

George D. Spindler

Este capítulo trata de cómo los recién nacidos llegan a convertirse en seres humanos que hablan, piensan, sienten, poseen una moral, creen y valoran; de cómo se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales. No trata, como lo podría hacer un capítulo dedicado a la psicología infantil, del crecimiento y desarrollo de los individuos, sino de cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven. Examinaré una amplia variedad de culturas para ilustrar tanto la diversidad como la uniformidad de los modos según los cuales los niños son educados. Subrayaré las funciones educativas que conllevan los ritos de iniciación en muchas culturas, y destacaré, en este contexto, los conceptos de presión cultural **, continuidad y discontinuidad. En este capítulo expondré también algunas otras técnicas educativas por medio de la presentación de casos seleccionados; entre ellas hablaremos de la recompensa, el modelado y la imitación, el juego, la dramatización, la admonición verbal, el refuerzo y la narración de historias. Analizaré además el reclutamiento y el mantenimiento cultural como dos funciones educativas básicas. Es preciso advertir, finalmente, que el capítulo no tratará del proceso completo de la educación, sino de ciertas partes de ese proceso que serán contempladas a través de situaciones diferentes.

* De «The transmission of culture», en G. D. Spindler (ed.), *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Waveland Press, Inc. Prospect Heights-Illinois, 1987, 2.ª edición, pp. 303-334. Traducción de Honorio M. Velasco Maillo y Ángel Díaz de Rada.

** Aunque la expresión inglesa es «cultural compression», hemos optado por traducirla como «presión cultural». El uso metafórico del término «presión» posee una cierta tradición en ciencias sociales, de manera que así se evitan las connotaciones marcadamente fisicalistas que la palabra «compresión» tiene en castellano. (Nota de los traductores).

¿CUÁLES SON ALGUNOS DE LOS MODOS EN QUE SE TRANSMITE LA CULTURA?

Los psicólogos y los pediatras no se ponen de acuerdo sobre cuáles son los modos más adecuados y efectivos de criar a los niños. Tampoco parecen ponerse de acuerdo sobre este asunto los dusun de Borneo, los tewa o los hopi del sudoeste de los Estados Unidos, los japoneses, los ulithianos o los pobladores de Palaos en Micronesia, los aldeanos turcos, los tiwi del norte de Australia, los habitantes de Gopalpur, o los de Guadalcanal. Cada modo de vida es diferente según el tipo de personalidad adulta que se prefiere, según las perspectivas y los contenidos asociados a esta cuestión, y según el modo en el que se cría a los niños. Por otra parte, las diferencias culturales entre las comunidades humanas se ven contrarrestadas por muchos aspectos en los que las culturas resultan similares. 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.

Así sucede en Palaos

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 patalea con las puntas de sus pies. Todo esto le produce dolor y le pone furioso, más aún 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 una 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. 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 éste es el modo en el que las cosas han de suceder. Gradualmente su paroxismo se apacigua, mientras yace tendido y gimo-teando 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.

Ésta ha sido la primera lección dolorosa sobre el crecimiento que ha recibido Azu. Habrá muchas más, a menos que comprenda y acepte rápidamente la actitud de la gente de Palaos, que considera los vínculos emocionales como complicaciones crueles y traicioneras y entiende que es mejor no cultivarlos que llegar a repudiarlos o a disolverlos. Usualmente, la lección ha de repetirse en muchas ocasiones antes de que sea comprendido el objetivo general hacia el que apunta. Azu tendrá que aguantar más rechazos a sus súplicas, a sus peticiones de ser cogido en brazos, de ser alimentado y mimado, e incluso a sus demandas de diversión; y al menos será preciso repetir en otra ocasión esa lucha violenta, necesaria para mantener el control sobre sus ruegos. Por cualquier medio, y de-

jando a un lado los errores que puedan encontrarse en este código severo, los niños deben separarse de sus padres; no deben quedarse bajo sus faldas. Tarde o temprano los niños deben aprender a no esperar el cuidado, el cálido cariño de los primeros años, y deben aceptar el hecho de que han de vivir en un vacío emocional, comerciando con la amistad a cambio de recompensas concretas, sin aceptar y sin ofrecer un afecto perdurable (Barnett 1960:4-6).

