Dobbert

Desde 1973 Dobbert buscará *otras rutas* para una teoría general de la transmisión de cultura. El comienzo de ese camino lo constituyó la crítica a los primeros documentos producidos por Gearing y su equipo y su plataforma sería la Teoría General de los Sistemas.

Para aclarar que su trabajo no marcharía en contra del desarrollado por Gearing sino paralelamente a él, Dobbert reconoce dos puntos fundamentales en el trabajo de aquél: las nociones de transacción y de equivalencia. A partir de estas dos nociones, Dobbert aceptó tres proposiciones de Gearing: a) la cultura se construye a partir de las transacciones entre los miembros de una sociedad y entre los miembros y sus entornos; b) las transacciones con personas y con el entorno amplían un intercambio de información; y c) la transacción e intercambio de información amplían la construcción y mantenimiento del sistema.

A partir de aquí Dobbert marca diferencias con la teoría de Gearing. El punto de arranque de las diferencias lo constituirá el concepto de cultura. Para Dobbert en la cultura hay algo más que transacciones y no se puede olvidar, defiende la autora, que una parte importante de la intuición antropológica es que la cultura trasciende a la interacción social.

Gearing obvia el concepto de cultura y lo que hace es desarrollar una teoría de la transacción de la información más que una teoría de la transmisión de cultura (Dobbert, 1975, 23).

Como es lógico, Dobbert arrancó de un concepto de cultura para construir su teoría general de la educación. Sería desde la Teoría General de los Sistemas desde donde se construyó ese concepto de cultura, que ella entiende como partes en relación de un todo sistémico.

Lo importante será definir ese sistema general que es la cultura para entender cómo se transmite y no definir partes de la cultura o subsistemas de la cultura como, según Dobbert, hace Gearing. Definiendo el sistema general y entendiendo que la cultura es *un mapa simbólico del entorno*, el modelo de transmisión de cultura debe

permitirnos saber cómo la información que se almacena en la estructura puede ser transmitida entre generaciones en una sociedad. Se entenderá entonces la transmisión de cultura de la manera que sigue:

El proceso de transmisión de cultura es un proceso en el que los individuos vienen a almacenar la información del modelo en sus cerebros y así actúan en forma que son razonablemente complementarios, por eso perpetúan los modelos (Dobbert, 1975, 24).

El estudio de la transmisión de cultura de Dobbert se desarrolló a lo largo de más de una década y fue en 1982 cuando presentó más en detalle no sólo el diseño teórico y las directrices para el desarrollo de la investigación, sino los primeros resultados que validaron el modelo teórico y la guía para la investigación. Los objetivos del trabajo se especificaron claramente: a) desarrollar una teoría sistémica y holística de la transmisión de cultura; b) desarrollar una guía de campo para recoger datos que prueben la teoría; y c) analizar un cuerpo de datos que validen la teoría y la utilidad de la guía de campo.

### **Presupuestos de la teoría sistémica de Dobbert**

Para el desarrollo de la teoría de la educación Dobbert y sus colaboradores proponen cinco requisitos que deben cumplirse:

- Debe entenderse la educación como transmisión de cultura y de esta manera emplear el concepto fundamental de cultura, lo que supondrá un examen del proceso entero a través del cual una generación adquiere la forma de vida de sus antepasados (Dobbert, *et al.*, 1984, 276).
- La comunidad será punto fundamental por ser la que proporciona el aprendizaje a los individuos y ser, a la vez, contexto de este aprendizaje.
- Una teoría de este tipo debe proporcionar bases para investigar todo tipo de aprendizajes en comunidades de primates, ya que la transmisión de cultura probablemente depende de la forma ordinaria de aprendizaje en este grupo de animales.
- Debe dar cuenta de que el aprendizaje funciona de manera polifásica (Henry, 1960, 268). Ello supone reconocer que podemos aprender varias cosas a la vez y por múltiples modalidades: visual, oral, olfativa, táctil, cinestésica y, por supuesto, cognitivamente.
- Por último, más que una especificación exacta de relaciones como algo terminal, la teoría debe proporcionar un marco para la elaboración y comprobación de afirmaciones comparativas y predictivas acerca de la transmisión de cultura, lo que le permitirá una vida más larga a las propuestas teóricas.

Con estas premisas se construirá el modelo sistémico que explique el funcionamiento de la transmisión de cultura, no sin antes dejar claramente sentado el concepto de cultura con el que se trabajará, fundamental en la teoría. Partiendo de la noción de correspondencia y de la idea de información como organización, procedente de la Teoría General de los Sistemas, se definirá ahora la cultura como sigue:

Un sistema para mapear información acerca de un entorno. Esta información es almacenada en patrones conceptuales compartidos, en patrones para la interacción social y en patrones para llevar una vida (Dobbert, 1975, citado por Dobbert, *et al.*, 1984, 277).

Entonces, el estudio de la transmisión de cultura será el estudio de la adquisición de ese mapa. (Conviene recordar que en uno de los trabajos antes señalados (Funnell y Smith, 1981), se critica esta equiparación entre la transmisión y la adquisición, encontrada en otros autores como Shimahara.)

Para este propósito Dobbert y colaboradores diseñaron un modelo de sistemas en el que se represente el *sistema adaptativo humano* (Dobbert, *et al.*, 1984, 277).

Se parte de tres elementos primarios en el sistema: la persona (sus aspectos relevantes), el marco (contexto cultural) y la información cultural almacenada en patrones sociales, mapas o estructuras (tanto patrones de interacción social como patrones de control y respuesta). Los elementos de un segundo nivel incluyen *el que aprende y otras personas* (en el elemento primario persona), así como los condicionantes históricos y compartidos, las opciones para los actos, creencias y elecciones que están limitados por los patrones sociales existentes (esto se muestra con los ya referidos patrones de interacción social y patrones de control). Esta es la referencia simple a los elementos principales del modelo. Desde estas posiciones, en las que se incluye a los individuos y a la cultura y los lazos entre ellos, se concibe la transmisión de cultura como un proceso en el que los individuos almacenan información-patrón en sus cerebros y actúan de maneras socialmente complementarias, contribuyendo por lo tanto a los mapeados en desarrollo del patrón adaptativo de una cultura (Dobbert, *et al.*, 1984, 277).

### Desarrollo de una guía de campo

Como decíamos, un segundo punto del trabajo de Dobbert y colaboradores se centraba en el diseño de una guía de campo que permitiese la recogida de datos con el objeto de validar la teoría. Tal guía de campo surgió, como es lógico, del propio modelo teórico y utilizó los mismos epígrafes que en él son elementos primarios y secundarios y que aquí ya hemos referido.

Los autores comenzaron contrastando la mencionada guía a otras ya conocidas y dedicadas al estudio de la socialización o de la educación desde una perspectiva transcultural. Nos referimos a las guías o perfiles de Whiting, Child y Lambert, de Henry y de Hilder. Consideraron que la clase de datos que necesitaban no se podía obtener con las estas guías. Henry diseñó su perfil para que sirviera a los etnógrafos en el estudio de los marcos educativos formales, centrando las observaciones en los niños en edad escolar y poniendo énfasis en la formación guiada por el adulto. Para Dobbert y colaboradores, el manual de Hilger dirige al investigador a recoger más datos, aunque no dirige la recogida de datos directos, como si la transmisión de cultura fuese un proceso cultural estructurado. Finalmente, la guía preparada por Whiting y Child dirigía la recogida de datos en una forma que muestra interrelaciones pero, desde la perspectiva cultural, se concentraba en la recogida de datos de una esfera muy limitada. Ante el alcance restringido de estas guías, la visión que ellos construyeron presenta a un niño que aprende un *modelo completo*, es capaz de dar cuenta de un suceso en su totalidad y aprende a predecir el comportamiento de los otros en una interacción dada. El supuesto subyacente del modelo es que el que aprende es parte de la cultura (cosa que no encontraban en las tres guías citadas) y, de esta manera, el modelo dirige la atención hacia la dinámica a través de la que el niño aprende a adoptar un *modus operandi* que mantiene el modelo.

La guía diseñada se compone de tres partes. La primera, es un grupo de hojas de datos de campo que proporcionan espacios en cada página para recoger todos los datos considerados esenciales desde su perspectiva teórica sobre un *incidente de aprendizaje* individual. La segunda, es una hoja-guía de recogida en el campo que acompaña a la hoja de datos y que tiene por finalidad ayudar al trabajador de campo a conseguir un estilo correcto y un adecuado nivel de recogida, proporcionando ejemplos para cada aspecto requerido. La tercera parte es una lista de niveles de subsistencia para una teoría general de la transmisión de cultura, o sea, la lista de epígrafes de la guía de campo que reseñamos y de la que a continuación presentamos sus apartados más importantes:

1. La persona.
  - 1.1 El que aprende.
    - 1.1.1 Características.
    - 1.1.2 Habilidad para actuar.
    - 1.1.3 Acto.
  - 1.2 Otras personas/personas que responden.
    - 1.2.1 Edad, sexo, parentesco y características formales.
    - 1.2.2 Valores mantenidos.
    - 1.2.3 Ideales para esta situación.
2. Marcos culturales/lugares.
3. Información cultural almacenada en patrones sociales.
  - 3.1 Patrones de interacción social.

- 3.1.1 Instituciones nombradas.
- 3.1.2 Actividades que caracterizan el medio.
- 3.1.3 Tamaño y composición del grupo.
- 3.1.4 Atmósfera relacional-expresiva.
- 3.1.5 Objetos.
- 3.2 Patrones de control por adultos, niños mayores e iguales.
  - 3.2.1 Ninguna respuesta.
  - 3.2.2 Respuesta afirmativa.
  - 3.2.3 Respuesta negativa.
  - 3.2.5 Mixta.

Planteadas las bases de la guía, los autores se formulan tres preguntas en relación con el uso de la guía. En primer lugar, ¿qué parte de una corriente de comportamiento interactivo constituye un incidente? (aclarando aquí que son muchos los incidentes humanos que parecen tener claras fronteras naturales); Dobbert, *et al.* (1984) consideran de esta manera los incidentes:

Burnett (1973) ha sugerido algunas maneras de definir los incidentes; por ejemplo, el cambio de marco, el cambio de personas, el cambio de objetos, el cambio de las actividades. Nosotros añadiremos el cambio en la atmósfera emocional, en los valores notorios, en el actuar del niño en relación a la actividad en un marco singular, el cambio en el tema del adulto y el cambio en la orientación hacia el marco (Dobbert, *et al.*, 1985, 288).

En segundo lugar, se preguntan cómo se deberían seleccionar muestras de comportamiento de cualquier aprendiz, siendo firmes con la decisión de que las muestras se deben seleccionar atendiendo a una base de selección de tiempo y no según lo que el investigador considere interesante. Para Dobbert, *et al.* (1984, 288), las razones son claras: los criterios de selección basados en el tiempo garantizan el que los modos de comportamiento documentados sean aquellos estadísticamente más probables.

Por último, se preguntan qué constituye una muestra suficiente de incidentes de aprendizaje desde una cultura concreta, contestando que para un estudio de la transmisión de cultura una muestra adecuada abarcaría todas las clases de lugares donde los niños y los jóvenes, en cada etapa de edad, se encuentran a lo largo de un año, incluyéndose las interacciones con los adultos en las clases principales de roles y estatus con los que contarían los jóvenes de ese grupo o subgrupo.

### Comprobando la teoría: los datos

El tercer y último punto que indicábamos como base del trabajo era el de proporcionar una serie de datos transculturales, recogidos a partir de la guía de campo, que permitieran validar el modelo teórico y comprobar la utilidad de la guía.

Se centraron en incidentes fuera de las escuelas, ya que una de las intenciones era observar diferentes tipos de actividades y diferentes modos de aprendizaje, y esto es difícil encontrarlo en la escuela, seleccionando tres sociedades: Haifa (Israel), Minnesota y Wisconsin (del medio oeste de los EE.UU.) y Zinacantan (al sur de México). Esta última comunidad se trabajó a partir de etnografías ya publicadas. Los hallazgos más significativos fueron los siguientes:

*Marcos.* Aunque la diferencia no era muy significativa, se observaba el movimiento de las niñas en entornos de hogar o cercanos a él y el de los niños en entornos de pueblo o marcos más amplios.

*Instituciones.* Parece mostrarse un cierto énfasis en los de Zinacantan por instituciones como el ritual y la iglesia (en los niños entre 6 y 12 años) más significativa en el caso de los chicos, y un énfasis en el caso de Israel por la instituciones sociales como los comedores comunales y la casa de los niños en el Kibbutz. En el caso EE.UU., la presencia de los chicos es más significativa que la de las chicas en todas las instituciones.

*Actividades* (aquello que la gente cercana al niño está haciendo). En general se obtuvo que el acceso a clases diferentes de actividad de adulto estaba fuertemente pautado. Los niños israelitas (influido ello por vivir en casa de niños en el modelo de *comuna* Kibbutz) ven menos del patrón cultural adulto total que los niños de EE.UU., quienes generalmente ven menos que los niños zinacantecas.

*Tamaño del grupo.* En general y en las tres comunidades tienden a verse grupos pequeños de entre 2-10 participantes, siendo los varones los que participan en grupos más grandes.

*Composición del grupo.* Primariamente y en las tres sociedades los niños son vistos en grupos compuestos por sus propios padres y hermanos. Sólo es significativa la diferencia a favor de los niños zinacantecas por su interacción con grupos donde un adulto actúa en relación a ellos en una capacidad de rol formal, algo que, además, muestra una diferencia significativa a favor de los chicos en esta misma comunidad.

*Atmósferas.* Las atmósferas significativas en las tres sociedades varían, en orden de importancia, desde la informal hasta la conflictiva, pasando por la orientada al trabajo serio.

*Habilidad para actuar* (comportamiento del niño dentro del contexto de la actividad adulta). Los niños de 6 a 12 años en el medio oeste americano se relacionaban con, o participaban en actividades adultas en torno a la mitad de lo que lo hacían los niños en las otras dos sociedades. Antes que ayudar a los adultos u observar lo que hacen, los niños de EE.UU. jugaban o hacían alguna tarea alternativa.

*Actos* (actividad en la que el que aprende se involucra conforme el incidente se desarrolla). En las tres sociedades los actos más comunes a ocurrir eran, en primer lugar, visitar, cotillear, mirar, comer, jugar, bromear y, en segundo lugar, el intercambio de información.

*Principal persona que responde.* En general eran las madres, jugando menos ese papel los padres. Era algo significativa la diferencia a este nivel entre Zinacantan

frente a EE.UU. e Israel conjuntamente: en la primera zona siempre era más acusada la respuesta de la madre frente a la del padre.

*Patrones de control* (carácter de la respuesta dada al niño, que puede ser positiva, negativa, contener tanto elementos positivos como negativos, o no darse). Las respuestas afirmativas son las primeras en frecuencia en los niños de U.S.A., seguida por las negativas; en Israel el patrón es a la inversa; y en Zinacantan, en primer lugar, se encuentra la no respuesta y, en segundo lugar, las respuestas afirmativas. No obstante, en las tres sociedades se muestra la similitud significativa entre las respuestas a los chicos frente a las respuestas a las chicas (en Zinacantan e Israel, negando o afirmando más a los varones y en EE.UU., negando más a los varones).

