

## LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO DE TRANSMISION Y PROGRESO CULTURAL: LA REALIDAD Y EL DESEO

F. Javier García Castaño  
Universidad de Granada

Debo comenzar agradeciendo al Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, y con ello al C.M.I.D.E, la amable invitación para pronunciar esta ponencia. Desde el principio me resultó un reto tener que exponer lo que a mí me parece obvio pero que no suele serlo en el mundo de la educación y los educadores: el mito de la educación en Occidente como motor de cambio y progreso cultural. Junto a ello, quiero agradecer al Profesor Carlos Marcelo su también amable invitación, en la creencia de que realmente él está detrás del interés de que exponga aquí y ahora lo que pienso sobre la educación en relación con la cultura.

Debo confesarles que titubeamos en un primer momento sobre el título exacto de la ponencia, y ello porque suelo estar convencido de que los títulos deben dar ya muchas «pistas» sobre las posiciones que uno «defenderá». Al final nos quedamos con el que ustedes conocen pretendiendo yo mismo un cierto juego de confusión. Sin duda hablaré de lo que reza el título de mi ponencia, pero adelanto ahora en qué sentido lo haré.

### I

Una de las grandes conclusiones a las que pretendo llegar con mi discurso es que la educación tiene mucho que ver con la cultura, es el *proceso* de transmisión de la cultura no el *progreso*. Conclusión que para muchos resulta obvia pero que, de igual manera, yo considero que se confunde si no se explica. Diré más. Es tan sólo, la educación, el proceso de transmisión de la cultura. Aquí empezarán las discrepancias y el juego de confusión al que aludía refiriéndome al título.

Desde mi trabajo como antropólogo y desde los pertrechos metodológicos que me proporciona la investigación etnográfica lo que pretendo hacer es poner en tela de juicio esa costumbre de pensar en la escuela que tienen y comparten muchos estudiosos de la educación, administradores de la enseñanza, profesores y público en general, según la cual tal institución se ve como un instrumento de reforma y de cambio. De esta manera, la conceptualización de la escolarización como transmisión cultural (como yo la defenderé aquí) está en oposición directa con esa forma de pensar que atribuye a la escuela la mejora de la sociedad (Wilcox, 1982, 463).

Ya se que algunos pensarán que en determinadas condiciones de marginalidad o de «fuertes» diferencias sociales, decir que se puede acceder a la educación, o mejor dicho a la escolarización, dado que a la educación no se puede dejar de acceder (como aquí pretendo mantener), es empezar a considerar un cierto progreso (aunque bien evaluado tal progreso empezaría a dejar de serlo); también conocemos

que son muchas las personas e instituciones que se plantean como uno de los primeros trabajos en el desarrollo del tercer mundo, por ejemplo, la incorporación de la escuela y del progreso que ello conlleva. Yo ahora les pregunto: ¿progreso para quién?, ¿progreso para qué?. No, no se trata de defender la permanencia del buen salvaje y no estoy renunciando a la existencia de escuelas en cualquier rincón de este mundo; lo que pido es que sepamos reflexionar sobre las funciones que cumplen. Decir escuelas para todos, para los otros que no somos nosotros, es otra forma etnocéntrica de referirnos a las cosas que les faltan a los demás y que nosotros ya poseemos y que de antemano juzgamos como buenas.

Otro de los elementos que desarrollaré (en este caso más indirectamente, pues se encuentra fuertemente ligado a la argumentación del anterior párrafo) y forma parte del juego en el que he querido introducirles con el título, es el de la realidad (de la educación o, más correctamente, de lo que consigue la educación) y/o el deseo (de lo que nos gustaría conseguir con la educación). Me limitaré casi exclusivamente a hablar de la parte que a mí me toca, de la realidad, de la parte que yo puedo tocar. No encaja muy bien en una ciencia de corte positivo (aunque ya hoy se tenga que matizar este aspecto y esta forma de hablar) como la Antropología, el hablar del deseo; quizá sí del deseo que dicen tener algunos de lograr algo, pero me referiré a este aspecto analizando tal deseo a partir de la voz de la realidad. Yo hablaré a la luz de lo que dicen que hacen los sujetos humanos en contraste con la observación de lo que hacen estos mismos sujetos en determinados lugares que solemos referir como contextos. Es de realidad, tras las premisas que plantearé, de lo que se debe hablar en el proceso de transmisión de cultura. Cuando se pasa al mundo del deseo, lo que normalmente se plantea no es una crítica al modelo de escuela o a lo que no puede conseguir ésta, sino que es el desatino de saber cuáles son las funciones que cumple la escuela, como un elemento más de la educación, y cuales son estas misiones que con cierta perfección se han desarrollado en el mundo occidental. La escuela no hace progresar, hace procesar... Y es llamativo que sean precisamente los educadores quienes sean especialmente propensos a expresarse en términos de lo que deberían o no deberían hacer tanto ellos como otros; y aunque el lenguaje revele en algún grado cómo se supone que son las cosas, no dejan de ser idealizaciones que realmente no describen la realidad (Wolcott, 1985, 194).