¿Se está transmitiendo cultura en esta situación? En ella, Azu está aprendiendo que la gente no es de fiar, que cualquier vínculo emocional tiene unos cimientos débiles; está adquiriendo una actitud emocional. La descripción que el profesor Barnett expone a continuación a propósito de la vida en Palaos (Barnett 1960) nos hace comprender que esta actitud emocional subyace a la conducta económica, social, política e incluso religiosa entre los adultos de la isla. Si este acontecimiento sólo le hubiera sucedido a Azu, lo consideraríamos probablemente como un suceso traumático. En ese caso debería crecer como un adulto singularmente desconfiado en medio de un mundo de gente confiada. Sería un desviado. Sin embargo, todos los niños de Palaos experimentan virtualmente este rechazo repentino (de un modo más gradual en el caso de las niñas). Es cierto que no siempre sucede de este modo particular, pero sí de una manera parecida y aproximadamente a la misma edad. Se trata de una forma culturalmente pautada de hacer que el niño comprenda una lección; una forma culturalmente pautada de ofrecer al niño la oportunidad de obtener un resultado más o menos consistente —una actitud emocional—; y esta actitud emocional se halla a su vez pautada, encajando con diversas parcelas del sistema cultural de Palaos. Lo que Azu aprende y lo que su madre le transmite es, al mismo tiempo, una pauta de formación infantil (conocida y aplicada por la madre), una dimensión de la *visión del mundo* de las gentes de la isla (según la cual ésta es un lugar en el que la gente no llega nunca a estar mutuamente implicada emocionalmente), un rasgo de la personalidad modal (la mayoría de los adultos normales desconfían allí de sus vecinos), y una pauta de conducta en el contexto de muchos subsistemas que gobiernan la vida adulta (el subsistema económico, el político, el religioso, etc.).

La madre de Azu no sólo le comunicó que dejase de depender de ella y que se abstuviera de emprender lazos emocionales duraderos con los otros; lo que hizo fue demostrarle de una manera muy dramática que así es la vida (al menos la que se vive en Palaos). Incluso es probable que ella no hubiera racionalizado completamente sus acciones, que nunca llegara a decirse: «ha llegado el momento de que Azu adquiera la característica actitud de Palaos que entiende que los vínculos emocionales no son duraderos, y el mejor modo que tengo de enseñárselo es negarme a cogerle». Barnett dice que la madre «decidió no acceder a sus súplicas»; la verdad es que no podemos estar seguros de si lo hizo así, pues ni siquiera Homer Barnett, que es un gran conocedor de los pobladores de la isla, pudo entrar en la cabeza de la madre de Azu. Lo que sí sabemos de

hecho es que no accedió a sus súplicas. Pudo muy bien haber pensado que ésa era más o menos la edad a la que Azu debía empezar a crecer. En Palaos, «crecer» significa en parte dejar de depender de la gente, incluso de la muy amada madre. Pero también pudo ser que ella estuviera francamente cansada y ligeramente malhumorada, y que en consecuencia actuase de un modo característico en la isla *sin pensar que esa forma de actuar iba dirigida* hacia su hijo de cinco años. Las personas pueden transmitir cultura sin saber que lo hacen. De hecho, es probable que la mayor parte de la cultura se transmita de esta forma más que con una intención consciente.