*Valores.* Fijándonos en el uso de los valores en las transacciones que forman al niño, se percibía que, entre la mitad y las tres cuartas partes de todos los incidentes en cada sociedad se dieron sin la expresión o implicación de valores, pero en Israel la expresión o implicación de valores fue más alta que en las otras dos sociedades. A lo largo de las tres culturas se observa que las niñas reciben significativamente menos valores que los chicos.

### Críticas a Dobbert

La publicación del informe de Dobbert y colaboradores en el *Anthropology and Education Quarterly* (1984) iba acompañada de los comentarios de varios antropólogos invitados. Una de las cuestiones que concentró más críticas tiene que ver con la falta de una teoría del aprendizaje en el modelo de Dobbert. Para Anderson-Levitt (1984, 316), si bien el modelo ofrece una imagen holística de la manera en que se enseña la cultura, Dobbert no ha tomado en consideración la manera en que ésta se aprende. En este sentido, Miller señala que el contexto sistémico referido por Dobbert incluye tanto la transmisión como la recepción o procesos de transformación de la información por parte del receptor:

De este modo, desde esta óptica una teoría adecuada de la transmisión del patrón cultural debe incluir alguna indicación acerca de que los que aprenden (los receptores) de la transmisión reciben, de hecho, lo que es enviado de la misma forma en que es enviado (...).

Si queremos una teoría de la transmisión de *patrones culturales*, con la cultura como sistema para mapear información de un entorno, entonces debemos desarrollar igualmente una teoría de la recepción de patrones culturales (Miller, 1984, 324-325).

Modiano (1984, 327) piensa que cuesta creer que los autores hayan ignorado a conciencia la enorme literatura sobre aprendizaje, o que no quieran mezclar su antropología con la psicología o la teoría de la comunicación. Dobbert y sus colaboradores (1984, 353) afirmarían en su réplica que el aprendizaje, en el senti-

do psicológico-cognitivo, no es una cuestión importante «en el contexto de la transmisión de cultura tal como la hemos definido», y parecen excusarse diciendo que «no hay variables psicológicas cognitivas en el modelo de "transacción de equivalencia" de Gearing».

Chaney (1984, 320-321), por otro lado, mantiene que Dobbert ha desarrollado el modelo con conceptos *etic*, externos, academicistas y distantes de la experiencia. Su crítica se agudiza cuando afirma que «el principio rector central de la antropología cultural, la observación participante, se pierde en la guía de campo», así como que ésta explota la idea de sistema de una manera muy restringida.

George y Louise Spindler señalan el abismo que existe entre las posiciones y las pretensiones de Dobbert y las suyas. Para los Spindler, los autores del modelo sistémico de la transmisión de cultura tienen que trabajar con observaciones del comportamiento en varias situaciones que juzgan significativas, pero si abordan «asunciones culturales tácitas, implícitas, ocultas, deben hacerlo mediante inferencias (...) y no pueden estudiar los mismos procesos que nosotros hemos descubierto como los más importantes —los del diálogo continuo entre estudiantes y profesores, oculto bajo la superficie del comportamiento» (1984, 331-332). Y continúan:

Si bien Dobbert y sus colaboradores han ideado un esquema que define muchas categorías de observación interesantes, violan o ignoran muchos de los criterios de lo que para nosotros es una buena etnografía... El modelo de Dobbert parece nomotético, estructural, mecánico, predeterminado, formal, digital y *etic*. Nosotros preferimos que nuestro enfoque sea idiográfico, procesual, orgánico (no en el sentido durkheimiano), abierto, no formal, analógico y atento a los datos *emic* (G. y L. Spindler, 1984, 332-333).

Gearing, en una línea similar, juzgará el modelo como una especie de «física social (...) arraigada en la ciencia social, su epistemología dominante» (1984, 339), en un extenso comentario en el que aplaude las ventajas analíticas y de perspectiva holística que ofrece el modelo, mientras que reprocha su parcialidad como modelo de transmisión de cultura, así como su excesivo acento *etic*.

## Otra parte de la cuestión: la adquisición de cultura

Decíamos en la presentación que, conforme se fueron sucediendo los modelos teóricos sobre transmisión de cultura, se ponía de manifiesto la necesidad de distinguir entre ésta y la adquisición, así como entre la dimensiones intersíquica e intrapsíquica de todo el proceso. En este capítulo describimos algunos de los acercamientos hechos desde el *lado* de la adquisición de cultura. El denominador común de los autores y corrientes que apuestan por esta vertiente es la no aceptación de una *replicación cultural* en el proceso de transmisión de una generación a otra o, a la inversa, el postulado de que el proceso de adquisición modifica inevitablemente el contenido transmitido, o sea, la cultura.

### Solon T. Kimball

Para Kimball, «si existe un aspecto del conocimiento humano que es exclusivo de la educación, y del que se pueda decir que es una prerrogativa de los educadores profesionales, hay que encontrarlo en las condiciones y procesos asociados con la transmisión de cultura» (1974, 257). Según este autor, si nos proponemos aislar dicha especificidad tendremos que contemplar la educación formal como un aspecto más, especial, de la socialización del individuo. La preocupación por las condiciones que afectan al proceso de transmisión nos llevará a interesarnos por las relaciones entre quien enseña y quien aprende, por la tradición cultural y el entorno social en el que tiene lugar el aprendizaje, por las capacidades orgánicas y psíquicas del individuo que está cambiando con la experiencia, y por la dinámica del aprendizaje en sí. Respecto a este último, Kimball propone distinguir entre el aprendizaje fruto del *entrenamiento* (en alusión al condicionamiento conductista) y la reordenación interna de la experiencia o *cognición*. En cualquier caso, para saber si el individuo se comporta en función de uno u otro tipo de proceso habremos de indagar, por encima de todo, sobre las relaciones entre dicho individuo y su entorno, siendo los sistemas culturales una parte de éste.

Dado que la cultura es transgeneracional, nos dirá Kimball, encontraremos en ella las claves que explicarán el qué y el cómo del aprendizaje de los jóvenes. Este esfuerzo demanda un tratamiento transcultural, de manera que, a la hora de averiguar qué contiene esa lente cultural a través de la cual los individuos reciben la experiencia, la ordenan y actúan a partir de todo ello, habremos de identificar lo que es común a todas las culturas, independientemente de cuáles fuesen las divergencias sustantivas. Según Kimball, esos universales son tres:

- a) *Categorías de conocimiento*, que permiten al individuo distinguir y clasificar a otros individuos, cosas, cualidades, acontecimientos y procesos, como son las categorías de orden, clase, número, forma, tiempo y espacio. Estas categorías poseen una base social, omnipresencia y gran estabilidad (*id.*, 268-9).
- b) *Cánones de discriminación*, pues el aprendizaje de identidades es sólo un primer paso en la adquisición de un marco cognitivo, al que sigue el aprendizaje de los criterios que hacen posible la identificación y que permiten la clasificación de los ítems de experiencia en un todo más amplio (*id.*, 269).
- c) *Un proceso de transmisión de a) y b)*. La función principal de la educación es la transmisión de cultura. El proceso de la educación es una relación variable entre, por un lado, el entorno sociocultural que prescribe el método y el contenido de la educación, y por otro, el individuo en el que se organiza e internaliza la experiencia (*id.*, 270).

Según Tindall (1976, 200), Kimball afirma que el individuo debe aprender conocimiento en tres áreas: afecto, destrezas y comportamiento cognitivo. Los dos primeros universales antes señalados se encuadrarían en el área de *comportamiento cognitivo*. Los estudios sobre transmisión de cultura se decantan por la dimensión intrapsíquica de dicho proceso cuando abordan centralmente la organización e internalización de esos contenidos cognitivos por parte del individuo.

### **Fundamentos socioculturales del aprendizaje humano. Las posiciones de Judith Friedman Hansen**

Uno de los enfoques más ambiciosos dentro de la Antropología de la Educación lo constituye la obra de Hansen. Por desgracia, Hansen murió muy joven, cuando apenas si había propuesto un programa renovador en la investigación de los fenómenos que nos interesan aquí. Para ella, el estudio de los procesos de transmisión y adquisición de cultura debía extenderse más allá de la escolaridad y el desarrollo infantil, debía ponerse en relación con el estudio de la producción del conocimiento científico, y todo ello orientado a la generación de una antropología del conocimiento. Entre sus advertencias más notables destacaríamos las siguientes (1982, 189-191):

- a) no podemos entender el aprendizaje separándolo de la densa red de información

en la que anida; el conocimiento es en sí mismo un artefacto cultural, y la construcción del conocimiento un acontecimiento sociocultural; b) el estudio de la transmisión del conocimiento debe ser reflexivo, de modo que debemos tener en cuenta que la investigación científica es en sí misma un artefacto cultural; c) no debemos disociar los componentes cognitivos y afectivos del conocimiento; y d) el lenguaje puede servirnos como heurístico, pero no debemos ir más allá de las auténticas correspondencias que existen entre el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje cultural. Este último punto representa un desacuerdo con quienes quizá hayan forzado la analogía lenguaje-cultura, como podría ser el caso de Ward Goodenough, quien, por cierto, hizo hincapié en que el conocimiento y los artefactos pertenecen a diferentes órdenes analíticos, mientras que Hansen, como hemos visto, concibe el conocimiento como un artefacto cultural en sí mismo.

En el trabajo citado, y antes de delimitar los ámbitos de análisis de una antropología del aprendizaje, Hansen ofrece una serie de definiciones y asunciones sobre las que pretendía edificar su trabajo (*id.*, 190):

Al hablar de la *naturaleza del conocimiento como fenómeno* me refiero al conocimiento como experiencia subjetiva, como información a disposición de un individuo en el curso de la cognición, y como un corpus de ideas, valores, creencias y destrezas mantenidas por un individuo o grupo. Mis asunciones acerca del conocimiento como fenómeno, por ejemplo, incluyen a éstas: 1) el conocimiento está culturalmente infundido (no existe ningún conocimiento auténticamente acultural); 2) el conocimiento cultural está distribuido diferencialmente entre los miembros de todas las sociedades, y los individuos, incluso en las comunidades (aparentemente) más homogéneas, mantienen variaciones del stock común (esto es, que todas las sociedades son multiculturales en algún grado); 3) el conocimiento es polimodal, o sea, verbal y no verbal, cognitivo y afectivo; y 4) el conocimiento siempre es contextualizado por quien lo posee, ligado al conjunto más amplio de información de la persona mediante diversos lazos de interpretación, inferencia y experiencia individual.

### *Hacia una antropología del aprendizaje*

Para Hansen, «una antropología del aprendizaje debe conllevar, claramente, una perspectiva sociocultural sobre la transmisión del conocimiento» (*id.*, 191). Dicha perspectiva requerirá un tratamiento de los siguientes ámbitos analíticos:

*Análisis procesual:* Implica reconocer el hecho de que nuestros datos fundamentales son los actos y acciones humanas, y sus consecuencias para las acciones de los demás. La transmisión del conocimiento como proceso requiere un análisis detallado de las comunicaciones por las que es llevado a cabo. En este sentido, debemos prestar atención a la definición de la situación y del contexto que porta cada participante o desarrolla en el curso de la interacción, la significación cultural asociada a los canales de comunicación, los repertorios comunicativos-

interpretativos de los participantes y las estrategias que usan para realizar sus intereses y propósitos respectivos.

*Análisis estructural:* Dirige nuestra atención al impacto de la acción humana y los procesos interpersonales en los patrones más amplios de comportamiento que caracterizan a los grupos y que, a la larga, limitan y motivan el comportamiento individual. La transmisión de conocimiento refleja y afecta a la estructura social. Una antropología del aprendizaje debe ocuparse de los correlatos estructurales de la transmisión tales como la distribución de conocimiento de diversa clase en una comunidad o sociedad, las bases de dicha diferenciación, las agencias de transmisión y sus respectivas metas, estrategias y poder.

*Análisis contextual:* Supone contemplar los acontecimientos dentro de la matriz de sus interconexiones con otros anteriores, actuales o futuros, y con los entornos donde tienen lugar (físicos, socioculturales, temporales). Como tal, integra necesariamente las perspectivas procesual y estructural. Nos obliga a atender a la conexión entre el aspecto explícito e implícito de la transmisión, así como al significado que las asunciones, valores, repertorios interpretativos y estrategias cognitivas y de comportamiento que los participantes tienen para el resultado de los encuentros de aprendizaje.

*Análisis histórica:* Enfatizando la importancia de la profundidad temporal, este análisis nos lleva a abordar las asunciones que los participantes hacen acerca de las raíces históricas de su propio comportamiento y de las limitaciones contextuales, permitiéndonos trazar los procesos de cambio y continuidad, y de fuerzas estructurales que se muestran activas.

*Variables biológicas:* Supone no tanto una perspectiva analítica cuanto una orientación a los datos potenciales. Esa amplia red que son las consideraciones biológicas incluye las visiones cambiantes de nuestra herencia biofisiológica en tanto humanos, y del significado de los estudios etológicos sobre otras especies para entender la nuestra.

### **La adquisición de cultura según Harry F. Wolcott**

Si nos paramos a pensar en los modelos hasta ahora presentados sobre la transmisión de cultura, todos parecen caer en la misma idea de la educación que, normalmente, tienen los educadores: la parte del proceso que se refiere a la enseñanza. Bien es verdad que hemos expuesto referencias que no sólo hablan de la dimensión interspésica de la educación, sino que refieren de alguna manera su dimensión intrapsíquica; pero no es menos verdad que la insistencia que sobre esta última dimensión hemos encontrado no puede compararse con la primera cuestión. En pocas palabras, se habla mucho del proceso de enseñar algo, de transmitir algo, y muy poco del proceso mediante el cual se aprende ese algo, se adquiere la cultura. Este es, muy posiblemente, un camino que se nos abre y que intuimos que llegará más lejos de las fronteras de la antropología de la educación, al menos desde ciertas perspectivas cognitivistas.

En un interesante artículo resumen de lo que la antropología ha dicho sobre el aprendizaje fruto de un *simposium* del Council on Anthropology And Education desarrollado en 1980, Wolcott nos invita a que pensemos sobre qué podemos decir del que aprende y del propio aprendizaje, desde una perspectiva antropológica. Aún más, nos invita a que pensemos sobre ello pero fuera del marco institucionalizado de la escuela: el aprendizaje en *medios naturales*.

### *Un inventario y algunas propuestas*

Mead, sin duda, debe ser considerada a la hora de valorar lo que la antropología ha dicho sobre el aprendizaje. Ella nos habló de *culturas de aprendizaje*, donde no hay ningún problema para que se aprenda lo que hay que aprender (nadie se *extravía*), y *culturas de enseñanza*, en las que los adultos marcan perfectamente a los niños lo que tienen que aprender. En uno de sus últimos textos nos muestra los diferentes tipos de sociedades atendiendo a su modelo enculturador: *culturas posfigurativas* en las que los niños aprenden de sus mayores, *culturas cofigurativas* en las que los aprendizajes se dan en torno a los grupos de iguales, y *culturas prefigurativas* en las que los adultos aprenderán de sus generaciones más jóvenes.