Cuestionado tanto el título de este discurso podría parecer que fue todo un error transcribirlo de la manera que ustedes lo conocen. Quiero aclararles que no es así y que tampoco se trata de un error de la organización. No se trata de que esté mal el título, sino que a partir de él quiero sacar a relucir las contradicciones con las que se suele trabajar en el sistema educativo y desde el sistema educativo, donde toda la tarea se plantea desde el paradigma del progreso y no desde el paradigma del simple proceso (de nuevo el juego de palabras). Y vaya por delante una primera referencia: ¿cuál es la razón de que al educador se le dote de tan pocas herramientas (en su formación inicial y en la permanente) para saber cómo analizar las realidades en las que trabajará y, por el contrario, sí se le abarrote de estrategias y técnicas para poder transmitir determinados contenidos enlatados hasta masticados y casi digeridos?.

Presentadas así mis intenciones resumiré entre qué campos me moveré con objeto de que, de antemano, se sepan las grandes líneas de mis argumentaciones.

En el intento de lograr la unión entre los campos de cultura y educación entiendo que se debe recurrir a la historia y muy específicamente a la historia de la escolarización, o si se prefiere, de la educación formal en instituciones. Por suerte esta tarea histórica, considero, la encontramos muy desarrollada desde una perspectiva sociológica que será en la que yo me moveré. La obra del desgraciadamente fallecido Carlos Lerena está plagada, por no decir dedicada en gran parte, a la construcción de una crítica cronológica, no de fechas sino de hechos analizados e interpretados, del devenir del mundo de la educación y la cultura. Sin ningún reparo y con mucha honra, basaré una gran parte de mi exposición en lo ya dicho por él. A los lectores de sus obras les pido disculpas (espero que comprendan que es base argumental muy importante lo que él ha expuesto y por ello debo utilizarlo), a los no lectores les recomiendo que lo dejen de ser y que se introduzcan en un mundo esclarecedor de lo que es la educación, la enseñanza, la escolarización y, entre todas ellas, la cultura que las sujeta y sustenta. Hablaré, por tanto, de la escuela como proceso de inculcación de la cultura dominante construida inicialmente por el clero a partir de los siglos XII y XIII y de la que se apropia, manteniendo sus fundamentos (aunque para algunos pueda aparentar otra cosa) la sociedad civil de los siglos XVIII y XIX.

Trataré de llegar al final a la misma conclusión que han mostrado muchas investigaciones etnográficas sobre las escuelas y que la vienen a mostrar como institución reproductora del *status quo* de la cultura en muchos aspectos, con una estratificación jerárquica según su pertenencia a determinados grupos étnicos, de clase social o de sexo. Estas mismas investigaciones sugieren también que esta situación es funcionalmente necesaria para el mantenimiento de la cultura (Wilcox, 1982, 475).

Desarrollado y presentado este proceso histórico me trasladaré al aporte que considero original por mi parte desde la disciplina y los presupuestos con los que trabajo. Trataré de argumentar las razones de referir la educación como mecanismo y proceso por el que cada cultura se transmite a sí misma y cómo ese proceso justifica la ligazón tan fuerte entre educación y cultura. Después de todo son caras de una misma moneda: de un lado la cultura (el contenido a transmitir), de otro lado la educación (el mecanismo, el recurso, el proceso por el que aquel contenido es transmitido). Esta última argumentación la realizaré a partir de los mecanismos de «persuasión» más útiles con que se cuenta en Antropología: la etnografía, disciplina que pretende realizar una descripción de la realidad para analizarla, explicarla e interpretarla (de nuevo es una referencia insistente al necesario amparo de la realidad).

## II

La construcción social del mundo de la educación y la cultura no es reciente, ni de los últimos siglos. Los antecedentes son remotos. Las estructuras escolares son hoy, en sus fundamentos, las mismas que hace siglos; lo que ha cambiado es el número de gente por aula (Lerena, 1983, 54). Las escuela

catedralicias, los colegios y universidades de los siglos XII y XIII son los más fieles antecedentes de esto que hoy llamamos escuela. Y esa similitud viene de que las raíces de este mundo de la educación y la cultura son las mismas: la teología o, si se prefiere, la tradición socrática-judaico-cristiana (Lerena, 1983, 54). Como decimos, los inicios de nuestra escuela son remotos y se inician con el cambio de la espada por la pluma, del latín por la lengua del pueblo, del caballero pobre al hombre cultivado:

«El poder simbólico no reside ya en el derecho al uso del caballo y de la espada, sino en la propiedad de la escuela, de la educación y de la cultura, esto es, en las nuevas instancias que garantizan la nueva versión de la pureza de sangre» (Lerena, 1983, 61). (La cursiva es del autor).