En el caso de Palaos resulta evidente la discontinuidad entre una infancia temprana y una infancia tardía. La mayoría de las culturas están pautadas de tal forma que introducen discontinuidades en la experiencia; pero los puntos del ciclo vital en los que ocurren estas discontinuidades, así como su intensidad, difieren ampliamente. Azu experimentó pocas restricciones antes de esta edad. Venía haciendo prácticamente todo lo que quería, colgado del regazo de sus padres, parientes y amigos. Raramente había recibido castigos, si es que los recibió alguna vez. Siempre había alguien dispuesto a protegerle, proveerle y acompañarle, y alguien (usualmente su madre) para llevarle dondequiera que quisiera ir. Esta situación cambió casi completamente para él después de este día, a sus cinco años. Es obvio que Azu no fue abandonado. Todavía se le protegería, se le guiaría y se le proveería en las necesidades físicas; pero en adelante se le indicaría más a menudo lo que tendría que desear y se le preguntaría menos por sus apetencias. Además, su confianza en sí mismo y en sus padres se vio debilitada. Ya no sabría cómo conseguir lo que deseaba. La discontinuidad, la ruptura con el modo en que venían sucediendo las cosas hasta su quinto año de vida, constituyó en sí misma una técnica de transmisión cultural. Observaremos también en otras culturas las discontinuidades que se producen en el tratamiento de los niños y sus efectos.

¿Cómo ocurre en Ulithi?

Los ulithianos, como las gentes de Palaos, son micronesios, pero viven en una isla mucho más pequeña, un minúsculo atolón en el extenso Pacífico, que se encontraba al margen de las rutas y bastante conservado cuando fue estudiado por primera vez por William Lessa a fines de los años cuarenta (Lessa 1966). Los ulithianos utilizan muchos procedimientos similares a los de los habitantes de Palaos para educar a sus niños, pero esos procedimientos son lo suficientemente diferentes como para merecer una atención especial.

Como las gentes de Palaos, los ulithianos son solícitos y tolerantes con los bebés y los niños pequeños:

El pequeño recibe el pecho cuando llora pidiendo alimento, o cuando se considera que ha llegado el momento de comer; a veces, se le da el pecho sólo como un medio

de apaciguarle. El bebé mama a menudo, especialmente durante el período que va de los tres a los seis meses de vida, época en la que puede alcanzar una frecuencia de unas dieciocho lactaciones entre el día y la noche. El gran énfasis que los ulithianos otorgan a la comida recibe una vez más una expresión elocuente en las prácticas de crianza. Así, cuando tanto la madre como el niño están durmiendo, el que no duerme y repara en que el niño ha de ser alimentado se encarga de despertarlos a ambos para que el bebé pueda mamar...

Toda la gente pone un gran empeño en el cuidado de la criatura. Uno de los modos en que este cuidado se manifiesta es por medio de una gran atención a la limpieza. Al niño se le baña tres veces al día, y después de cada baño se le dan friegas con aceite de coco y polvos de cúrcuma. Ordinariamente es la madre quien lo baña; al coger al niño, lo mece en el agua cantándole:

Flota sobre el agua
 En mis brazos, mis brazos
 Sobre el pequeño mar,
 El gran mar,
 El mar encrespado,
 El mar en calma,
 Sobre este mar.

[Tres frases del original han sido omitidas].

Nunca se deja a un niño solo. El bebé parece estar constantemente en los brazos de alguien, y pasa de persona a persona para que todo el mundo tenga la oportunidad de hacerle fiestas. Prácticamente no existe el peligro de que por un descuido momentáneo se haga daño (Lessa 1966:94-96).

A diferencia de los habitantes de Palaos, los ulithianos no provocan discontinuidades especiales en la crianza de los niños pequeños. Incluso el destete se lleva a cabo con la menor perturbación posible:

El destete comienza a diversas edades. Nunca se intenta antes de que el niño tenga un año, y usualmente se realiza cuando es mucho más mayor. Algunos niños maman hasta la edad de cinco años, e incluso hasta que cumplen siete u ocho. El destete dura unos cuatro días; una técnica consiste en extender jugo de pimienta caliente alrededor de los pezones de la madre. Nunca se emplea el castigo físico, aunque puede considerarse necesario reprender al niño. A veces se recurre al ridículo, un recurso que es utilizado comúnmente en la enseñanza de los niños ulithianos. La reacción del niño al privársele del pecho suele manifestarse a menudo en forma de rabieta. La madre intenta entonces aliviarle con un abrazo confortador, y trata de consolarle jugando con él y ofreciéndole como distracción un coco pequeño o una flor (Lessa 1966:95).