Bateson insistió en los tipos de aprendizajes y realizó una clasificación jerárquica de los niveles de aprendizaje. Diferenció el *proto-aprendizaje* (aprendizaje rutinario) del *deutero-aprendizaje* (*aprendiendo a aprender*), y clasificó los niveles de aprendizaje en (citado por Wolcott 1982, 85): *a) aprendizaje 0*: el aprendizaje no está sujeto a la corrección por el método de tanteo; *b) aprendizaje I*: revisión de la elección dentro de un grupo invariable de alternativas; *c) aprendizaje II*: revisión del grupo del que elige, por tanto el aprendizaje de los contextos; y *d) aprendizaje III*: aprendizaje de los contextos de los contextos —un cambio correctivo en los sistemas de grupo.

Algunos antropólogos han tratado el tema del aprendizaje (algunos más directamente que otros) y, en general, con ciertas vinculaciones a la escuela de cultura y personalidad. No vamos a reseñarlo todo; para terminar esta breve referencia a la construcción de una antropología del aprendizaje, baste indicar los trabajos que editaron Burnett y Kimball (1973), unidos al texto más reciente de Hansen (1979), comentado en el apartado anterior, sobre una perspectiva sociocultural del aprendizaje humano. Como decíamos, no interesaba tanto reseñar bibliográficamente algún tipo de antecedentes sobre el tema del aprendizaje, tratado desde la antropología, como llamar la atención sobre la construcción de un concepto que debe acompañar al que hasta ahora referíamos como central en la antropología de la educación, el de transmisión de cultura. Realizaremos esta llamada de atención siguiendo el inventario que Wolcott (1982) propone en su trabajo, una especie de cuestionamiento a la antropología por lo que podría aportar al tema de la adquisición de cultura:

- 1) Una tarea urgente es la de sondear bibliográficamente el campo y hacerlo a partir de lo que se podría denominar una búsqueda fácil: los trabajos sobre la

- adquisición de la lengua; en tales trabajos encontraremos referencias que serán pertinentes para la construcción de una antropología del aprendizaje.
- 2) Será de especial interés reflexionar a partir de algunas de las preguntas que nos hace Gearing en su modelo de transmisión de cultura, pero que se refieren también al campo de la adquisición: ¿por qué todos no aprenden todo? Considerar la cuestión de las barreras que encuentra el flujo de información nos acercará a puntos de importancia, como los contenidos que podemos aprender en los contextos en los que nos movemos y las limitaciones que esos contextos nos imponen, u otras limitaciones a los aprendizajes no dependientes de ellos.
  - 3) En esta tarea será importante empezar a distinguir entre qué significa aprender algo, lo que podría caracterizarse para nuestros intereses como un *proceso cultural*, y qué significa atender al contenido de aquello que se ha aprendido, que podríamos referir como *contenido cultural*. Ambas cosas pueden interesarnos en este camino de investigación, pero lo cierto es que sabemos mucho más del proceso que de lo que finalmente se aprende/adquiere como resultado del mismo.
  - 4) Partir de la idea de que cada uno de nosotros aprende sólo una parte de la cultura en la que vivimos y no toda, es un buen principio para la investigación. Debemos comprender que el aprendizaje es, en última instancia, un fenómeno individual —como nos recuerda Goodenough—, que el que aprende tiene *la última palabra* sobre lo aprendido. Wallace (1970, citado por Wolcott, 1982, 90) dice que cada individuo *vuelve a descubrir* la cultura. Keesing (1976, citado por Wolcott, 1982, 90), más atrevido, dice que el aprendizaje de la cultura «tiene lugar no tanto a través de las prácticas de una sociedad en la crianza del niño, como a *pesar de ellas*».
  - 5) Wolcott piensa que puede ser de mucha utilidad el paralelismo entre el aprendizaje de la cultura y el aprendizaje de la lengua. Podemos y debemos distinguir los niveles de consciencia en todo el proceso y también, siguiendo a lingüistas, aproximarnos a las ideas de que se aprende como un participante activo, como un constructor de teoría. Como decíamos en otro lugar (Pulido y Villanueva, 1990):

Son numerosas las alusiones al componente consciente o inconsciente en la transmisión-adquisición de cultura. Así, por ejemplo, Keesing nota cómo «la *teoría* de un actor sobre su cultura, al igual que su teoría sobre su lenguaje, puede que sea en gran medida inconsciente» (1974, 89). Ciertamente aprendemos varios aspectos de comportamiento sin darnos cuenta de ellos (Bourguignon, 1979), por lo que «mucho del conocimiento cultural parece quedar almacenado fuera de la consciencia» (Friedman, 1979, 7). Wolcott, al comparar la adquisición del lenguaje con la de la cultura, define al neófito como «incipiente pero persistente *constructor de teoría* que constantemente (aunque a menudo no conscientemente) escudriña, clasifica y busca la regularidad entre el bombardeo continuo y casi aleatorio de elementos lingüísticos y culturales que se arremolinan en torno a él/ella» (1982, 91).

- 6) Empezar de nuevo en el debate de lo innato y lo adquirido puede ser en cierta medida frustrante si no caemos en la cuenta de lo que Bateson (1972, citado por Wolcott, 1982, 92) nos indica: no se trata tanto de marcar si un aprendizaje es innato o adquirido, sino saber qué parte tiene de innato y qué parte de adquirido (o interiorizado de forma inconsciente) y aprendido (o interiorizado de forma consciente). De cualquier manera, y como hemos señalado,

(...) es harto difícil discernir hasta qué punto un proceso de búsqueda/descubrimiento está *guiado* por adquisiciones previas, o cuál es la cantidad y/o calidad de las adquisiciones que, en un momento determinado, emergen y son replanteadas conscientemente por el sujeto. Asimismo, no sabemos si a cada edad existe una diferencia de *peso* entre lo adquirido y lo aprendido ni, consecuentemente, cuál sería esa diferencia (Pulido y Villanueva, 1990).

- 7) Será bueno también que empecemos a marcar las diferencias entre los aprendizajes partiendo, por ejemplo, de los contenidos que puedan aprenderse:

Wallace ha propuesto una clasificación del aprendizaje según los tipos de *materias* que hay que aprender. Identifica tres: *técnica* (aprender *como...*), *moralidad* (consideración por el estado benefactor del grupo), e *intelecto* (una tradición y una forma de pensar) (Wallace, 1961, citado por Wolcott, 1980, 92-3).

- 8) Mantener que se aprende por *observación* podría suponer llevarnos a reconocer que todo aquello que vemos lo aprendemos, lo que no es cierto. Suponer que aprendemos por *imitación* significaría, en el caso de la lengua por ejemplo, que todos hablaríamos igual y con los mismos errores, lo que tampoco es cierto. Wolcott prefiere hablar de aprendizaje por *modelado*, lo que permite dar una idea más participativa al sujeto que aprende y no prever con facilidad los resultados, como de hecho ocurre con cualquier aprendizaje.
- 9) Ya hemos mencionado en varias ocasiones la idea de que se aprende polifásicamente. Henry desarrolló esta idea y aún hoy se mantiene la certeza de que aprendemos varias cosas a la vez por los diferentes canales sensoriales.
- 10) Se han llegado a caracterizar aprendizajes atendiendo al lugar donde se desarrollan —sin olvidar que el marco o contexto implica más cosas que el espacio físico en el que tiene lugar el proceso—; Wallace lo denominó *escala de generalidad*:

«Es conveniente disponer las circunstancias del aprendizaje humano en forma de una escala de generalidad, en la que cada categoría se incluye y se presupone por la categoría siguiente. Si tomamos la escolaridad como la categoría inicial, la seguirían la educación, después la enculturación y después el aprendizaje en sí» (Wallace, 1961, citado por Wolcott, 1980, 95).

Otros han hablado, en este sentido, de aprendizajes formales, no formales e informales, pero hay que señalar el peligro que entraña establecer una categoría de aprendizajes atendiendo al lugar donde se dan y no tanto a la manera y su contenido. El marco, consideramos, puede ser un factor pero no una categoría.

- 11) La idea de que aprendemos de nuestros adultos parece muy generalizada, pero debe contrastarse con esa otra idea de que aprendemos más de los cercanos en edad, de nuestros iguales, y menos de los lejanos, de nuestros adultos. (Este punto será abordado más tarde, en este mismo capítulo, cuando hablemos del trabajo de Holland y Eisenhart.)
- 12) Por último, debe pensarse si es útil seguir trabajando con la hipótesis de que el aprendizaje se produce en diferentes discontinuidades a lo largo de la vida de los individuos (recuérdese el primer modelo de comprensión cultural de Spindler). Es muy posible que encontremos cómo casi todos los grupos humanos marcan fases de la vida y se ritualizan los pasos de una fase a otra, pero suponer que el individuo vive ese proceso más como una discontinuidad y menos como una continuidad es forzar las suposiciones.

Como se puede observar, lo que Wolcott hace no es sino llamar la atención sobre una serie de cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje y, con ello, nos invita a la indagación dentro del aprendizaje de la cultura. Recomendamos dos cuestiones (si se pueden denominar así) para enriquecer este campo:

- Por un lado, que indagemos en *aspectos particulares* de las culturas. Que nuestros temas de investigación sean cosas fácilmente identificables en la cultura en la que trabajamos y claramente reconocibles en comportamientos. Cómo adquirir un determinado rol puede ser un ejemplo para comenzar.
- Por otro, que investigemos en *marcos naturales* (como hemos indicado). Que dejemos las escuelas como contextos centrales de nuestras investigaciones y nos centremos en situaciones de aprendizajes más amplias.

Nosotros mismos hemos atendido a estas recomendaciones y hemos indagando durante dos años acerca de la dimensión educativa del proceso ritual festivo o, con otras palabras, acerca de cómo educa la fiesta. Nos interesa tomar la dimensión del proceso de transmisión de cultura que pueda estar dándose en torno a un ritual, y más recientemente nos preguntamos muy a menudo por aquello que de la fiesta, o en torno a ella, la comunidad y sus gentes, queda en el individuo que participa en ella, o que es espectador de ella, o que la organiza. Consideramos que llegar a saber, por ejemplo, *cómo se hace un hermano mayor de tal o cual hermandad* (no sólo en su sentido formal, sino también en su sentido socializador de identidad, rol y esquemas cognitivos), nos permitirá saber algo más sobre otros muchos aprendizajes, al margen de su consideración formal por el marco en el que se desarrollen.

El propio Wolcott emprendió este camino del aprendizaje de la cultura y en la última década ha publicado dos textos mostrando cómo un joven desarrolla conductas que le autoalejan de la sociedad llevándole a vivir en un cierto nivel de marginación (Wolcott 1983; 1987). La idea fundamental que se presenta, biografando a un joven de veinte años que se encuentra figurada y literalmente al margen de la sociedad, es la de que debe verse la educación más como un proceso de inclusión que como un proceso de escolarización.

### Adquisición de cultura: la corriente de modelos culturales

En este apartado examinaremos la incipiente pero prometedora línea de investigación sobre los procesos de transmisión y adquisición de cultura abierta desde la corriente de modelos culturales. Esta corriente es, sin duda alguna, una de las más activas en el panorama actual de la antropología cognitiva. Sus principales trabajos están recogidos en dos volúmenes (Holland y Quinn, 1987; Strauss y D'Andrade, 1992), pero aquí citaremos trabajos no incluidos en ellos, donde las autoras que encabezan esta corriente formulan su visión sobre la adquisición del conocimiento cultural.

Ya en 1983 Eisenhart y Holland redactaron un trabajo en el que defendían las tesis de que: 1) los grupos de iguales son enormemente importantes en la enculturación referente a conocimientos sobre el género; y 2) lo que esos grupos transmiten acerca del género no es lo que los adultos habrían transmitido. Esta idea relativa al contenido no sancionado presente en la transmisión que tiene lugar en los grupos de iguales planteaba, según Holland, serias objeciones a lo que podemos entender como la metáfora que tradicionalmente había organizado los estudios sobre transmisión de cultura, y demandaba un marco de referencia más globalizador en estos estudios. Según Holland (s.f.), aparentemente las nociones referentes a la transmisión de material genético se han extendido metafóricamente para dar cuenta de la transmisión de cultura. Los paralelismos que ella encuentra (ver cuadro 1) son una muestra de ello. Holland se une a Wolcott (1982) —como éste hiciera con Sapir— en el temor a tomar como base la metáfora de que la cultura es un «agregado perfectamente envasado de formas de comportamiento transmitidas trozo a trozo... a un niño sin curiosidad» y señala la estrechez y simpleza de la metáfora ante los nuevos hallazgos derivados de la investigación sobre transmisión de cultura y, más concretamente, ante la potenciación de los grupos de iguales en la descripción y explicación de los procesos de transmisión de cultura.

Que el grupo de iguales es un contexto en el que se produce transmisión de cultura quizá no sería tan importante a no ser porque el contenido de lo transmitido en él no está *en línea* con el contenido transmitido por los adultos. Aún reconociendo que los grupos de iguales anidan inevitablemente en otros contextos más amplios que ejercen influencia en ellos, Holland insiste en que son productores o, al menos, co-productores de las actividades que generan, y no meros recipientes pasivos del co-

nocimiento que poseen sus mayores. En muchos dominios el grupo de iguales genera y/o regenera el conocimiento, y a veces elabora construcciones particulares como reacción a su posición entre otros grupos. Reconocer esto nos lleva a ver las limitaciones de la metáfora genética. En primer lugar, el código cultural no es replicado en el grupo de iguales; el que aprende dentro de él participa activamente en la generación del sistema de significado del grupo. En segundo lugar, aunque el grupo de iguales está estrechamente interconectado con el sistema sociocultural más amplio que lo envuelve, no está determinado por él, y posee su autonomía y su propio desarrollo. Holland sugiere replantear el estudio de la transmisión de cultura como el estudio de la generación y regeneración del conocimiento a lo largo del tiempo, y que en lugar de la metáfora genética utilicemos la imagen que emerge de los trabajos del psicólogo soviético Vygotsky, una imagen de interacción social y entrecruzamiento de niveles de génesis y re-génesis del conocimiento.

TABLA 1

Transmisión genética .....	Transmisión de cultura
Replicación biológica .....	Replicación cultural
Código genético.....	Código cultural
Individuo biológico.....	Individuo cultural

En el estudio del desarrollo del conocimiento, Vygotsky hablaba de cuatro grandes ámbitos de investigación: filogenético, sociocultural, ontogenético y microgenético. La terminología, como puede apreciarse, no acompaña, y puede haber confusiones entre la palabra *genético*, tal como la emplea Vygotsky, y lo *genético* como metáfora que estamos criticando, por lo que hay que señalar que el sentido vygotkiano de *genético* tiene que ver con el tipo de análisis empleado y no con similitudes con la reproducción biológica. El análisis de Vygotsky aborda los procesos de desarrollo de las transiciones y reorganizaciones del conocimiento producidas en esos cuatro ámbitos: registro filogenético, historia sociocultural de las sociedades, ontogénesis individual y microevoluciones generadas en el curso de actividades particulares. Holland no considera oportuno detallar el modelo teórico de Vygotsky, y quizá tampoco sea este lugar apropiado para hacerlo; en cualquier caso, la lectura del planteamiento de Holland es clara: podemos integrar la investigación antropológica sobre transmisión de cultura en el marco teórico del psicólogo soviético.