Y podríamos seguir con el campo de las similitudes, más allá de lo simplemente metafórico, en las que se sucede y se representa el cambio o, si se prefiere, la aparición del mundo de la educación y la cultura como una nueva construcción social. Todas ellas vienen a vertebrar el campo de la educación y algunas, entre otras, son: del examen de conciencia (práctica confesional católica) al examen, sin más, aparentemente...; de los títulos caballerescos o aristocráticos a los diplomas escolares; etc.

Todo este proceso «escolar» se desarrollará en el mismo contexto en el que aparece un incipiente modelo de producción capitalista. Se derivan de los mismos procesos y tienen un desarrollo paralelo. La concentración de población en núcleos urbanos, la creciente división del trabajo, la lenta pero significativa autonomización de las diferentes prácticas e instancias sociales, el proceso de creación y extensión de un mercado de bienes materiales y simbólicos o culturales, constituyen algunas condiciones sociales de base para la construcción del modo de producción capitalista y del sistema de enseñanza. Todo ello comienza a finales del Siglo XII (Lerena, 1983, 76).

La aparición de las primeras escuelas, en el sentido de la época a la que nos estamos refiriendo, tiene mucho que ver con una creciente burocratización del aparato eclesiástico y por la necesidad de extender su poder de dominación, de control y de inculcación de su poder. En la época el saber empieza a ser juzgado y sancionado, y se aplica a la realidad de la enseñanza el instrumento del examen y su material consecuencia: el certificado de los resultados. Se sacraliza el saber y se hace con instrumentos procedentes del campo en el que se comercia con lo sagrado y se rechaza lo profano:

«Nótese que las universidades han institucionalizado el examen, precisamente porque aquéllas constituían un gremio: el examen, ni lo ha inventado el sistema escolar, ni es éste el que lo ha utilizado en exclusiva. O sea, el examen ha nacido del campo religioso (...).» (Lerena, 1983, 80).

Esta sacralización del saber está ya reconocido en el propio Marx y será Durkheim quien lo sitúe al nivel de criterio determinante de la aparición de los sistemas de enseñanza (todo ello citado por Lerena, 1983, 81). Es a partir del examen como se conseguía y se sigue consiguiendo una de las

funciones más importantes de la escolarización: la organización de la población escolar, la distinción, y junto a ello todo un sin fin de funciones más aún en tanto en cuanto el que examina es uno (juez, sancionador) y el examinado es otro (sujeto juzgado o sancionado; casi reo, en principio, pues incluso se duda de su *inocencia* por principio): jerarquía, sumisión y, sobre todo y como principio, poder, es lo que no puede esconderse detrás de todo ello.

Cuando se llega al siglo de las luces, el sistema de enseñanza, en lo esencial, apenas ha cambiado con relación a su punto de partida.

Entonces se pretende, y decimos bien al referir que es tan sólo un discurso de pretensiones, dar un cambio radical al sistema de enseñanza. Los ilustrados rechazarán la enseñanza como aparato eclesiástico y pretenderán ponerlo al servicio de la nueva organización del poder, de la nueva organización del trabajo y de la nueva división social:

«En definitiva, se trata de poner en marcha un vasto movimiento de reforma, básicamente intervencionista, cuyos objetivos expresados de forma maximalista son la uniformización, la secularización, la centralización y la estatalización del sistema de enseñanza» (Lerena, 1983, 103).

El sistema escolar será así el aparato ideológico encargado de imponer e inculcar la cultura legítima y dominante. Pero esto, como ya se comprenderá, no se aleja ni en mucho ni en poco de lo que habían sido las pretensiones y éxitos de los que ahora eran los adversarios de estos nuevos promotores de la escolarización. Y es que las cosas deben ser vista en su justo punto y medida. Lo que realmente se cuestiona es *de quién* es y *para qué sirve* el sistema de enseñanza, pero de ninguna manera se pone en cuestión el propio aparato educativo y todo lo acarreado con él.

Será así como se desarrollará y extenderá la llamada instrucción pública al amparo de la sociedad de ciudadanos. Se constituirá la llamada educación nacional. Pero no será la escuela la que cambie, sino lo que con ella se debe alcanzar ahora. Antaño la razón de la Iglesia, ahora la razón del Estado. Con la escuela se sigue diferenciando, jerarquizando y seleccionando socialmente. Así las cosas, la organización escolar no pasa por un período de transición con peligros que la pongan en duda, la escuela se ve reforzada en su papel de distribución de posiciones sociales.