En apariencia esta técnica, así como la atmósfera emocional que la rodea, no resultan amenazantes para los niños ulithianos. No encontramos aquí los sentimientos de privación y rechazo que padecía Azu:

Las reacciones al destete no son extremas; los niños aguantan bien la crisis. De hecho, puede apreciarse en la situación un elemento de juego. Puede verse a un niño hundiendo su cara en el pecho de su madre para salir inmediatamente corriendo a

jugar. Mientras la madre está despistada, el niño puede arremeter traviesamente contra su pecho tratando de mamar. Después de que la madre le haya reñido, el niño puede aún tomar el pecho tímidamente para hacerle un mimo, retozar con el pezón, y restregar su cara contra él. Un hombre me contó que cuando le estaban destetando, alrededor de los siete años, podía dormir alternativamente con su padre y con su madre, que ocupaban camas separadas. En las ocasiones en que dormía con su padre, éste le indicaba que diera a su madre las buenas noches. El muchacho podía acercarse entonces al lecho materno para restregar juguetonamente su nariz sobre los pechos. Ella entendía este gesto afablemente y le animaba diciéndole que era valiente y fuerte, como los otros muchachos. Entonces el niño regresaba con su padre, satisfecho de sus virtudes (Lessa 1966:95).

También podemos ver en el relato anterior sobre la conducta de los ulithianos que la transmisión de las actitudes sexuales y de la permisividad concerniente a la erotización son marcadamente diferentes en relación con nuestra propia sociedad. Esta diferencia, por supuesto, no se restringe a las relaciones entre los niños pequeños y sus madres, sino que se extiende al conjunto de las relaciones heterosexuales y a través de las pautas de conducta de la vida adulta. Dado el carácter relajado y tolerante de la crianza de los niños en Ulithi, no es extraño que éstos se conduzcan de un modo sosegado y juguetón, y que aparentemente se conviertan en adultos que valoran la tranquilidad. Todo ello establece un agudo contraste con los pobladores de Palaos, a los que Barnett describió como personas caracterizadas por un residuo de hostilidad latente en las situaciones sociales y sujetos a una ansiedad crónica (Barnett 1960:11-15):

Realmente, el juego es tan fortuito y relajado que pasa sin solución de continuidad, y con escasa inhibición, de una cosa a otra y de un lugar a otro. Hay en él risas y parloteos, y a menudo canciones vigorosas. Uno tiene la impresión de que la relajación, para la que los nativos tienen una palabra que usan casi constantemente, es uno de los principales valores de la cultura ulithiana (Lessa 1966:101).

En la transmisión de la cultura ulithiana es particularmente notable la desaprobación de las conductas que se presentan como extraordinariamente independientes:

La actitud de la sociedad hacia la independencia injustificable es, en general, de desaprobación. La independencia normal es admirada, porque conduce a la auto-confianza posterior durante la maduración del individuo; por otra parte, la dependencia se desdeña cuando es tan fuerte que le incapacita para la asunción de futuras responsabilidades. Los ulithianos hablan mucho de la añoranza, y no la consideran impropia, excepto cuando el anhelo se refiere al cónyuge o al amante; en estos casos se sospecha que lo que la persona desea realmente es un escape sexual. Se considera que un anhelo de este tipo hace a las personas ineficaces, y quizás incluso enfermas. Por otra parte, se espera que todos los niños experimenten añoranza, y esto no se desaprueba. Cierta día quedé muy impresionado al preguntar a un amigo qué era lo que murmuraba un hombre que se hallaba de visita en mi casa. Su respuesta fue que el hombre se sentía triste porque yo estaba lejos de mi hogar y de mi amigos, y

se preguntaba cómo podía soportarlo. A los ulithianos no les gusta que la gente se sienta sola; para ellos, la sociabilidad es una gran virtud (Lessa 1966:101).