Dejaremos constancia del trabajo de Holland, pero no ahondaremos en sus implicaciones ya que no hubo una continuidad clara de esas posiciones. Recordar las

ideas reflejadas en él nos interesa en tanto constituyen una ataque a ciertas asunciones centrales mantenidas en los grandes modelos teóricos sobre transmisión y adquisición de cultura (Spindler, Shimahara, Gearing, Tindall, Dobbert), pero las ideas vygotkianas no serían explicitadas como plataforma sobre la que este grupo de antropólogas cognitivas erigió más tarde su enfoque actual, el de modelos culturales, aunque invistieron a éste de un alto grado de constructivismo psicológico en su fundamentación teórica, refrendado por la reciente propuesta de anclaje de dicho enfoque en la teoría cognitiva conocida como conexionismo (Strauss y Quinn, en prensa).

### *Hacia una teoría cognitiva de la adquisición de cultura*

Para Strauss y Quinn (1990), la cultura es conocimiento compartido, y los conocimientos compartidos son esquemas compartidos. ¿Cómo llegan una serie de individuos a poseer esquemas idénticos o muy similares? A esa pregunta han de responder los estudios sobre adquisición de cultura, un área poco cultivada según las autoras, y en la que sólo destacarían los trabajos de los Whiting y colaboradores (1941, 1975, 1988). Habría dos razones para esta situación: por un lado, la mayoría de los antropólogos culturales ni siquiera coinciden en que la cultura constituya conocimientos compartidos; por otro, la extrema complejidad del propio proceso de adquisición de cultura, mucho mayor que la del proceso de adquisición de una lengua.

Strauss y Quinn pretenden esbozar una teoría de la adquisición de cultura, que para ellas es una teoría de la adquisición de modelos culturales, o sea, la adquisición de esquemas de conocimiento compartido. El trabajo de estas autoras presenta, de entrada, una aportación novedosa respecto a otras construcciones teóricas acerca de la adquisición de cultura, consistente en la pretensión de apoyar sus planteamientos en una teoría cognitiva básica, desarrollada fuera de la antropología, como es el conexionismo. Desde este enfoque, la formación de esquemas de conocimiento se contempla como un proceso muchas veces inconsciente en el que el individuo viene a formar en su mente patrones de asociaciones entre diversos elementos de la experiencia, asociaciones que conforman representaciones mentales del mundo y la experiencia individual en él, no teniendo estas representaciones una forma sentencial como proponen otras teorías cognitivas clásicas.

Las autoras suponen que los adultos de una sociedad comparten un modelo cultural acerca de determinado dominio de experiencia, y que una estrategia adecuada para el estudio de la adquisición de ese modelo consistiría en averiguar el estado de conocimiento que los jóvenes de esa sociedad poseen acerca del mismo modelo, describiendo la acción de las fuentes de información que han influido en la construcción incipiente del modelo por parte de los jóvenes. Dado que Naomi Quinn ya ha descrito con todo detalle el modelo cultural adulto americano acerca del matrimonio, las autoras llevan a cabo una investigación piloto sobre el mismo tema en los niños, y escogen a dos de sus hijas y a la hija de un amigo con la esperanza de que el conocimiento íntimo de las tres niñas sirva para apreciar cómo los factores evolutivos y del

entorno pueden dar cuenta de las ideas que los niños han ido formando sobre el tema seleccionado. No pretenden describir qué conocimiento poseen la mayoría de los niños americanos sobre el matrimonio, sino que se proponen mostrar parte de la complejidad de la relación entre la información cultural que los niños reciben y el conocimiento que construyen a partir de ella, con la idea de demostrar que la adquisición de cultura presenta varias diferencias respecto a la adquisición del lenguaje —la adquisición de estructuras fonológicas y sintácticas— u otros tipos de aprendizaje. En concreto, según las autoras, estas diferencias son seis:

- 1) Hay información cultural que no está al alcance de los jóvenes que aprenden una cultura, y ello como consecuencia de la manera en que el entorno está estructurado, o de que los adultos la mantienen fuera de su alcance deliberadamente.
- 2) Los que están aprendiendo la cultura suplen la falta de información acerca de un modelo cultural empleando análogamente la información de que disponen acerca de otro, una analogía en la que lo central no sería tanto la corrección con la que se llevarían a cabo procesos inductivos o deductivos como la aptitud de un dominio que sirva como base para entender otro distinto. No se trata de meras generalizaciones, como ocurre con el lenguaje (*haiga* por *haya*; *cabo* por *quepo*; etc.). A veces, a partir de estas analogías el niño forma hipótesis erróneas que pueden permanecer así hasta que no tenga que emplearlas.
- 3) El niño no encuentra igualmente disponibles todos los inputs culturales de un modelo. No se aprende el modelo de una vez, sino que se construye progresivamente.
- 4) La motivación para aprender conocimiento cultural es a menudo desigual. El que aprende no explota constantemente todos los recursos que le podrían permitir mejorar el conocimiento acerca de un dominio particular. En cambio, en el aprendizaje del lenguaje se supone que, en circunstancias normales, siempre existe esa motivación.
- 5) Los modelos culturales a menudo son adquiridos sin la motivación para ejecutarlos. A veces se aprenden cosas sin que en el momento de aprenderlas exista una motivación concreta para poner en práctica lo aprendido.
- 6) A veces, a partir de inputs alternativos se infieren modelos culturales inconsistentes. Al aprender su cultura, al niño se le presentan muchos ejemplos *mal* *construidos* siendo aquí las propias categorías de *bien* y *mal*, algo menos aptas que cuando se las aplica a actuaciones lingüísticas, porque nuestras intuiciones nativas acerca de qué es correcto en una cultura suelen ser más difusas que las que tenemos acerca de la corrección lingüística. Además, el cambio cultural es más rápido que el cambio lingüístico.

Las autoras apuntan cinco dimensiones de algunos modelos, y suponen que quienes los aprenden deben adquirir conocimiento de ellas: lo normal, lo bueno (lo moralmente correcto), lo ideal, roles diferentes y alternativas culturales. Parte de la tarea de la adquisición de cultura consiste en aprender a clasificar diversas

instancias en esas cinco dimensiones, y parte de la complejidad del proceso está en que los comportamientos representados en una dimensión de un modelo no serán consistentes con los representados en otra dimensión del modelo, lo que demandará una elección (consciente o no) entre las versiones del modelo a ejecutar. Teniendo en cuenta todo ello, nos dicen Strauss y Quinn, la propia expresión *adquisición de cultura* se torna problemática, porque parece sugerir la obtención de un objeto fijo, bien definido, más que el aprendizaje a partir de prácticas cambiantes, variadas, un aprendizaje que dura toda la vida.

Cuando queramos investigar acerca del proceso de adquisición de conocimiento relativo a un dominio cultural, habremos de averiguar: *a)* en qué medida los inputs culturales se hallan al alcance de los que aprenden —y si ello depende de la edad—; *b)* cuándo se está utilizando la analogía para llenar los huecos de información; *c)* cuál es la diversidad existente en la información cultural acerca de un dominio de conocimiento; y *d)* cuál es la motivación, a diferentes edades, para adquirir el conocimiento cultural y actuar a partir de él. El trabajo de Strauss y Quinn termina insistiendo en la omnipresencia de la cultura y su influencia decisiva en todo lo relativo a las formas y contenidos de la comunicación, a la categorización de la realidad, a los motivos e intenciones de nuestro comportamiento, por lo que reclaman un lugar para la cultura en las teorías psicológicas de la cognición y el aprendizaje.

## Transmisión-adquisición de cultura: reflexiones finales

Aun reconociendo el carácter *panorámico* de este texto, es necesario que nos posicionemos sobre las cuestiones planteadas y los interrogantes abiertos. Para éstos no tenemos respuestas, pero nuestro objetivo se limita a una especie de recapitulación, con objeto de iniciar o continuar el camino en busca de ellas. En esta breve introducción a la antropología de la educación hemos intentado, fundamentalmente, exponer las preocupaciones teóricas que definen a esta subdisciplina. Para ello hemos descrito los modelos explicativos más importantes en la corta historia de la antropología de la educación, entendiendo que el concepto nuclear de esta es el de *transmisión-adquisición de cultura* y que, como antropólogos, equiparamos el significado de la palabra *educación* con el de dicho concepto nuclear. Con los argumentos que presentamos en este capítulo final, pretendemos precisar y matizar una serie de cuestiones relevantes a la hora de comprender el estado de la empresa científica que se desarrolla en la antropología de la educación. Si nuestro propósito se cumple, la propia exposición de estas aclaraciones servirá, a la vez, para mostrar nuestras principales posiciones dentro de la subdisciplina. Además, con la simple exposición de nuestros planteamientos nos estamos acercando a la resolución del dilema que Gearing (1972) dejaba sin resolver sobre lo que podríamos denominar el mítico lanzamiento de una moneda en la historia de la antropología: si nuestra preocupación es por el comportamiento aprendido, entonces el aprendizaje y las cosas aprendidas son caras de una misma moneda (el contenido como cultura y el proceso de adquisición de ese contenido, el aprendizaje); por qué cayó la moneda del lado del contenido, del lado de la cultura, y no lo hizo del lado de la transmisión de esa cultura, es, como expresa Gearing, un dilema. Debemos continuar preguntando a la antropología las razones de su no tan amplia preocupación por los problemas de la transmisión-adquisición de cultura.

No cabe esperar de estas reflexiones finales una solución a los interrogantes que puedan haber surgido en los capítulos anteriores. Queremos exponerlas porque es necesario tratar lo *no dicho*, las asunciones básicas que presiden nuestro discurso so-

bre la construcción de una teoría de la transmisión-adquisición de cultura. Además, es necesario hacerlo aproximándonos a formulaciones teóricas generadas *fuera* de la antropología de la educación, pero que abordan claramente el mismo objeto de estudio que hemos descrito aquí. Al recordar algunos puntos importantes de los capítulos anteriores, apoyaremos nuestros argumentos sirviéndonos de formulaciones generadas en unas disciplinas *distintas* como la sociología de la educación o la sociolingüística. Al hacerlo, nuestro propósito consiste simplemente en mostrar la convergencia de intereses y de focos teóricos entre la sociología y la antropología de la educación. Aunque no nos pronunciamos explícitamente sobre las razones de la producción de discursos diferentes desde disciplinas aparentemente separadas que abordan el mismo objeto teórico de estudio, creemos, y al menos ha sido nuestro deseo, que en nuestro trabajo se encuentra implícita la necesidad de romper con las distancias disciplinares. Somos conscientes de que este libro, en algunos puntos, parece servir a una delimitación disciplinar, pero nuestra pretensión no ha sido ésa, sino contribuir al desarrollo del conocimiento científico de un tipo de fenómenos sociales. La historia, corroborada por la experiencia propia, demuestra que los encasillamientos disciplinares frenan dicho desarrollo.

### Transmisión-adquisición de cultura. Diagnósis de un concepto

Es necesario comenzar justificando la forma de enunciar el concepto *transmisión-adquisición de cultura*. En primer lugar, el guión (-) que une los dos términos pretende sugerir que se trata de un proceso continuo. Intercalar una *y* entre ambos términos podría sugerir que es fácil distinguir y separar ambas dimensiones, cuando no es éste el caso. Quizá la carencia de un término global más apropiado contribuye a perpetuar una imagen dual del proceso cuando, en realidad, la idea de que *transmisión* y *adquisición* son cosas diferentes *y*, por tanto, la de que su separación analítica es legítima, pertenecen al cajón de las asunciones previas incuestionadas y las convenciones compartidas. A menudo nosotros mismos *troceamos* el concepto, a veces por una estrategia didáctica consciente y a veces siguiendo inconscientemente la inercia que ha orientado el pensamiento sobre la dinámica cultural. En cualquier caso, no es desaconsejable desbrozar un concepto tan amplio y analizar las unidades menores que le atribuimos, siempre y cuando reintegremos finalmente el resultado de esos análisis parciales. De hecho, al emplear la expresión *transmisión-adquisición de cultura*, nosotros tenemos en mente una multiplicidad de procesos de producción, reproducción, modificación, construcción, transacción, apropiación, difusión, etc., de la cultura. No hemos optado por acuñar un término con varios prefijos al estilo de Morin, sino por unir dos de los más utilizados —transmisión y adquisición—, quizás a la espera de que el desarrollo de la investigación proporcione una nominación más apropiada.

En segundo lugar, decimos *transmisión-adquisición de cultura* en vez de *transmisión-adquisición cultural*, como tradicionalmente se viene empleando, porque

creemos conveniente explicitar lo más posible cuál es el contenido de esas transacciones designadas por el binomio transmisión-adquisición. Dicho contenido es cultura. Decir *cultural* enfatiza una referencia a la forma de la transmisión-adquisición. La matización puede parecer superflua pero, ya que nos lo permite nuestra lengua, juzgamos oportuno que la precisión caiga del lado del contenido. No obstante, debemos reconocer que la idea de que la forma y el contenido son cosas diferentes y, por lo tanto, la de que su separación analítica es legítima, también pertenece al cajón antes mencionado.

Por último, decimos *transmisión-adquisición de cultura* en vez de *transmisión-adquisición de la cultura*, como es más habitual, porque pensamos que al hacerlo se contribuye a frenar la cosificación del concepto *cultura*. Además, el uso del artículo *la* en *la cultura* propicia una percepción falsa del contenido de la transmisión-adquisición, en la medida en que parece remitir a algo bien definido de antemano que va a ser objeto de transacción. Al contrario, y como veremos más adelante, sea lo que fuese ese objeto, es simultáneamente objeto de transacción y objeto de construcción.

El concepto *transmisión-adquisición de cultura* merece ocupar la posición nuclear que aquí le otorgamos siempre y cuando sea redefinido progresivamente. En la medida en que los conceptos de escolarización, educación, socialización, enculturación y aculturación son acumulables en última instancia al de transmisión-adquisición de cultura, éste se erige en una especie de metaconcepto que, aparte de contar con las ventajas señaladas en el capítulo 2 (las referencias cultural, holística y comparativa que comporta o promueve), es capaz de constituirse en nudo de conexión entre diversas disciplinas que comparten unas mismas preocupaciones teóricas.

En los capítulos anteriores hemos repasado los *modelos con pretensiones teóricas* y no las *teorías* porque, en realidad, en el campo de la transmisión-adquisición de cultura no existe todavía ni un sólo cuerpo de proposiciones lo suficientemente respaldado por la comprobación, o por una utilización exitosa en la interpretación de una evidencia diversa, como para merecer el nombre de *teoría* (Tindall, 1976). Puede incluso que el título de *modelos* sobrevalore el carácter de propuestas en estado tan preliminar y, en algunos casos, tan esquemáticas como las que hemos revisado. No obstante, es indudable que existe un material etnográfico abundante y variado que permite y exige su tratamiento en un trabajo de construcción y validación teórica.