Con la instrucción ahora llamada pública, no se pretenderá otra cosa que la adaptación a un nuevo sistema y modelo de sociedad, el instrumento se mantiene intocado, intocable, los cambiantes son los contenidos. Como se decía en la época: se trata de perder los prejuicios del pasado y de inculcar un sistema de hábitos en el que el trabajo, la disciplina, el uso del tiempo, el ahorro, la frugalidad, sean, entre otros, valores centrales (Lerena, 1983, 184).

Lo que se nos está presentando, de nuevo y como ahora, no es una escuela para la formación profesional, verdadera confusión de los que quieren seguir viendo a la escuela en tales funciones técnicas (o es que alguien duda de que la única

profesión para la que prepara la escuela es la de sujeto-individuo social), sino una escuela de inculcación ideológica. Una escuela de la transmisión de los valores y normas de la cultura (específicamente de la cultura dominante, aunque no sólo), ahora, o sea entonces, los de la sociedad civil nacida de la Ilustración. La profesionalización se obtendrá en la empresa, en la escuela tan sólo (aunque ya parece que es bastante) se aprenderá que es legítima la organización (por jerarquía) de tal empresa en claros términos de poder.

Con la máscara de lo que llaman tarea de enseñar, la escuela no hace más que disfrazarse, escondiendo su verdadera participación en «operaciones de poder».

Ante todo este panorama es ante el que se mostrará el éxito de la escuela, que sigue ordenando mediante un perfecto proceso judicial que cada día es maquillado al amparo de las nuevas tendencias y de las críticas de aparente fracaso de ella. Se endulza la vida escolar para hacer más llevadero el pesado proceso de adoctrinamiento ante la crítica surgida por el aparente fracaso de los individuos (rechazo de la institución, para referir con justicia la realidad) que pasan por ella. Y es también en este fracaso de los discentes en el que la escuela ve reproducir su éxito, pues el que unos fracasen no hace más que indicar y reafirmar su vitalidad y asentamiento, con las piezas claves de los maestros ejerciendo de jueces que ordenan el tráfico de los niños que ingresan cada vez más en pelotón por una puerta grande que ven, si es que llegan a verla, como disminuye tal puerta cuando se quiere volver a salir (lo que no queda prohibido es salir por las ventanas u otros agujeros no respetables ni de respeto para quienes lo utilizan y que una vez utilizados nunca más se podrá volver a entrar por las llamadas puertas normales y/o decorosas; toda nueva entrada, si se logra hacer, se realizará mediante un proceso de *necesaria* compensación). El éxito de la escuela pasa por quedar representado en el fracaso de algunos de sus consumidores.

### III

Hasta aquí hemos representado el proceso de la escuela para convertirse en lo que ahora es, en lo que fue, pues ningún cambio se ha experimentado sobre ella que no sea los contenidos sobre los que rondar en el horario y espacio escolar. Todo lo demás sigue al servicio de la cultura a la que pretende servir la escuela.

Después de tanta insistencia se comprenderá nuestra defensa de situar la educación en términos de cultura. Cultura para aprender y cultura en la que se diseñan las maneras por las cuales las gentes tienen que aprender, aprehenderla. La educación será el proceso de transmisión de la cultura, lo ha sido en cada época y lo ha realizado eficazmente a través del aparato mejor diseñado para tales fines por la sociedad occidental: la escuela.

Puede existir discusión sobre cuál es la mejor manera de inculcar a las jóvenes generaciones las formas aceptables de comportarse y de pensar en la sociedad en la que viven y vivirán, pero no existe duda en ninguna sociedad de la necesidad de tal inculcación, de la necesidad de un proceso

que logre tales objetivos. No es difícil aceptar que una gran premisa de un sistema cultural se sitúa en saber qué comportamientos aceptables producen con frecuencia resultados predecibles y convenientes y qué comportamientos no aceptables producen resultados predecibles e inconvenientes (Spindler, 1976, 180). Y esta premisa sólo es alcanzable mediante el proceso de la educación, o lo que es lo mismo, mediante el proceso de transmitir la cultura.