En cualquier comparación transcultural sobre la transmisión de la cultura, tanto el grado como las clases de dependencia e independencia que se inculcan en los niños son variables significativas. A los niños de Palaos se les enseña a no confiar en los demás, de modo que se hacen adultos en una sociedad en la que las relaciones sociales tienden a ser relaciones de explotación, relaciones hostiles que se dan tras una fachada de afabilidad. No obstante, los habitantes de Palaos no son independientes, e incluso tienden a ser dependientes cuando se someten a los designios de una autoridad externa (Barnett 1960:13, 15-16). La sociedad de Palaos posee un mayor grado de aculturación que la de Ulithi; y la imagen que estamos describiendo se desdibuja ante las situaciones amenazantes que las gentes de Palaos han experimentado primero bajo los alemanes, después bajo los japoneses, y ahora bajo la dominación americana. En la sociedad americana la cultura de clase media exige independencia, y en particular lo hace en el caso de los varones. Prácticamente desde el comienzo de la infancia se pone el acento en el aprendizaje de la independencia. Sin embargo, los adolescentes y adultos americanos se cuentan entre los pueblos más sociables y «gregarios» del mundo. A los niños ulithianos no se les enseña a ser independientes, y en su sociedad el individuo que es demasiado independiente es objeto de crítica. Por su parte, a los niños de Palaos se les enseña una clase particular de independencia —la independencia en relación con los afectos de las otras personas— por medio de una retirada repentina del apoyo, que se produce en torno a los cinco años de edad. Pero de estos dos casos, ¿en cuál de ellos se producen adultos más «independientes»? Los hombres y mujeres de Palaos son independientes en el sentido de que pueden ser crueles e insensibles los unos con los otros y aprovecharse de sus relaciones sociales; pero se asustan de la acción y la responsabilidad independiente, no se muestran nunca originales o innovadores, y son dependientes de la autoridad en las situaciones de control. Por otra parte, los ulithianos son dependientes en lo que respecta al apoyo social y emocional, pero no exhiben la temerosa dependencia hacia la autoridad que muestran aquéllos.

Esto no significa que no exista una relación predecible entre el aprendizaje infantil sobre la dependencia o la independencia y sus consecuencias sobre la vida adulta. Lo que significa es que no se trata de una relación simple, sino de una relación que debe ser culturalmente contextualizada para cobrar sentido.

Toda sociedad crea algún tipo de discontinuidad en la experiencia de los individuos, sean varones o mujeres, en el curso de su crecimiento. Parece imposible desplazarse desde los roles adecuados para la infancia a los roles de la vida adulta sin que se dé alguna clase de discontinuidad. Las sociedades difieren ampliamente en la regulación temporal de las dis-

continuidades, así como en su brusquedad. La primera ruptura importante en la vida de Azu, el niño de Palaos, sucedió a sus cinco años. En Ulithi sucede al comienzo de la edad adulta:

Las primeras preocupaciones leves de la vida ordinaria comienzan a penetrar en el individuo al principio de su edad adulta, de manera que el sujeto nunca podrá ya regresar a la alegre indiferencia de su infancia.

La entrada en la edad adulta viene marcada por un ritual, que es diferente para los chicos y para las chicas y que en ningún caso se caracteriza por la realización de operaciones sobre el aparato genital. El mismo término, *kufar*, designa tanto a la iniciación masculina como a la femenina...

El *kufar* de los muchachos está mucho menos elaborado, y se lo considera menos importante. Se produce cuando el chaval empieza a mostrar los rasgos sexuales secundarios, y está marcado por tres elementos: un cambio hacia el uso del vestuario adulto, el desempeño de prácticas mágicas y la celebración de una fiesta. Todo ello ocurre en el mismo día...

La consecuencia más destacada del ritual masculino es que a continuación el muchacho debe dormir en la casa de los hombres y evitar escrupulosamente a sus hermanas púberes. No sólo no debe dormir en la misma casa que ellas, sino que los hermanos deben evitar recíprocamente caminar juntos, compartir la misma comida, tocar su cestas personales, llevar los ornamentos del otro, proferir o escuchar bromas obscenas en su presencia, mirar cómo el otro realiza una danza en solitario, o escuchar cómo canta una canción de amor (Lessa 1966:101-102).