### Distinciones básicas dentro del campo teórico de la antropología de la educación

Ni la problemática de las transiciones entre fases distintas del desarrollo teórico (descripción, construcción de modelos, validación) (véase Pulido, 1990), ni la discusión sobre el calificativo que merecen las propuestas de orientación teórica aquí descritas (¿teorías? ¿modelos? ¿perfiles?) son obstáculos para plantear los fundamentos de lo que debería ser una teoría de la transmisión-adquisición de cultura o, con más pre-

cisión, para plantear las invariables que deberían contemplarse en cualquier propuesta que pretenda arrojar luz sobre la transmisión-adquisición de cultura. Describiremos estas invariables en forma de *distinciones* básicas sobre las que debería pronunciarse, de una manera u otra, cualquier teoría de la transmisión-adquisición de cultura. Ya hemos visto algunas de estas distinciones con cierta extensión. Así por ejemplo, es evidente que no puede faltar en cualquier elaboración teórica sobre la transmisión-adquisición de cultura una diferenciación de *tipos de conocimiento* y de *formas de adquisición o aprendizaje*. Sobre los primeros venimos hablando desde la mención a la guía de Henry (capítulo 3), y son especialmente abordados en Gearing, por lo que no vamos a volver a enumerar ejemplos de esta distinción. Tampoco lo haremos con las formas de aprendizaje o adquisición. Un ejemplo de distinción entre éstas aparece en el capítulo 6, recogiendo un trabajo de Wolcott. Pero no son las únicas distinciones básicas, como vamos a ver a continuación.

### *Cultura que «se autoexhibe» frente a cultura que «hay que enseñar»*

Las formas verbales con el *se* reflexivo y la pasiva recogen bien esta primera distinción: una parte de la cultura *se transmite* (o dicho con más precisión, *se autotransmite*), y otra parte *es transmitida*. Esta distinción es pertinente porque con ella se postula la existencia —incuestionable por otra parte— de un vasto conjunto de contenidos culturales que no necesitan agencias o agentes específicos para su mantenimiento en el seno de una sociedad, sino que por sí mismos, y en virtud de factores como la recurrencia, una ubicación estratégica en la vida cotidiana de los individuos, o su presencia y/o accesibilidad directa y por doquier, dichos contenidos *se autoexhiben*. Los individuos simplemente *tropiezan* con ellos —cuando no anidan en ellos— y construyen el significado que poseen sin la mediación de instancias de transmisión.

Obviamente, esta distinción tiene implicaciones metodológicas. En la descripción y explicación de la cultura que *se* (auto)transmite, la dificultad estriba en que no contamos con un agente transmisor que precise y defina qué contenidos pretende transmitir (otra cosa es que sean adquiridos o no por aquéllos a quienes va dirigida la transmisión, o que éstos adquieran otros contenidos no previstos por el transmisor). Por lo tanto, habrá aquí una gran dosis de interpretación por parte de los investigadores, en la medida en que se refieran los contenidos que se están autotransmitiendo a partir de evidencias como las disposición espacial y temporal de las situaciones, los objetos presentes, etc., y no a partir del registro de discurso y la observación de acciones o gestos específicos que denoten —y aquí pasamos a la segunda distinción básica— intencionalidad o que evidencien la mediación directa de agentes.

### *Grados de intencionalidad en la transmisión*

Efectivamente, otra de las distinciones fundamentales que debe contemplar toda explicación de la transmisión-adquisición de cultura con aspiraciones teóricas, es

la de los *grados de intencionalidad* en la transmisión. Es posible transmitir cultura sin tener la menor intención de hacerlo, al igual que es posible desarrollar un enorme esfuerzo de planificación —de *intervención calculada*, como diría Spindler— en la transmisión. Entre ambos extremos se extiende una amplia gama que debe ser explicitada en una teoría de la transmisión-adquisición de cultura. El análisis se torna muy complejo en este punto, en la medida en que no existe una correlación estable entre los grados de intencionalidad de la transmisión, los tipos de contenido cultural transmitido, los contextos en las que hayamos identificado la ocurrencia de una transmisión, los tipos de adquisición de cultura, y la consecución exitosa de la adquisición. A veces, la intervención más calculada de un contenido no es correspondida por una adquisición del mismo, o sí lo es, pero dicho contenido es transformado completamente. Otras, no existe la pretensión de transmitir un contenido, pero se produce la adquisición del mismo.

### *Grados de consciencia en la adquisición*

Cualquier teoría dentro de la antropología de la educación deberá distinguir una diversidad de procesos de adquisición. En este sentido, y como primera medida, nos parece acertada la propuesta de Wolcott (1982) de reservar el término *adquisición* para referir un proceso menos consciente y el término *aprendizaje* para referir un proceso más consciente en la captación/construcción de cultura por parte del individuo. La analogía con el lenguaje es clara: uno *adquiere* su lengua (o lenguas) materna, pero *aprende* otras lenguas. En cualquier caso, recordemos la idea de Wolcott recogida en el capítulo 7: esta distinción no consiste tanto en determinar si un aprendizaje es innato o adquirido, como en saber qué parte tiene de innato y qué parte de *adquirido* (o interiorizado de forma inconsciente) y *aprendido* (o interiorizado de forma consciente). Nosotros añadíamos a esto la dificultad de establecer, primero, hasta qué punto un proceso de aprendizaje consciente —como el de *búsqueda/descubrimiento* (Pulido y Villanueva, 1990)— está *guiado* por adquisiciones previas; segundo, qué adquisiciones emergen (y cuándo) para ser replanteadas conscientemente por el sujeto; y tercero, si a cada edad existe una diferencia de *peso* (y cuál es su magnitud) entre *lo adquirido* y *lo aprendido*.

### *Conocimiento y comportamiento*

Hay una cuarta distinción que atañe tanto al contenido teórico como a los presupuestos metodológicos del estudio de la transmisión-adquisición de cultura. Se trata de la distinción entre la dimensión cognitiva y la dimensión de la conducta de la cultura, esto es, entre *conocimiento* y *comportamiento*. No nos referimos aquí tanto a las implicaciones epistemológicas de las aproximaciones *emic* y *etic* en el estudio de ambas dimensiones —que existen y deben ser afrontadas— cuanto a la siguiente advertencia: los comportamientos no son el *contenido* de la transmisión

ni de la adquisición, sino un *medio* de la transmisión y un *resultado* de la adquisición. Es decir, cuando hablamos de transmisión-adquisición de cultura hablamos de transmisión-adquisición de conocimiento. Por un lado, éste conocimiento puede transmitirse o ser transmitido mediante un comportamiento (la imitación); por otro, origina, se proyecta, se traduce en comportamientos. Esto no significa que el conocimiento siempre preceda en el tiempo al comportamiento. Puede ocurrir que actuemos sin planes concretos (conscientes o inconscientes) para la acción, y que generemos éstos durante el propio desarrollo de la acción, consolidándolos o rechazándolos después de dicha acción, en cuyo caso podríamos decir que el comportamiento precedió al conocimiento. La advertencia antes señalada nos recuerda que nuestra tarea es describir y explicar un contenido al que no tenemos acceso directo (el conocimiento de cultura) mediante la observación y el análisis de manifestaciones *abiertas* (el comportamiento). Una teoría de la transmisión-adquisición de cultura no debe obviar este punto.

Conviene recordar que *conocimiento* no significa *reglas para comportarse*. Hace tiempo que sabemos que el propio concepto de *regla* es ambiguo. Spradley, en la introducción a *Culture and Cognition*, nos lo recuerda, y advierte de la gran variedad de entidades culturales que cubre dicho concepto: normas, costumbres, expectativas, etc., al igual que es consciente del carácter no explícito de muchas reglas culturales. Ya en sus inicios, la antropología cognitiva se preocupó notablemente por el problema de la validez psicológica de los modelos referidos en la investigación, modelos constituidos por conjuntos más o menos complejos de reglas, y hoy estamos entrenados —o deberíamos estarlo— para saber precisar con más detalle, y si se nos permite esta expresión, lo *poco regladas* que son las reglas culturales, y para estar alerta ante fáciles equiparaciones entre las reglas que inferimos tras observar el comportamiento de quienes investigamos y las reglas que expresan los informantes en su discurso y que, según ellos, rigen su comportamiento.

Una vez más, el análisis se torna problemático, dadas las complicadas combinaciones entre *reglas* y comportamientos: a) varios sujetos que exhiben un mismo comportamiento pero invocan reglas o normas diferentes cuando se les pregunta por la razón del mismo; b) varios sujetos que exhiben distintos comportamientos pero invocan una misma regla o norma al ser preguntados; y c) comportamientos diferentes (incluso contradictorios) según situaciones, y reglas o normas diferentes, así como reglas *para violar reglas*. La estrategia metodológica es obligada: contrastar constantemente discurso y comportamiento. La asunción teórica, nos parece pertinente: incluso en el caso de que lo transmitido tuviese la forma de una regla, los sujetos que la adquieren hacen una interpretación personal de ella, transformándola en buena medida, al incorporarla a su bagaje de conocimientos.

Todo lo anterior, en cualquier caso, debe examinarse a la luz de una concepción del conocimiento que lo presenta no simplemente como el resultado de interacciones de información entre individuos, sino como un ámbito más en el que se proyectan los ordenamientos grupales, las premisas ideológicas y la distribución

del poder de una sociedad. Ello lleva a reconocer que las categorías sociales de identidad, y la red de relaciones entre colectivos que comparten objetivos sociales, determinan qué se transacciona, entre quiénes y en qué dirección. Así las cosas, aunque en algún momento arranquemos metodológicamente del individuo y las micro-interacciones entre individuos, el estudio de los procesos de transmisión-adquisición de cultura remite en última instancia a la dimensión colectiva.

### *Lo representacional y lo posicional*

La quinta distinción que vamos a señalar es la más importante de todas las que pueda contemplar una teoría de la transmisión-adquisición de cultura. Desde nuestro punto de vista se trata de una distinción inicial obligada a la que, paradójicamente, el propio desarrollo de la teoría debería mostrar como una pseudo-distinción. Nos estamos refiriendo a la distinción entre la dimensión *representacional* y la dimensión *posicional* de la realidad sociocultural. Una perspectiva cognitivista como la que estamos defendiendo a lo largo de este trabajo suele ser acusada de centrarse en aspectos *ideacionales*, superestructurales, epifenoménicos de la realidad sociocultural *dura*, compuesta por la estructura social, las relaciones y modos de producción, las divisiones del trabajo, las jerarquías de poder político y las redes de distribución diferencial de capital económico y simbólico. Creemos que en las ciencias sociales contamos ya con las bases para mostrar la no legitimidad (o, cuando menos, las serias limitaciones) de la distinción entre lo *representacional* (¿cognitivo, mental, *ideacional*?) y lo *posicional* (¿social, estructural, material?).

Para Bourdieu, por ejemplo, las ciencias sociales estudian la relación entre *dos ámbitos indisociables* en los que se realiza la acción histórica: uno, las estructuras mentales, o esquemas de percepción, apreciación, pensamiento, lenguaje y acción designados con el término *habitus*, es el ámbito interno al agente; el otro, las estructuras que producen una división del mundo social en *campos* en los que se expresan las relaciones de dominación, es el ámbito externo al agente. Godelier, por otro lado, mostró la no legitimidad de la separación entre infraestructura y superestructura en cuanto *niveles* de la realidad social, enfatizando la presencia del pensamiento en todas las instancias de ésta (incluidas las fuerzas de producción) mediante una argumentación teórica que preconiza en cierto modo el *neomaterialismo* que Sperber (1988) ha defendido frente al materialismo de inspiración marxista en las ciencias sociales. Giddens —por indicar un tercer ejemplo— señaló que el dominio básico de estudio de las ciencias sociales son las prácticas sociales (1984, 2), que los actores despliegan constantemente una capacidad de teorización sobre éstas (id., 5), y que la *estructura*, referida en dichas prácticas, no posee una existencia independiente del *conocimiento* que los agentes tienen sobre lo que hacen en su vida diaria (id., 26).

Obviamente, no estamos planteando una reduccionismo cognitivista en las ciencias sociales y en la antropología en particular, sino simplemente mostrando la necesidad de que se habilite el lugar que corresponde al conocimiento, a la dinámica

de la información de cultura que intercambian constantemente los seres humanos y que es, simultáneamente, producto y productora de la sociedad. Por ello consideramos legítima, pero no exclusiva, la perspectiva cognitivista adoptada en este trabajo y, por extensión, en nuestra línea de investigación en el campo de la antropología de la educación.

### *Contextos*

Otra distinción obligada es la que hay que realizar entre los *contextos* de transmisión-adquisición de cultura. La propia noción de *contexto* plantea serios problemas en la medida en que se utiliza constantemente, en las situaciones más diversas, y su significado parece darse por sentado. Quizá podamos recomponer la definición de *contexto* que manejan Gearing o Dobbert a partir de la utilización que hacen de esta palabra, pero la tarea interpretativa no es aquí deseable. Debemos optar por una definición clara, explicitarla en nuestras elaboraciones teóricas y, a partir de ahí, distinguir contextos diferentes en los que tiene lugar la transmisión-adquisición de cultura. Algunos ejemplos están en la *ecología del desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1979), y su distinción entre micro-, meso-, exo- y macrosistemas, o en Bernstein, que distingue analíticamente cuatro contextos interrelacionados en los que «los ordenamientos críticos de una cultura y sub-cultura se hacen sustantivos, palpables, a través de las formas de sus realizaciones lingüísticas en ellos» (1989, 186):

- Contexto regulador, constituido por las relaciones de autoridad en las que al niño se le hace consciente de las reglas del orden moral y sus diversos apoyos.
- Contexto instructivo, donde el niño aprende la naturaleza objetiva de los objetos y personas y adquiere diversos tipos de habilidades.
- Contexto imaginativo o innovador, donde al niño se le alienta a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos, a su propia manera.
- Contexto interpersonal, donde al niño se le hace consciente de los estados afectivos, suyos propios y de los demás.

Pero la noción de contexto hace referencia a muchos elementos más, algunos de ellos habituales en ciertas teorías sociológicas, a los que no podemos renunciar en la construcción de una teoría general de la transmisión-adquisición de cultura. Para Ogbu, el contexto remite a las conexiones de la educación con la economía, el sistema político, la estructura social y los sistemas de creencias dominantes en la comunidad. En la obra de Apple (1986, 205), hablar de contexto del conocimiento escolar es hablar de la historia y las realidades económicas y sociopolíticas de las que aquél emana. Para el propio Apple, al igual que para muchos otros, una teoría de la educación tendría que considerar de manera global y en relación las necesidades económicas, políticas e ideológicas de la sociedad en la que están integradas las escuelas, y el papel del Estado, y cualquier otra posible administración educativa, en todo ello.

Nosotros sólo queremos apuntar aquí que *contexto* es algo que va más allá de *envoltorios* o delimitaciones geográficas. Considerar los contextos debería ser algo más que describir situaciones físicas, entornos o ambientes. Debería ser, fundamentalmente, dar cuenta de todo aquello que dota de significado a los sucesos, acciones, comportamientos y discursos que encontramos allí donde realizamos nuestras investigaciones. Para entender estos elementos tenemos que conocer muchos otros situados *fuera* de nuestro campo de trabajo. La exigencia holística, como vemos, aparece por cualquier lado de la construcción teórica.