Vengo pues a utilizar el concepto de transmisión cultural por tratarse de la forma más sustancial y rica con que podemos referirnos a los procesos educativos. Como veremos más adelante, tenemos que utilizar un concepto que sirva para referirnos a ciertas cosas que pasan alrededor de un ritual o una ceremonia o a ciertas cosas que pasan entre las cuatro paredes de un aula escolar. Pero quizá debamos además añadir que, tras todo ello, se esconde algún otro pensamiento que hace referencia más directa a la imagen que tenemos de los sucesos y usos de la enseñanza reglada y formalizada. Estamos tratando de expresar con todo esto un punto de vista que caracteriza a la institución escolar como todo un entramado socializador, fundamentalmente de manera informal, teniendo como objetivo (éste sí es formal) la preparación en conocimientos (ya veremos de qué tipo, cuáles, etc.) de los jóvenes que por ella pasan (lo que ya hemos aludido en la historia diciendo que no se trataba de profesionalizar sino de inculcar ideológicamente). El concepto de transmisión cultural no viene sino a reforzar, aplicado al entorno educativo formal, la existencia en este entorno de dinámicas que escapan al análisis clásico de la escuela que la entendían exclusivamente como entidad de información y no como entidad de formación en el más amplio sentido que a la palabra «formación» podamos darle (insistimos, que no de profesionalización). Con el concepto de transmisión cultural estamos intentando defender 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 los discentes podrán pasar a pertenecer una vez segregados clasificadamente 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 dirigido por la idea de que la institución educativa forma más a sus discentes socializándoles en los determinados roles que desempeñarán cuando trabajen, y no tanto les informa del trabajo que tendrán que hacer, les forma en las estrategias concretas para saber cómo desempeñar su trabajo no cómo hacer su trabajo.

Como con cierta ironía indica Ogbu (1981, 15) la gente no acude a la escuela a recibir una educación por amor al arte o para satisfacer su curiosidad y autorealizarse. Se acude a la escuela por que se sabe que será a través de ella como se podrá acceder a un empleo cuando se sea adulto, por que se sabe que allí se aprenderá un conjunto de valores, orientaciones y estructuraciones de motivación comunes y que junto a ello se enseñará a los alumnos 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 y definitivamente el valor y el uso que damos al concepto de transmisión cultural como 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 Cultural en nuestro trabajo (García Castaño, en prensa):

### III.1

Se trata de un concepto más global que el de educación y socialización, a los que nosotros consideramos que engloba. Ambos conceptos 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, en los últimos tiempos ha tratado de despojarse de las ataduras que le obligaban siempre a referirse a los aspectos formales en la institución escolar o similares instancias sociales. Creemos no equivocarnos al afirmar que la separación entre socialización y educación estaba unida a tratamientos disciplinares (cada disciplina podía estar utilizando una expresión diferente para referirse a lo mismo); también, en muchos casos, se referían de manera diferente cuando la edad era diferente (las pautas de crianza infantil pertenecían a la socialización); a miembros sociales intervinientes en el proceso (los padres socializaban, los maestros educaban); a contenidos transmitidos más o menos formalmente (la raíz cuadrada formaba parte de la socialización, las estrategias sexuales se aprendían por socialización); o, cómo pretendía 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 propuestos es muy difícil marcar la separación entre socialización y educación; quizá porque todo forma parte de un *continuum*. Nuestro punto de vista es ese, y el *continuum* es la Transmisión/Adquisición Cultural. Un concepto que engloba a todos aquellos procesos que puedan referir el hecho de que un grupo humano trate de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento y un largo etc., a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a otros miembros de otros grupos (¿no es la aculturación, también, un proceso de transmisión cultural?). Pretendemos entonces mostrar como ese concepto más global y útil es el de transmisión cultural.

Describamos una situación escolar y dejemos planteada la pregunta sobre si lo que se presentan son procesos de socialización o es educación.

Los datos que presentaré han sido obtenidos de un estudio realizado (no publicado) en una localidad al noreste de la provincia de Granada, en geografía fronteriza con la Comunidad Murcia. El objetivo del estudio era explicar las posibles vinculaciones entre ciertas actividades rituales que se desarrollan en tal localidad y la dimensión educativa en torno

a ellas, todo ello amparándome en las 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 años del 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 se venera a las santas amparándose en similar leyenda. 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 transportadas en romería «menor» (siempre con cierta comensalidad) hasta la entrada del pueblo que distan 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 y aunque el recorrido se hace casi enteramente en coche y furgoneta no es mucha gente la 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 localidad (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 señalizado 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 introducir las imágenes 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 la puerta de la cual 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 viene a añadir 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 más claramente nuestras intenciones.

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» en los que las escuelas han tenido una cierta promoción indirecta o a veces directos. 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 cierta mi hipótesis según la cual la celebración de la fiesta de las santas mártires Alodía y Nunilón es una forma de vehicular el enfrentamiento histórico entre 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, como digo, esta hipótesis es cierta, la actividad escolar que en torno a las fiestas se desarrolla alcanza algo más que 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 se simboliza en la propiedad por tiempo limitado de las imágenes (no se debe olvidar que tales celebraciones, aunque aparentemente promoviendo símbolos religiosos, son organizadas exclusivamente por las autoridades civiles).

Siendo así las cosas y regresando a las pretensiones que nos movían a exponer estos datos, habría que preguntarse: lo que la escuela hace, promueve y realiza en esos días, y con ella sus maestros, ¿es socialización o es educación?