Este tipo de evitación entre hermanos y hermanas es muy común en las sociedades humanas. Existe a su alrededor todo un cuerpo de literatura, que trata además de sus implicaciones y consecuencias. Lo más importante para nosotros es que éste es uno de los procedimientos más evidentes para ejercer sobre el individuo, inmediatamente después del *kufar*, las restricciones apropiadas al rol de los comienzos de su vida adulta en la sociedad ulithiana. Los rituales de transición, o «ritos de paso», como se los denomina frecuentemente, implican usualmente nuevas restricciones de esta naturaleza. Y el mismo propósito cumplen los acontecimientos que marcan las transiciones importantes en otros momentos de la experiencia vital. Azu perdió el privilegio de ser llevado en brazos y tratado como un niño, y vino a estar sujeto de inmediato a una situación en la que era más probable que se le ordenase lo que debía hacer que se escuchasen sus demandas o se le diera lo necesario para la consecución de sus deseos. Una manera de concebir la experiencia de Azu y el *kufar* ulithiano es considerarlos como períodos de aguda discontinuidad en el control durante la transmisión cultural. Dicho de un modo más simple, lo que los transmisores de la cultura hacen por y para los individuos después de tales acontecimientos es bastante diferente de lo que venían haciendo con anterioridad. Otro modo de examinar estos acontecimientos es contemplarlos como el inicio de períodos de presión cultural. De un modo más sencillo, la presión cultural sucede cuando la conducta del individuo es constreñida por la aplicación de nuevas normas culturales. Después del *kufar*, los muchachos y las muchachas de Ulithi no pueden

interactuar con los parientes adultos del sexo opuesto, excepto bajo la observancia de reglas muy especiales. De un modo similar, Azu no puede ya exigir que lo lleven en brazos, y a partir de ese momento se le ordenan muchas cosas que antes no tenía por qué hacer.

En Ulithi, el *kufar* femenino está mucho más elaborado. La niña sabe que cuando llegue su primera regla habrá de ir inmediatamente a la casa de las mujeres. Mientras se dirige allí, y cuando llega, se produce un gran alboroto en la aldea, donde las mujeres gritan una y otra vez: «¡la que tiene la menstruación, Ho-o-o!» Después de su llegada, la muchacha toma un baño, cambia su falda, recibe unos ensalmos mágicos que la ayudarán a encontrar un compañero y a disfrutar de una feliz vida matrimonial, y recibe instrucción acerca de los muchos *etap* (tabúes) que deberá observar en adelante —algunos de ellos durante días, otros durante semanas, y aun otros durante años—. Pronto se mudará a una choza privada de su propiedad, construida cerca de la casa de los padres; pero todavía deberá acudir a la casa menstrual cada vez que le venga la regla (Lessa 1966:102-104).

La discontinuidad y la presión que los jóvenes ulithianos experimentan después del *kufar* no se limitan a la observancia de unos pocos tabúes:

Es obvio que la adolescencia y la edad adulta sobrevienen con precipitación a los jóvenes ulithianos, y que la actitud de la comunidad hacia ellos sufre una rápida transformación. Los muchachos y las muchachas son admitidos en las posiciones de elevado *status*, se les conceden ciertos derechos, y se les escucha con mayor respeto cuando hablan. Pero, en contrapartida, se espera de ellos un buen trato. Los jóvenes han de soportar las tareas más duras, que les son asignadas por el consejo de los hombres. Deben ayudar a construir y a reparar las casas de sus padres; asimismo, han de cargar con los objetos pesados, subirse a los árboles a coger los cocos, pescar, amarrar los fardos y desempeñar todas aquellas tareas que se esperan comúnmente de cualquier hombre que esté capacitado físicamente. Del mismo modo, se exige a las jóvenes mujeres que realicen la mayor parte de los trabajos duros de la aldea y el hogar. La gente mayor tiende a tratar a estos jóvenes adultos con una severidad y una formalidad repentinas, que no se daban durante su infancia. Los pasos en falso de la gente joven son cuidadosamente vigilados y criticados con presteza, de manera que los jóvenes adultos están constantemente bajo la mirada escrupulosa de sus mayores. No les está permitido proferir en voz alta objeciones u opiniones, no poseen derechos políticos de ninguna clase, y deben aceptar las decisiones de los consejos de hombres y de mujeres sin rechistar. Puede decirse que, en conjunto, se les separa de repente de su infancia y se les obliga a sufrir una transición severa en las conductas que los otros les brindan. Sólo en la esfera del amor pueden aliviarse de la mezquina tiranía de sus mayores (Lessa 1966:104).