### El cambio cultural en una teoría de la transmisión-adquisición de cultura

Desde nuestro punto de vista, una teoría de la transmisión-adquisición de cultura debería estar fundada sobre la idea de que es imposible transmitir cultura sin transformarla, al menos en algún grado, en el propio proceso de transmisión, y que es imposible adquirir (o aprender) cultura sin transformarla, al menos en algún grado, en el propio proceso de adquisición (o de aprendizaje).

En primer lugar, no parece que existan dudas acerca de la acción constructiva que ejerce el individuo al adquirir un contenido cultural (el aprendizaje consciente ofrece la posibilidad de que esa acción sea más profunda). Adquisición y aprendizaje implican el *filtrado* de los nuevos contenidos a la luz de los esquemas previos, así como la reorganización de éstos ante el impacto de aquéllos.

En segundo lugar, un agente transmisor ejerce una doble influencia modificadora o transformadora sobre el contenido cultural que transmite: por un lado, para poder transmitir ese contenido tuvo antes que adquirirlo o aprenderlo, por lo que desplegó sobre él la acción antes señalada; por otro, máxime cuando la intencionalidad es alta, el propio proceso de transmisión obliga a alterar el contenido transmitido a fin de lograr los propósitos del transmisor. En el caso de la institución escolar, Bourdieu señala que «para transmitir este programa de pensamiento llamado cultura —la escuela—, debe someter a la cultura que transmite a una programación capaz de facilitar la transmisión metódica» (1983, 28). En cualquier caso, y casi paradójicamente, cabe señalar que, en el caso de la escuela, la racionalización progresiva de la enseñanza o transformación calculada que la didáctica lleva a cabo sobre los contenidos culturales a fin de optimizar el proceso de su transmisión, no pone en riesgo el mantenimiento de la propia cultura.

Si bien es verdad que Bourdieu ha enfatizado el lado reproductor del proceso de transmisión de cultura, no es menos cierto que en su caracterización teórica de la noción de *habitus* está presente la idea de transformación, al menos como posibilidad. De este modo, si «el *habitus* es una capacidad infinita para generar productos —pensamientos, percepciones, expresiones y acciones— cuyos límites son marcados por las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que proporciona está tan lejos de la creación de la

novedad impredecible como de la simple reproducción mecánica del condicionante original» (1991, 55). El proceso de transmisión de cultura, por lo tanto, contribuye a la reproducción cultural y, simultáneamente, posibilita la modificación de la cultura, dada la propia naturaleza de lo transmitido y adquirido, el *habitus*.

En Bernstein encontramos un ejemplo similar, pues la estructuración formal de la conciencia —empleando sus términos— en que acabaría una transmisión de cultura exitosa, lejos de conducir inevitablemente a un inmovilismo cultural, posibilita el cambio. Para Bernstein, el cambio cultural tiene su origen en cambios en la estructura social que afectan a los estilos lingüísticos, los cuales a su vez inducirán en los hablantes diferentes maneras de relacionarse con los objetos y con las personas (1989, 131). Además, como recuerda el autor,

... al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden... para cualquier individuo, las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en ese individuo. De modo que todos somos potenciales o actuales agentes de cambio. No hay otro camino (1990, 35).

Las posiciones neomarxistas, representadas principalmente por Apple y Willis, aclaran esta idea superadora del inmovilismo al que muchos veían condenada la teoría de la reproducción. El propio Willis (1988, 202) señala que la reproducción cultural implica necesariamente la posibilidad de producción de elementos nuevos. Los actores sociales no son, de este modo, meros receptores pasivos de información, sino que están capacitados para cuestionar y modificar el conocimiento que —empleando los términos tradicionales— les han transmitido. En la misma línea, Apple (id., 209) insiste en que la noción de reproducción puede llevarnos a pensar que no existe una resistencia al poder que la promueve. Una teoría de la transmisión-adquisición de cultura deberá mostrar cómo el sistema de reproducción de cultura es, a la vez, sistema de producción de cultura.

¿Y qué ocurre con la cultura que se autotransmite? Pensamos que es precisamente en los contenidos culturales *no sujetos a agentes transmisores* donde cabe esperar una probabilidad mayor de que los individuos que los adquieren o aprenden ejerzan una mayor libertad de construcción, por lo que habrá igualmente una mayor diversidad de *versiones* personales acerca de unos mismos fenómenos. En un trabajo antes citado (Pulido y Villanueva, 1990), el conjunto de contenidos culturales que se (auto)transmiten fue referido como *área de búsqueda y descubrimiento*:

Así las cosas, en el entorno siempre habrá eventos no recogidos en el esfuerzo intencionado de la transmisión, los cuales pueden ser *área de búsqueda y descubrimiento* para el sujeto. En cualquier caso, existe también una tendencia a controlar la presencia de los eventos de esa área libre por parte de otros sujetos o grupos de ellos en su relación filogenética con el medio, con el fin de optimizar al máximo el proceso de transmisión.

En la medida en que, desde los mecanismos de transmisión, esté *calculada* la presencia citada, estará más o menos acotado (predeterminado) el espectro posible de descubrimientos, de construcciones personales (originales) de teorías o soluciones a esos eventos-problema.

La adopción de una teoría psicológica cognitiva como marco de referencia para las teorías de la transmisión-adquisición de cultura facilita, como hemos visto en el capítulo 6, una concepción del cambio cultural en dichas teorías. De hecho, puede que el acercamiento a marcos de referencia como el del conexionismo nos ayude a desprendernos de la idea de que el cambio es improbable en la medida en que toda *nueva* adquisición está subordinada a las adquisiciones del pasado, que se suponen más estables y consolidadas.

### Requisitos formales y orientaciones para la investigación

Hemos visto una serie de distinciones que constituyen el *sine qua non* de una teoría de la transmisión-adquisición de cultura. Podemos añadir a ellas una serie de requisitos formales, de criterios básicos, como los que enumera Bernstein (1990, 29-30), que debería reunir cualquier teoría de este tipo:

- La teoría debe operar en varios niveles. Macroniveles: institucional. Microniveles: interacción. Diferentes niveles del sujeto, del adquirente. El primer criterio debe ser que tales niveles deben ser capaces de mantenerse unidos y se debe permitir el paso la *traducción* de nivel a otro.
- Sus conceptos podrán distinguir una variación de un cambio en las agencias de transmisión. Por ejemplo, debemos saber si una agencia fue igual que antes, si hubo una variación en sus prácticas o si hubo un cambio. Y los conceptos también debieran hacer esto, pues si no lo hacen, en realidad serán inconsistentes.
- Debe proporcionar una descripción explícita de los objetos de su análisis. La teoría no debe especificar simplemente su objeto a nivel teórico, sino que debe proveernos para el reconocimiento empírico de este objeto y de su descripción. En términos de Berstein, si se tiene una teoría de la transmisión y de la adquisición, lo primero que se debe ser capaz de hacer es describir muy clara y sistemáticamente el proceso de transmisión y adquisición, ya sea en la familia, la escuela o el trabajo.

Por último, consideramos que debemos recoger una serie de grandes cuestiones que deben orientar el desarrollo de la investigación en el campo de la transmisión-adquisición de cultura. Siguiendo a Hansen (1990, 30-31), se trata de las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales bases de diferenciación de los repertorios de conocimiento entre los miembros de una sociedad? (sexo/género, edad, clase, religión, etnia, etc.).
- ¿Cuáles son las principales agencias de transmisión de conocimiento? (en nuestra sociedad: familia, grupo de iguales, escuela, mass media).
- ¿Cuáles son las metas de estas agencias? (Perpetuar el *status quo* de los miembros, favorecer el cambio, proporcionar acceso a conocimientos, desarrollar actitudes, etc.).
- ¿Hasta qué punto están las agencias de transmisión de conocimiento controladas por grupos o estratos sociales particulares? (Principalmente en sociedades pluriétnicas o con grupos minoritarios.)
- ¿Cómo está controlado el acceso a ciertos cuerpos especializados de conocimiento? (Quién y cómo sanciona la posesión de conocimiento, a quién está restringido el acceso a qué conocimiento y por quién.)

Estas preguntas, en cualquier caso, presuponen otras anteriores, y todas ellas conforman, junto a los requisitos y las distinciones básicas señaladas a lo largo de este capítulo final, un programa ambicioso en el estudio de los fenómenos que nos interesan. Creemos no equivocarnos al afirmar que, a pesar de que los elementos que lo componen —al menos tal como los hemos presentado— conllevan de antemano un posicionamiento teórico, sobre este programa existe el suficiente consenso como para constituirse en la plataforma que necesita la investigación sobre la transmisión-adquisición de cultura.

---

---

# Recursos bibliográficos

Como ya indicamos en la presentación, no hemos buscado desarrollar un listado temático de los lugares y sujetos que estudia la antropología de la educación. Encuadrado todo ello en lo que definimos como etnografía escolar, creemos que debe ser considerado en un texto aparte. En ese nuevo texto deberían tratarse los diferentes campos de estudio que ha desarrollado esta disciplina: enfoques etnográficos en el estudio de las escuelas, evaluación de escuelas y de los procesos que en ellas se desarrollan siguiendo metodología etnográfica, aspectos de la transmisión de cultura en relación con el cambio social y cultural, educación intercultural y multilingüe en contextos multiculturales, estudios de género en relación con la educación etc. Algunos autores agrupan estos campos de estudio bajo el epígrafe de etnografía escolar y por ello preferimos esperar a comentarlos en un nuevo trabajo. Por ahora puede consultarse el reciente texto de Velasco, García y Díaz (1993).

Lo que sí incluiremos aquí bibliográficamente son los argumentos que hemos venido exponiendo a lo largo de todo este texto. Comentamos aquellos textos que se ocupan del desarrollo de la disciplina y aquellos otros que han aportado cuestiones centrales al esclarecimiento de los procesos de transmisión-adquisición de cultura. La mayoría de ellos han sido ya citados en este trabajo.

## Revisiones y conceptualizaciones teóricas en general

BRAMELD, T. (1955): «The Meeting of Educational and Anthropology Theory». En SPINDLER, G.D. (ed.): *Education and Anthropology*, pp. 216-237, Stanford, Stanford University Press. (Reimpreso en *Education and Culture*, pp. 84-114.)

Este artículo trata sobre los modos en que conceptos antropológicos como *la realidad de la cultura*, *proceso en la cultura*, *valores en la cultura* y *la interpretación de la cultura* podrían ser útiles para los educadores, y como la reexaminación educativa de estos conceptos podrían servir a los antropólogos.

BRAMELD, T.; y SULLIVAN, E.B.(1961): «Anthropology and Education», *Review Educational Research*, 31, 1:70-79.

En este texto se realiza un análisis de algunas obras significativas de antropólogos y educadores comenzando en 1954, con una referencia particular a la cultura en la escuela como un aspecto formalizado del proceso enculturativo. La antropología debería incluirse en los programas educativos en los niveles graduados y no graduados.

BURNETT, J. (1979): «Anthropology in Relation to Education», *American Behavioral Scientist*, XXIII, 2:237-274.

COMES, P. (1983): «Antropología y Educación», en VV.AA.: *Antropología Hoy*, Barcelona, Teide, pp. 145-164.

Este capítulo presenta una exposición acerca de lo que la perspectiva antropológica aporta en el enfoque y solución de los problemas relativos a la educación escolar especialmente en contextos de diversidad sociocultural. Concretamente para el caso de el Estado Español se plantea la necesidad que los estudiantes reciban ya en los niveles bajos una información que suponga una formación orientada a superar el etnocentrismo tan acusado y tan perjudicial para la convivencia humana etnocentrismos que ha caracterizado siempre a los contenidos impartidos en las escuelas (de la presentación).

COMILLAS, L; y DOLGIN, J. (1978): «On Anthropology and Educational: Retrospect and Prospect», *Anthropology & Educational Quarterly*, IX:165-180.

La antropología educativa con frecuencia asociada a la antropología y a la educación, constituye un campo de investigación lo suficientemente estructurado como para acometer su estudio informal y/o concienzudo aunando a la par, las inquietudes académico-profesional y el puro interés personal. Este ensayo surge de la necesidad de definir este campo de exploración dentro de un contexto histórico relacionándolo con la tradicional debilidad de los planteamientos de conexión entre antropología y educación y con aquellos avances que permitan aumentar la efectividad y profundidad de los análisis antropológicos en educación y en general, de cualquier cuestión educativa. Se profundiza en los aspectos de las conexiones históricas y contemporáneas entre la disciplina de la antropología y el campo de la educación. Una contextualización histórica del desarrollo de la antropología educativa nos proporciona un campo de trabajo desde el que se puede delimitar críticamente los avances teóricos y metodológicos existentes. Se exploran posibilidades para futuras áreas de actividad y se presentan recomendaciones específicas para futuras direcciones (del resumen).

EDDY, E.M. (1985): «Theory, Research, and Application in Educational Anthropology», *Anthropology & Educational Quarterly*, XVI, 2:83-104.

El desarrollo histórico de la antropología educativa se encamina dentro del contexto del crecimiento del profesionalismo y la especialización de la disciplina como un todo. Se argumenta que con el Congreso de Stanford de 1954 y la organización formal del Council on Anthropology and Education en 1970 culminaron los desarrollos previos en el campo de la antropología educativa y se inauguraron nuevos desarrollos. Sin embargo, estos sucesos también reflejaron cambios en el apoyo económico a la antropología, modificaciones en las relaciones de los antropólogos con los problemas aplicados y redefiniciones del significado de la profesionalidad en la disciplina.

GEARING, F.O. (1972): «Anthropology and Educational», en J. HONIGMAN (ed.): *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Chicago, Rand McNally, pp. 1233-1249.

Presenta el autor como se está viendo ya la posibilidad de un nuevo campo de estudio con clara independencia surgido de la relación entre antropología y educación. Apunta cómo se ha generado ya un cuerpo de estudiosos que se interrelacionan más entre ellos que con profesionales de otras subesferas. Aún reconociendo que la antropología de la educación no es una subesfera hoy por hoy apunta que podría serlo pronto. Por el momento, lo que hace es valorar el amplio campo de materias que ya existen generadas por la relación entre antropología y educación, y en cada materia va criticando la literatura con la que se cuenta. Presenta en primer lugar el camino histórico recorrido desde la preocupación de los antropólogos en algunos momentos de su carrera y de sus estudios por los procesos educativos, hasta la clara especialización de algunos en este campo. A continuación, reconociendo la dificultad de trazar límites en un campo naciente presenta una gran clasificación de situaciones humanas, y algunas características de la transmisión de cultura en cuatro grandes clases. Estas grandes clases son: estudios de transmisión de cultura en pequeñas sociedades contra estudios en grandes sociedades, y dentro de la última categoría, estudios de transmisión de cultura en situaciones uniculturales contra estudios en situaciones multiculturales (pág. 1.228). Presenta, seguidamente, los intentos de contrastar amplias muestras de sociedades humanas referidos a los aspectos educativos. Se presentan también los estudios de intervención en las escuelas introduciendo la antropología en el currículum y los estudios como consecuencia de lo anterior, de investigación del funcionamiento de las aulas y escuelas trabajando desde perspectivas antropológicas. Finalmente se exponen ciertas tendencias que apuntan hacia el desarrollo del subcampo de la antropología de la educación y propone algunas condiciones que serían necesarias para que tal desarrollo se pueda seguir dando.