### III.2

La Transmisión Cultural 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, pues la cultura no es otra cosa, en los términos que ahora nos movemos, que

el contenido de la educación. Con el concepto de Transmisión Cultural referimos el contenido que se transmite: la cultura. Así pues, nos estamos refiriendo a un tipo de procesos, insistimos que más global, que no paralice su actividad investigadora en la institución que en Occidente se ha diseñado como fuente de éxito de la «civilización humana»: la escuela. Esta última es un centro al que mirar cuando se habla de Transmisión Cultural, pero no el único. Se entenderá que al hablar de la Transmisión Cultural ya estamos refiriendo el contenido: la cultura; el tratamiento que hagamos del proceso desde la antropología, necesariamente se tendrá que enmarcar en una de sus premisas epistemológicas: el punto de vista holístico. Entenderemos que la transmisión cultural 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 puesto en relación con todos los elementos interactuantes. Un concepto como el de transmisión cultural debe mostrar cómo la educación está conexonada 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)

Refiramos ahora otro ejemplo escolar que nos muestre la necesidad de acudir a otros datos más allá del micro contexto escolar y de aula como para poder entender efectivamente este. Tomaremos los datos de una investigación realizada por nosotros mismos (García Castaño, 1979).

Presentaremos el caso de unos estudiantes universitarios de los últimos cursos que decían que para nada les servía lo que hacían (estudiaban) 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 difíciles de localizar). Pero conocemos algo más a los sujetos de los que hablamos.

Describiremos, en primer lugar, 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 equívoco 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 hembras 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 eran sólo la mitad de las mujeres las que trabajaban y dos tercios los hombres. Por encima de estas edades, era raro el caso de un estudiante, hombre o mujer, que no trabajara, siendo la enseñanza el principal tipo, por no decir el «exclusivo», de puesto laboral. Pero conviene que cite algunos datos con cierto carácter histórico para que se pueda entender la procedencia de este último grupo tan atípico en un centro universitario.

Estos estudios de licenciatura se crearon, como ya hemos dicho, 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 «puente» o de «adaptación» que permitiera acceder a los maestros (diplomados en EGB) a los estudios 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 años 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 estaba explicada por el interés de los maestros de E.G.B. -en paro o trabajando- de 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 ser coincidentes 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 grupos de 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 que nos hacen ver, en aquellos cursos en los que el referido grupo de «adaptación» -maestros- se «mezclaba» con los alumnos del primer ciclo, cómo algún profesor alimentaba estos grupos de enfrentamiento diferenciando claramente a unos y a otros y llegándose 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. Según se nos hizo saber, había una especial «animadversión» hacia los maestros por parte de algunos profesores de los que se decía que la razón era que ellos habían sido igualmente maestros y que quizá era el motivo por el que insistían continuamente en dejar bien claro que su status 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, habían sido hasta fechas recientes 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, fueron avisados muchos de estos maestros 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 alcanzaron la calificación del apto, a juicio de los profesores que por entonces se encargaron de la realización y evaluación de los exámenes, un número tan reducido como fue el de cuatro.

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 el completo de la institución, tan sólo nos interesa cualificar algunos de los grupos componentes y así mostrar 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 como para comprender e interpretar la cultura de aquella. Hablemos de algunos grupos.

**Los maestros alumnos y sus razones.** Maestros de escuelas y algún que otro profesor de Formación Profesional e Instituto de Enseñanzas Medias (estos dos últimos en número apenas apreciable). Oscilaban en edades 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 por encima de los 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 nos han de poner ya sobre el aviso de lo que podríamos denominar «repentino interés» por cursar los estudios de licenciatura (hay que reconocer, de todas formas, que encontramos casos en los que se trataba de una segunda licenciatura que ahora iniciaban, aunque el número de ellos era no significativo dentro del gran grupo).

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 en estos niveles del total del grupo era de manera «normal». En

el caso de los hombres, el mayor número de ellos se encontraba desarrollando 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 la ya mencionada 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 y no coincidencia era la norma, siempre dentro o muy próximos a la ciudad en la que se enclavaba el centro que estamos estudiando. Aunque se daban casos de maestros de zonas rurales, éstos representaban un porcentaje mínimo y aún menor si se piensa que la residencia familiar se solía situar 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 «motivantes» 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 el de pertenecer 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 seré 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» que hacían referencia a la razones para «estar allí».

Para un buen grupo de maestros el optar por conseguir una licenciatura suponía un paso más en la oficial *promoción laboral* tan difícil, 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 por 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 crios» como ellos mismos decían). Se trataba de desempeñar otro rol dentro de las tarea educativa que conllevaba la posesión de otro status 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» aquéllos que perseguían tales objetivos. Entre ellos se expresaban en otros términos lingüísticos: «éste es un trepa, lo único que busca es subir». Hoy en día un tanto por ciento muy elevado, que no podría 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.