HYMES, D.H. (1980): «Educational Ethnology», *Anthropology & Educational Quarterly*, XI, 1:3-8.

El término etnología educativa es útil al sugerir la naturaleza de un enfoque verdaderamente antropológico de las escuelas. Tal enfoque se comprometía en una investigación que fuera acumuladora con respecto a las escuelas individuales; comparativa con respecto a las similitudes y diferencias entre las escuelas; cooperativa en la participación mutua en la investigación de los antropólogos y miembros del grupo (escuelas) estudiado. Tal enfoque podría remediar las serias limitaciones de gran parte de la investigación educativa.

OGBU, J.U. (1981): «School Ethnography: A Multilevel Approach», *Anthropology & Educational Quarterly*, XII, 1: pp. 3-29 [traducido en H. VELASCO MAILLO; F.J. GARCÍA CASTAÑO; y A. DÍAZ de Rada (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid].

La etnografía está siendo cada vez más usada por los investigadores de la educación. Sin embargo, los no antropólogos a menudo tienen un concepto erróneo de ella y la aplican superficialmente; entre los antropólogos hay una fuerte tendencia hacia la aplicación rígida de la técnica al estudio de la educación. Este artículo aboga por la aplicación de la etnografía antropológica tradicional en el estudio de la educación formal y por aumentar el campo de tales estudios. También sugiere un marco —un marco ecológico— que permita una aplicación multinivel de la etnografía en la educación formal.

ROBERTS, J.I. (1976): «An Overview of Anthropology and Education: Introduction», en J.I. ROBERTS; y S.K. AKINSANYA (eds.: *Educational Patterns and Cultural Configurations. The Anthropology of Education*, Nueva York, David McKay Company, pp. 1-20.

Se tratan los ámbitos de interés antropológico en el estudio de la educación y se discuten los conceptos antropológicos que son significativos para el estudio de la educación, métodos antropológicos del estudio de la educación, aplicación de la antropología al estudio de la educación y usos de la antropología en la enseñanza de los alumnos y profesores. Se hacen sugerencias para mayores contribuciones antropológicas al estudio de la educación.

SINDELL, P.S. (1969): «Anthropological Approach to the Study of Education», *Review of Educational Research*, 39, 5:593-605.

Una reunión de los estudios antropológicos sobre educación, en los cuales se utilizan métodos antropológicos, nos discernirá tres campos de investigación: la escuela y su medio sociocultural en el que se incardina, descripción y análisis de los procesos dentro del aula y el estudio de los alumnos individualmente y de sus educadores (pág. 594). El autor hace una revisión de los estudios que hasta el momento se han producido en cada uno de los campos temáticos reseñados para incluir con una serie de llamadas de atención para que el desarrollo de las relaciones entre antropología y educación sean más fructíferas, recomendando algunos campos temáticos que no deben dejarse de lado y ciertas advertencias a nivel metodológico.

SPINDLER, G.D. (1973): «Anthropology of Education?», *Council on Anthropology and Educational Newsletter*, 4, 1:14-16.

Defiende la necesidad de un análisis cuidadoso por parte de los antropólogos educativos las contribuciones al campo, así como un desarrollo de las formulaciones teóricas y metodológicas con vistas a completar la perspectiva cross-cultural con la que la antropología aporta a este campo.

SPINDLER, G.D. (1984): «Roots Revisited: Three Decades of Perspective», *Anthropology & Educational Quarterly*, 15, 1:3-10.

Se discuten importantes temas pero relativamente olvidados de la Conferencia Carmell (1954) sobre antropología y educación: 1) Búsqueda de una articulación filosófica así como teórica de la educación y la antropología. 2) Necesidad para la contextualización sociocultural del proceso educativo. 3) La relación de la enseñanza y el aprendizaje con el ciclo de la vida. 4) La naturaleza de la comprensión y el aprendizaje intercultural.

WOLCOTT, H.T. (1967): «Anthropology and Education», *Review of Educational Research*, 37, 1:82-95.

El autor hace una breve presentación sobre las dudas que se están planteando de si la relación entre antropología y educación constituye un campo temático compacto de estudio. Para su contestación la estrategia que sigue es comentar brevemente a lo largo del artículo y siguiendo una clasificación temática, los estudios realizados hasta ahora que pueden ser incluidos bajo el epígrafe de antropología de la educación. En primer lugar, analiza la relación entre antropología de la educación defendiendo cómo se ha de tratar de una información de obtención empírica por parte del antropólogo sobre los procesos educacionales. En segundo lugar, pre-

senta cómo los antropólogos están jugando un papel muy importante en el diseño de programas para la formación del profesorado y en la introducción de materias en su currículum. En tercer lugar, recoge algún proyecto de currículum en el que la antropología se ha convertido en materia del mismo para ser impartida en diferentes materias de enseñanza. En cuarto lugar, se ocupa del interés *central* de la antropología de la educación: la educación vista como un proceso cultural. Los estudios en este campo los describe en tres categorías: la escuela como agente aculturado, la escuela como agente enculturado, y la institución transmisora de educación formal como objeto de estudio. Finalmente, presenta una serie de cuestiones a las que los antropólogos se enfrentan y que tienen alguna relación con la educación.

### Textos sobre transmisión de cultura

DOBBERT, M.L.; *et al* (1984): «Cultural Transmission in Three Societies: Testing a Systems-Based Field Guide», *Anthropology & Educational Quarterly*, XV, 4:275-311.

En este artículo se tratan los problemas encontrados al crear y evaluar una teoría adecuada sobre la transmisión de cultura. Los autores introducen una guía de campo basada en un enfoque general de los sistemas y en un cuerpo de datos recogidos a través de él en Israel, la zona mediodoccidental de los EE.UU y Zinacantan (México). Se describe un método analítico y se utiliza para comparar los procesos de transmisión de cultura según afectan desde los 6 a los 12 años. El análisis, que incluye categorías como los ambientes, instituciones, actividades, grupos, capacidad, actos, respuestas y valores se diseña como un test. Se evalúan los resultados en una sección final.

FUNNEL, R.; y SMITH, R. (1981): «Search for a Theory of Cultural Transmission in a Anthropology of Education: Notes on Spindler and Gearing», *Anthropology & Educational Quarterly*, XII, 4:275-299.

Desde su comienzo como una subdisciplina, la literatura sobre antropología de la educación se ha caracterizado por el volumen y la riqueza de las etnografías descriptivas. En artículos de revisión periódicos se ha comentado la falta de claridad conceptual en las áreas clave de la transmisión y adquisición de cultura, pero los cuestionamientos teóricos de tales artículos se han llevado a cabo con poca frecuencia. Este artículo intenta centrarse claramente en los dilemas conceptuales inherentes a las teorías que se han adoptado mayoritariamente en la subdisciplina. Mediante un análisis de los modelos intrapsíquicos e intersíquicos de transmisión de cultura que subyacen en el trabajo influyente de Spindler y Gearing, se muestra que hay un mal emparejamiento entre la teoría de la cultura de la antropología contemporánea dominante y la subdisciplina. Se afirma que la continuidad de ciertas formas de instrumentalismo, tienen desafortunadas consecuencias para la antropología de la educación, puesto que el nexo teórico entre identidad personal, cultura y significado institucionalizado está formulado inadecuadamente.

GEARING, F.O. (1976): «Steps toward a General Theory of Cultural Transmission», en J.I. ROBERTS; y S.K. AKINSANYA: *Educational Patterns and Cultural Configurations. The Anthropology of Education*, Nueva York, McKay Company, pp. 183-194.

El autor afirma en este artículo que: 1) El sistema cultural de cualquier sociedad consiste en diversas pero interrelacionadas equivalencias de sentido hechas en el curso de en-

cuentros recurrentes de cada miembro del grupo con los demás. 2) La transmisión de cultura consiste en las transacciones de equivalencia en ciertos encuentros, principalmente de los no adultos con los adultos y entre ellos.

GEARING, F.O.; y TINDALL, B.A. (1973): «Anthropology Studies of the Educational Process», *Annual Review of Anthropology*, 2:95-105.

Este estudio supone una revisión comentada de diferentes trabajos referidos a la transmisión de cultura. Estos estudios se ordenan atendiendo a la preocupación e interés en el que se fijan dentro del sistema cultural de la comunidad. Según los autores cada sistema cultural posee una red de significados equivalentes (conocimientos, sentimientos, etc.) que permiten saber la adecuación o no de una conducta o su pertinencia en cada momento. Lo que a nosotros nos interesa es como esta red de equivalencia consigue *recrearse* en las generaciones y cómo eso falla para que no ocurra. Los estudios que directamente tratamos tienen uno o más de los siguientes rasgos: 1) examina cuidadosamente el contenido de los conocimientos de las personas y los modelos de variabilidad entre estas; 2) examinan quién encuentra a quién y quién comunica a quién; 3) examinan como en el transcurso de aquellos encuentros se llevan a cabo las transacciones de equivalencia. (pág. 95).

KNIGHT, Jr, V.J. (1980): «When Worldviews Collide: Gearing vs. Alien Epistemology», *Anthropology & Educational Quarterly*, XI, 1:9-28.

La teoría de la transmisión de cultura, aplicada a la educación, carece de un informe adecuado de los principios de interpretación. La hermenéutica, la filosofía de la interpretación, tiene mucho que ofrecer para conseguirlo. Como un ejemplo, la filosofía de Michael Polanyi, se utiliza para criticar el trabajo teórico reciente de Frederick O. Gearing. Mientras que muchas de las ideas de Gearing son válidas, se identifican algunas inadecuadas. Se ofrece una expansión del modelo de transacción de Gearing y se redefine la educación en una nueva visión.

SINGLETON, J. (1974): «Implications of Education as Cultural Transmission», en Holt, RINEHART; y WINSTON: *Education and Cultural Process, Toward and Anthropology of Education*, Nueva York, pp. 26-37.

Un breve resumen de alguna de las contribuciones hechas por la antropología al estudio de la educación y los conceptos que han introducido, incluyendo educación y transmisión de cultura, conveniencia de las influencias socioculturales de la prueba del C.I., conceptos de educación formal e informal, las escuelas como cultura y la aplicación de las técnicas de campo antropológicas al estudio de la educación.

SPINDLER, G.B. (1976): «From Omnibus to Linkages: Cultural Transmission Models», en J.I. ROBERTS; y S. AKINSANYA (eds.): *Educational Patterns and Cultural Configurations. The Anthropology of Education*, Nueva York, David McKay, pp. 177-183.

### La adquisición de cultura

HANSEN, J.F. (1982): «From Background to Foreground: Toward an Anthropology of Learning», *Anthropology & Educational Quarterly*, XIII, 2:189.

Una nueva antropología de la transmisión del conocimiento debe ampliar su atención más allá de las cuestiones tradicionales del desarrollo del niño, escolarización y continuidad cultural. Igualmente, debería probar la relación entre conocimiento cultural —como artefacto y suceso, como concepto analítico y como fenómeno empírico— y el conocimiento y la investigación científicos, yendo hacia una antropología del conocimiento. Incluidos en el análisis deberían estar los procesos de construcción y transmisión del conocimiento, las variables biofisiológicas, los contextos sincrónico y diacrónico y los resultados del aprendizaje.

SPINDLER, G; y SPINDLER, L. (1982): «Do Anthropologists Need Learning Theory?», *Anthropology & Educational Quarterly*, XIII, 2:109-124.

Después de una momentánea atención y del uso de la teoría explícita del aprendizaje por parte de los antropólogos en los años 40, aparecen pocas citas de ésta en el trabajo antropológico. Este artículo explora la teoría del aprendizaje psicológico en curso, incluyendo el aprendizaje social, la resolución de la disonancia, la persuasión coercitiva, la obediencia, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje guiado y los modelos de procesamiento de la información para ver lo que sería útil para la antropología.

WOLCOTT, H.F. (1982): «The Anthropology of Learning», *Anthropology & Educational Quarterly*, XIII, 2:83-108.

Aunque los antropólogos han hablado a menudo sobre las prácticas de la educación del niño y sobre los esfuerzos formales para transmitir cultura, no se han preocupado demasiado por los medios a través de los cuales los individuos de una sociedad *adquieren* realmente la cultura. Este artículo presta una especial atención a la adquisición de la cultura y sugiere cómo el estudio de la adquisición de la primera lengua podría ofrecer un modelo útil. También se presta atención a las ideas y conceptos sobre el aprendizaje a las que los antropólogos han contribuido pero que no han sometido a una investigación o estudio sistemático.

### La antropología de la educación en España. Referencia bibliográfica

Se podrá observar que apenas hacemos mención de textos escritos por profesionales que trabajan en el ámbito del estado español. Desgraciadamente, no existe aún un cuerpo de trabajo que pueda ser tratado con una cierta sistemática. A pesar de ello, no queremos dejar de citar una serie de intentos ya realizados por varios antropólogos en los que el tema de la educación ha sido central. Algunos de ellos se han especializado decididamente en el campo de antropología de la educación.

No se trata de una producción homogénea, sino variada e iniciadora del campo de la antropología de la educación. Existen algunos otros textos que aquí no mencionamos por ser trabajos más aislados y que no han tenido continuidad. Los que presentamos, todos ellos tesis doctorales, aportan un amplio trabajo etnográfico y antropológico que hace de ellos los más significativos.

DÍAZ MADERUELO, R. (1976): *Antropología y Educación: Estudio de un caso desde la perspectiva de la Teoría General de los Sistemas*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.

Se trata de un trabajo con tres partes bien diferenciadas. Las dos primeras son eminentemente revisiones bibliográficas (sobre la *antropología educacional* y sobre la Teoría General de los Sistemas), la tercera parte se centra en el estudio de un centro de enseñanza primaria y media del área urbana madrileña en el que se realizó una observación participante durante cuatro años y tres meses. Del total de la información acumulada se analiza concretamente el desarrollo de un círculo cerrado de carácter violento que demuestra tener correspondencia con el entorno del centro. Vinculados a este trabajo el propio autor produjo otras publicaciones de menor dimensión pero conectadas con los datos y las reflexiones del primer trabajo (Díaz Maderuelo, 1977; 1978) en los que se analizan los conceptos educativos partiendo de la conceptualización de la educación como proceso internalizador de la cultura.

CARAVANTES GARCÍA, C.M. (1985): *Antropología y procesos de endoculturación. Modelo etnográfico para el análisis de una institución educativa*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.

Se trata de un análisis de marcado corte institucionalista (Lourou, Lapassade, etc.) sobre las relaciones, especialmente de poder, existentes en una universidad privada y confesional de Madrid en la que el autor desarrolló su trabajo de campo entre 1978 a 1980. Tanto antes (Caravantes 1982; 1982a), como después (Caravantes, 1985; 1985a; 1990) del trabajo doctoral se pueden encontrar referencias de este autor al problema de los procesos educativos tratados desde la antropología. Siempre en la misma línea de proximidad entre la Antropología Política y el desarrollo de la Antropología Urbana, se presentan reflexiones que nos permiten observar una institución educativa analizada desde la mirada de un antropólogo *comprometido* en el sentido analítico, así como una institución en constante lucha por las demostraciones del poder y por inducir una ideología determinada a su clientela.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1989): *Transmisión cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de las relaciones docente-discente*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.

A diferencia de los dos casos anteriores, nuestra formación en antropología y posterior desarrollo en la misma ha ido dirigida hacia la antropología de la educación. Ello nos lleva a tratar como objeto central de nuestros trabajos a la educación como un proceso de transmisión cultural y a esta última como el objeto teórico de estudio de la antropología de la educación. Presentamos el análisis de las relaciones de poder-sumisión entre profesores y alumnos en un departamento de una universidad andaluza. Se analizan desde los sistemas de presentación formal entre profesores y alumnos (los programas de asignatura), hasta las diferentes dinámicas de relación dentro de las aulas atendiendo a los diferentes modos didácticos, pasando por análisis detallados de los diferentes grupos relacionándose y los marcos temporales y espaciales de la relación. Finalmente, apoyándose en parte de las interpretaciones de corte cognitivo que Gearing hace para explicar el funcionamiento de la transmisión de cultura, presentamos como las relaciones de enseñanza-aprendizaje son *suplantadas* por relaciones de poder-sumisión.

DÍAZ de RADA BRUN, A. (1993): *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El propósito central de esta investigación es ilustrar la idea de que el análisis empírico de las instituciones escolares contemporáneas debe ser sensible a la diversidad de las formas de racionalidad que sus agentes ponen en juego cotidianamente. Este objetivo implica poner en tela de juicio la lectura unidimensional de la escuela en los términos de una racionalidad instrumental y de una estructura de acciones transparentes orientadas a fines predefinidos. En particular me detendré en ofrecer una descripción de la escuela como espacio de relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia, y en explorar las consecuencias que una descripción de este tipo puede traer a una reflexión sobre el hecho educativo en nuestro entorno (de la introducción, xv).

ALEGRET TEJERO, J.L. (1993): *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*, Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

El punto de partida de nuestro trabajo lo establecemos en base a la formulación de la hipótesis general que nos servirá de referencia, según la cual el racismo como ideología, a pesar de no encontrarse formulado como tal de forma explícita en los libros de texto, está presente bajo la forma de un proceso ideológico de creación y manipulación de la diversidad étnica, al que denominaremos proceso de racialización o racialismo, y que consiste en privilegiar la perspectiva racial como forma de seleccionar y presentar a los alumnos los principales aspectos de la diversidad humana asociados a la diversidad étnica (pág. 27).

### Otras referencias bibliográficas citadas en el texto

- ANDERSON-LEVITT, K.M. (1984): «On taking everything into account», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:316-319.
- APPLE (1986): *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control*, Vol I, Madrid, Akal.
- (1990): *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roure.
- BOURDIEU, P. (1983): «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento», en J. GIMENO; y A. PÉREZ (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 20-36.
- (1990): *The Logic of Practice*, Stanford (Cal.), Stanford California Press.
- BOURGUIGNON, E. (1979): *Psychological Anthropology*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- BRONFENBRENNER, V. (1979) *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- BURNETT, J. (1974): *Anthropology and Education. An Annotated Bibliographic Guide*. New Haven, HRAF press for the Council on Anthropology and Education.
- BURNETT, J.; y KIMBALL, S. (1973): *Learning and Culture*, Seattle, University of Washington Press.
- CHANEY, R. (1984): «Cultural transmission from the native's point of view», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:319-323.
- D'ANDRADE, R.G. (1984): «Cultural meaning systems», en R.A. SHWEDER; y R.A. LEVINE (eds.): *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.

- DOBBERT, M.L. (1975): «Another Route to a General Theory of Cultural Transmission: A Systems Model», *Council on Anthropology and Education Quarterly*, VI, 2:22-26.
- EDDY, E.M. (1969): *Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status*, Nueva York, Teachers College Press.
- (1983): «Review Essay. The Anthropology and Education Series. Solon T. Kimball, General Editor», *Anthropology and Education Quarterly*, XIV, 2:141-147.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1990): «En busca de modelos teóricos explicativos del funcionamiento de la transmisión/adquisición de cultura», Ponencia presentada en el V Congreso de Antropología, Granada.
- GARCÍA GARCÍA, J.L. (1973): «Antropología cultural y psicología», en L. CENCILLO; y J.L. GARCÍA: *Antropología cultural y psicología*, Madrid, Syntagma, pp. 395-468.
- GEARING, F. (1984): «On Dobbert, et al., "Cultural Transmission..."», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:338-351.
- GEARING, F.O.; y SANGREE, L. (1979): *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, The Hague, Mouton.
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley y Los Ángeles (Cal.), University of California Press.
- GOLDSCHMIDT, W.; y EGERTON, R. (1961): «A Picture Technique for Study of Values», *American Anthropology*, 63:26-45.
- HANSEN, J.F. (1979): *Sociocultural Perspectives on Human Learning. An Introduction to Educational Anthropology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HARRIS, M. (1968): *El desarrollo de la teoría antropológica*, Madrid, Siglo XXI.
- HARRIS, M. 1982 (1971): *Introducción a la Antropología General*, Madrid, Alianza.
- HEATH, S.B. (1984): «Linguistics and Education», *Annual Review of Anthropology*, 13:251-274.
- HENRY, J. (1960): «A Cross-Cultural Outline of Education», *Current Anthropology*, 1:267-305.
- HEWETT, E.L. (1904): «Anthropology and Education», *American Anthropologist*, 6:574-75.
- (1905): «Ethnic Factors in Education», *American Anthropologist*, 7:1-16.
- HOLLAND, D. (s.f.): *The Social Origins of Cognition: A Basis for Reintegrating Anthropology and Psychology*, Manuscrito, Chapel Hill (North C.), Department of Anthropology. University of North Carolina at Chapel Hill.
- HOLLAND, D.; y QUINN, N. (1987): *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972): «Introduction», en C.B. CAZDEN; et al. (eds.): *Functions of Language in the Classroom* (xi- xviii), Nueva York, Teachers College Press.
- IANNI, F.A.; y STORY, E. 1976 (1973): *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*, Boston, Little, Brown.
- KIMBALL, S.T. (1974): *Culture and the Education Process. An Anthropological Perspective*, Nueva York, Teachers College Press.
- KING, A. (1967): *The School at Mopass. A Problem of Identity*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- KNELLER, G. (1974): *Introducción a la antropología educacional*, Buenos Aires, Paidós.

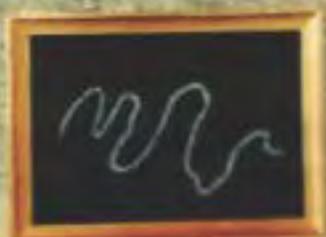
- KNIGHT, V.J.K. Jr. (1980): «When Worldviews Collide: Gearing vs. Alien Epistemology», *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 1:9-28.
- LEEMON, T.A. (1972): *The Rites of Passage in a Student Culture. A Study of the Dynamics of Transition*, Nueva York, Teacher College Press.
- LEVINE, A. (1977): *Cultura, conducta y personalidad*, Madrid, Akal.
- LINDQUIST, H.M. (1971): «A World Bibliography of Anthropology and Education, with Annotations», en M.L. WAX; et al. (eds.): *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York, Basic Books, pp. 307-384.
- MEAD, M. (1972): *Educación y Cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- MILLER, R. (1984): «Transmitting "Culture"», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:323-326.
- MODIANO, N. (1984): «It takes two to tango, or... transmission is a two-way street», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:326-330.
- NASH, R.J. (1974): «The Convergence of Anthropology and Education. Education and Cultural Process», en G. SPINDLER (ed.): *Toward an Anthropology of Education*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 5-25.
- PARKER, S. (1964): «Ethnic Identity and Acculturation in Two Eskimo Villages», *American Anthropology*, 66:325-340
- PRECOURT, W. (1975): «Initiation Ceremonies and Secret Societies as Educational Institution», en R. BRISLIN; et al. (eds.): *Cross-Cultural Perspectives on Learning*, New York, Sage, pp. 231-250.
- PULIDO, R. A. (1990): Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica», pp. 127-144, en J.B. MARTÍNEZ (ed.), *Hacia un enfoque Interpretativo de la Enseñanza*, Granada, Universidad de Granada.
- PULIDO, R.A.; y VILLANUEVA, R. (1990): «El estudio del cerebro y la explicación teórica de los procesos de transmisión/adquisición de cultura», comunicación presentada en el V Congreso de Antropología, Granada.
- ROBERTS, J.I.; y AKINSANYA, S.K. (eds.) (1976a): *Educational Patterns and Cultural Configurations*. Nueva York, David McKay Co.
- (1976b): *Schooling in the Cultural Context: Anthropological Studies of Education*, Nueva York, David McKay Co.
- ROSENSTIEL, A. (1977): *Education and Anthropology: An Annotated Bibliography*, Nueva York, Garland.
- SHIMAHARA, N. (1970): «Enculturation. A Reconsideration», *Current Anthropology*, XI, 2:143-149.
- SINGLENTON, J. (1967): *Nichu. A Japanese School*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1984): «Origins of the AEQ: Rituals, Myths and Cultural Transmission», *Anthropology and Education Quarterly*, XV, 1:11-16.
- SPERBER, D. (1988): «Ciencias cognoscitivas, ciencias sociales y materialismo», *Revista de Occidente*, 85:39-62.
- SPINDLER, G. (1955): *Education and Anthropology*, Stanford, Stanford University Press.
- (1974): «The Transmission of Culture», en G. SPINDLER: *Educational and Cultural Process*, Nueva York, Holt, Rinehart; and Winston, pp. 279-310 (traducido en H. VE-

- LASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO, y A. DÍAZ de RADA (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid]
- (1984): «Roots Revisited: Three Decades of Perspectives», *Anthropology and Education Quarterly*, XV, 1:3-10.
- SPINDLER, G.B.; y SPINDLER, L. (1965): «The Instrumental Activities Inventory: A Technique for Study of the Psychology of Acculturation», *Southwestern Journal of Anthropology*, 21, 1:1-23.
- (1984): «Oppositions», *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 4:330-334.
- STRAUSS, C.; y QUINN, N. (1990): «Preliminaries to a Theory of Culture Acquisition», en *Actas de la Conferencia The Study of Cognition: Conceptual and Methodological Issues*, University of Minnesota.
- STRAUSS, C.; y QUINN, N. (s.f.): «A Cognitive Framework for a Unified Theory of Culture», en Borofsky, R. (ed.): *Assessing Cultural Anthropology*, MacGraw Hill, en prensa.
- STRAUSS, C.; y D'ANDRADE, R.G. (1992): *Human Motives and Cultural Models*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.
- TINDALL, A. (1976): «Theory in the Study of Cultural Transmission», *Annual Review of Anthropology*, 5:195-208.
- VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO F.J.; y DÍAZ de RADA, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- WALLACE, A. (1972): *Cultura y personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- WARREN, R. (1967): *Education in Rebhausen: A German Village*, Nueva York, Holt, Rinehart; and Winston.
- WAX, M.; DIAMOND, S.; y GEARING, F. (eds.) (1971): *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York, Basic Books, Inc.
- WHITING, B.B.; y EDWARDS, C.P. (1988): *Children of different worlds: The Formation of Social Behavior*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- WHITING, B.B.; y WHITING, W.M. (1975): *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- WHITING, J.W.D. (1941): *Becoming a Kwoma: Teaching and Learning in a New Guinea Tribe*, New Haven, Yale University Press.
- WILCOX, K. (1982): «Ethnography as a Methodology and its Application to the Study of Schooling: A Review», en G. SPINDLER (ed.): *Doing The Ethnography of Schooling. Education Anthropology in Action*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 456-488 [traducido en H. VELASCO MAILLO; F.J. GARCÍA CASTAÑO; y A. DÍAZ de RADA (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid]
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WOLCOTT, H.F. (1967b): *A Kwakiutl Village and School*, Nueva York, Holt, Rinehart; and Winston.
- (1991): «Propiospect and the Acquisition of Culture», *Anthropology & Education Quarterly*, 22:51-273.

---

# Índice alfabético

- aculturación, 10  
adaptación psicocultural, 48  
adquisición de cultura, 10  
animismo, 29  
antropología del aprendizaje, 76  
— — conocimiento, 76  
— cognitiva, 42
- cánones de discriminación, 76  
categorías de conocimiento, 76  
ceremonias de iniciación, 10  
cibernética, 55  
clasificación, 76  
código, 66  
conexionismo, 84  
configuracionismo, 29  
congreso de Stanford, 100  
constructivismo psicológico, 84  
control cognitivo, 49  
crianza infantil, 9  
cultura, 8  
— y personalidad, 28  
culturas cofigurativas, 79  
— de aprendizaje, 79  
— — enseñanza, 79  
— posfigurativas, 79  
— prefigurativas, 79  
currículum, 37
- descompresión cultural, 43  
dominio inefable, 67  
educación, 8
- enculturación, 8  
enseñanza, 12  
escala de generalidad, 81  
etnografía escolar, 100
- gestalt, 29  
guía de campo, 68
- habitus*, 94
- holístico, 13
- IAI, 45  
incidente de aprendizaje, 70  
información compleja, 55  
— simple, 55  
instituciones primarias, 31  
— secundarias, 31  
intercambio paulatino, 63  
— proforma, 63  
— selectivo, 63  
intersíquico, 57  
intrapésquico, 104
- lenguaje, 21
- mapa cognitivo, 33  
«mazeway», 33  
modelo cultural, 85  
— instrumental, 45
- niveles de aprendizaje, 79
- patrón cultural, 72  
personalidad de base, 31  
premisas, 13  
principio de equivalencia, 34  
producción cultural, 24
- reduccionismo biológico, 32  
reproducción cultural, 24
- sistemas de mantenimiento, 32  
— proyectivos, 32  
socialización, 9
- teoría del aprendizaje, 73  
transacción de equivalencias, 65  
transcultural, 18  
transmisión de cultura, 8
- unión instrumental, 48



*Esta introducción a la Antropología de la Educación analiza el objeto de estudio de esta disciplina y las principales posiciones teóricas en torno a ella. Su finalidad es explicar por qué los antropólogos entienden por educación una serie de procesos de transmisión-adquisición de cultura, en contraste con los de educación, socialización y enculturación, a los que engloba. Mediante breves referencias históricas, la obra plantea la ubicación de la disciplina en el marco de la Antropología Social y Cultural. Asimismo, ofrece una recapitulación y diagnosis de la situación, con el objetivo de continuar la construcción de una teoría de la transmisión-adquisición de cultura.*

*F. Javier García Castaño es Profesor Titular de Antropología de la Educación en la Universidad de Granada.*

*Rafael A. Pulido es licenciado en Pedagogía e investigador-becario del Laboratorio de Antropología de la misma Universidad.*

ISBN: 84-7754-189-2



9 788477 541899



Eudema