Con lo expuesto creemos poder mostrar la necesidad de acudir a una dimensión macro para poder entender lo haceres en la situación micro del aula. Cualquier buen cuestionario realizado sobre el grupo de alumnos mostraría la poca calidad del centro en que se desarrollaban los estudios de aquellos, pero nada nos diría de la mucha utilidad personal-laboral que les reportaba a aquéllos mismos alumnos tales estudios carentes de calidad. Podríamos incluso obtener detalladas descripciones de lo que ocurría dentro del aula, pero de nuevo nada sabríamos del significado de mantener tal situación que aparentemente para nada servía por su ausencia de calidad.

Sólo presentando la relación entre el proceso de escolaridad que se desarrolla y otras instituciones sociales, añadiendo las posiciones en ellas de todos los miembros de la comunidad a estudiar, podremos lograr entender el aula. Aunque el aula sea escenario de la batalla, la causa de la batalla puede estar en otro lugar (Ogbu, 1981, 13). Tal entendimiento sólo pasa por tratar los problemas, la educación, desde una perspectiva holística y es esto lo que se hace desde el concepto de transmisión cultural.

### III.3

Por último, si todo ello lo situamos en el contexto del desarrollo de la propia Antropología, entenderemos que no podía ser de otra manera el surgimiento de tal concepto más global para la interpretación de los procesos mediante los cuales los individuos atienden a su cultura y, de una u otra manera, más o menos parcialmente la aprenden. En el contexto del trabajo teórico del antropólogo, de fuerte perspectiva transcultural, era necesario acudir a un concepto que explicara tanto 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 debían hacerse no sólo refiriéndose de la misma manera a 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 las mismas cosas de cara a los análisis que al antropólogo le podían interesar. Así, la Antropología, que había observado en culturas muy diferentes e interesantes de ser contrastadas cómo se educaban en cada una de ellas a sus jóvenes generaciones y cómo se mantenía este proceso, estaba en disposición de poder enfrentarse de una manera claramente holística a lo que realmente suponía la educación. En fin, desarrollar una teoría general de la Transmisión Cultural que fuese explicativa para cualquier tipo de cultura, para cualquier tipo de grupo humano.

Tal pretensión tan global pasa necesariamente por visiones en las que pueda haberse descubierto la diversidad de los grupos humanos.

Entender lo que ocurre en un aula escolar pasa por ser capaz, metodológicamente, de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionarse todo lo que ocurre a los que participan de aquella (¿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 uno así mismo tales preguntas debe pasar por el proceso de convertir en extraño todo lo familiar y cuestionárselo, preguntarse y preguntar por las razones que lo justifican. Para lograr tal ejercicio, no falto de profunda 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 educador (imposibilitándole muchas veces «ver» más allá de sus propias narices lo que ocurre en «su» aula) y que podría obtener de los resultados de la investigación antropológica (base, 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 irremediamente enculturadas aceptan como naturales y apropiados 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 del necesario punto de vista comparado para entender el significado de lo que es la educación.

En este caso la etnografía no será propia, acudiré a un clásico artículo 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, etcétera. 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 cultural 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 en 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 impassiblemente 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 patalea con las puntas 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 frotiza 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 descascarados 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. Cautelosamente 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 aun 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. El 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, 280-81)

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 periodo 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 molienda. 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». Bugga 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: «Cómeme 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 regresa, la tía le dice: «Si me 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 mi 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, 291-92).

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 calurosamente 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 les 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, 293-94).

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 status. 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 comunidad y de mantener el sistema cultural. La educación, tanto si se caracteriza por agudas discontinuidades y períodos de presión cultural, como si lo hace por progresiones relativamente suaves de experiencia acumulada y cambios de status, funciona, en los sistemas culturales establecidos, para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente (Spindler, 1974, 308-9).

Pues bien, la comprensión de todo este complejo proceso es más fácilmente alcanzable 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 cómo el símbolo del progreso cultural y que inequívocamente presenta y representa el más claro símbolo del proceso y la reproducción cultural.

## V

Concluamos ya. Tres argumentos he tratado de exponer para demostrar la utilidad que puede tener el tratar a los procesos educativos como procesos de transmisión cultural: la utilidad, para referirnos más correctamente a la educación, de referirnos a *todos* los procesos educativos (no sólo a los escolares) cuando hablamos de que es la cultura la que se trasmite; la utilidad, para entender mejor la educación, de 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 la utilidad, para explicar más correctamente la educación, de reflexionar sobre ello desde una posición relativista de comparación con las maneras y formas que otros siguen para lograr metas globales equivalentes.

Al final creo haber logrado apuntar los vínculos existentes entre educación y cultura (aunque sin haberme detenido en aclarar ambos conceptos que dejo para otro lugar) que en el

inicio de mi exposición se relacionaban históricamente como puestos uno (la primera) al servicio del otro (la segunda). Aquí, al final, y no históricamente, vendrías a mostrar lo mismo. La cultura tendría, tiene, en la educación el instrumento fundamental del que se sirve para perpetuarse, reproducirse, transmitirse. La realidad nos mostraría que la educación sería un instrumento de transmisión cultural y sólo el deseo la dibujaría como progreso cultural.

## BIBLIOGRAFIA

- GARCIA CASTAÑO, F.J. (1984) *Antropología de la Educación. Reflexión epistemológica desde el punto de vista del estudio de la cultura*. Memoria de Licenciatura. Madrid, Universidad Complutense.
- GARCIA CASTAÑO, F.J. (1989) *Transmisión cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de las relaciones docente-discente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- GARCIA CASTAÑO, F.J. (en prensa) En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la Transmisión/Adquisición Cultural. *Transmisión/Adquisición Cultural*, A. DIAZ de RADA (ed.). F.A.A.E.E., Granada.
- LERENA, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.
- OGBU, J.U. (1981) School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol XII, nº 1, 1-29.
- PRECOURT, W. (1975) «Initiation Ceremonies and Secret Societies as Educational Institution» (231-250). *Cross-Cultural Perspectives on Learning*, R. BRISLIN, S. BOCHNER y W.L. CONNER (eds.). Sage, New York.
- SPINDLER, G.B. (1974) «The Transmission of Culture» (279-310). G. D. Spindler (ed.). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [traducción: (1971) «La transmisión cultural». *Antropología cultural* (192-241). A. BEALS y G. y L. SPINDLER. México, Pax (original de 1967)].
- SPINDLER, G.B. (1976) «From Omnibus to Linkages: Cultural Transmission Models». *Educational Patterns and Cultural Configurations. The Anthropology of Education* (177-183). J.I. ROBERTS y S. AKINSANYA (eds.). New York, David McKay.
- WILCOX (1982) Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review (456-488). En *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. G. SPINDLER (ed.). New York, Holt, Rinehart and Winston.
- WOLCOTT, H.F. (1985) On Ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly*. Vol XXI, nº 3, 187-203.

CULTURA, EDUCACION Y COMUNICACION

Memoria Final del Seminario

**Edita:**

AYUNTAMIENTO DE SEVILLA  
Delegación de Cultura  
Cmide, Director: Andrés Iglesias León

**Colaboran:**

EL MONTE, CAJA DE HUELVA Y SEVILLA:  
Obra Cultural  
JUNTA DE ANDALUCIA  
Consejería de Educación y Ciencia

**Planificación y Coordinación:**

Manuel García, Enrique Hernández y José Moreno  
(CMIDE. Dpto. Dinamización)

**Diseño de Portada:**

MANUEL CUERVO

**Fotocomposición**

TEXTOS Y FORMAS (Sevilla)

**Impresión:**

Talleres Gráficos  
Ayuntamiento de Sevilla

**ISBN:** 84-86810-23-X

**Depósito Legal:** SE-941-1992

## PRESENTACION

Organizadas y patrocinadas por la **Delegación de Cultura** del AYUNTAMIENTO DE SEVILLA y la **Obra Cultural** de EL MONTE, Caja de Huelva y Sevilla, celebramos a primeros de marzo de 1992 unas jornadas sobre **CULTURA Y COMUNICACION**, que tuvo dos momentos, uno más genérico con ese mismo título y otro más específico en torno a la EDUCACION.

Bajo el título de CULTURA, EDUCACION Y COMUNICACION, quisimos posibilitar un foro en el que poder profundizar sobre los estrechos vínculos que unen la educación con la cultura, la realidad multicultural de nuestro tiempo, la apuesta cultural de la "Reforma" educativa, las nuevas tecnologías y la revolución de la comunicación como pilares de una determinada cultura y educación, etc. Para tal fin, el Departamento de Dinamización del CMIDE contó con la colaboración específica del ICE de la Universidad de Sevilla, el Grupo de Investigación Didáctica (GID) de la misma y la ya tradicional de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, diseñando así la actividad en base a tres centros de interés desarrollados cada uno en dos ponencias, las cuales forman el contenido de estas memorias.

Queremos dejar una vez más constancia de nuestro agradecimiento a las personas y entidades colaboradoras, así como a los participantes, quienes siempre nos han animado a seguir trabajando en pro de una mejor educación y un mayor nivel cultural para los sevillanos.

## PROGRESO CULTURAL Y EDUCACION

**La educación como instrumento de transmisión y progreso cultural: la realidad y el deseo**

D. FCO. JAVIER GARCIA CASTAÑO

Universidad de Granada.

**Educación y sociedad multicultural. Implicaciones para la formación del profesorado**

D. LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO

Universidad de Granada