¿Cómo es la iniciación en Hano?

Como los hopi, de quienes son vecinos muy cercanos en la meseta de Arizona, los hano tewa, cuando alcanzan aproximadamente la edad de

nueve años, pasan por una ceremonia de iniciación al culto Kachina ¹. En efecto, los tewa y los hopi tienen en común la misma ceremonia. Un examen detenido de este acontecimiento puede resultar instructivo. Hasta ese momento, los niños tewa son tratados más o menos del mismo modo que los hopi. Al principio se les cuida en la cuna y experimentan un destete tardío en relación con el modelo americano de la clase media. En general, reciben un trato permisivo y tolerante por parte de sus madres, las hermanas de sus madres, sus abuelos, sus padres y parientes mayores, así como por parte del resto de la gente de la familia extensa y sus inmediaciones. El hermano de la madre se encarga de reprenderles y corregirles; y, cuando son malos, son los Kachinas (o la amenaza de los Kachinas) los que se ocupan de asustarles de vez en cuando con la muerte. Es cierto que hoy en día la vigencia de estos usos de la edad temprana está un tanto turbada, pues los niños deben ir diariamente a la escuela nacional de Polacca cuando rondan los siete años, y las ideas de los maestros sobre la conducta adecuada son frecuentemente distintas a las que mantienen los padres tewa. Si exceptuamos la escuela, sin embargo, puede decirse que los niños tewa experimentan un ambiente educativo consistente y continuo a lo largo de sus primeros años de vida.

Todo esto cambia cuando tiene lugar la iniciación, en torno a los nueve años. Para el chico se selecciona un padre ceremonial, y para la chica, una madre ceremonial. Éstos, como los padres reales y el resto del pueblo, preparan el acontecimiento de manera tal que el chico o la chica se encuentren en un tremendo estado de excitación. Entonces llega el día. Edward Dozier describe así la experiencia de iniciación de uno de sus informantes:

Se nos había dicho que los Kachina eran seres de otro mundo. Había algunos chavales que decían que eso no era así, pero nunca pudimos estar seguros de ello, y la mayoría de nosotros creía lo que nos habían contado. Nuestros propios padres y nuestros mayores habían intentado hacernos creer que los Kachinas eran seres poderosos, que algunos eran buenos y otros malos, y que conocían nuestros más íntimos pensamientos y actos. En el caso de que ellos no alcanzasen a conocernos por medio de su gran poder, entonces era probable que nuestros propios parientes les tuvieran informados. Siempre que nos visitaban y de cualquier modo que lo hicieran, parecían saber lo que habíamos pensado y cómo nos habíamos comportado. Conforme se acercaba el momento de nuestra iniciación nos íbamos sintiendo más y más asustados. El ogro Kachina, el Soyoku, venía todos los años y amenazaba con llevarnos lejos; se nos había dicho que el día de la iniciación tendríamos que vérnoslas con esas criaturas espantosas y con muchas otras. Aunque se nos había dicho que no tuviéramos miedo, no podíamos ayudarnos entre nosotros. Si los Kachina eran realmente seres sobrenaturales y poderosos, nosotros podríamos haberles ofendido con algún pensamiento o alguna acción y ellos podrían castigarnos. In-

1. La pronunciación de esta palabra es a veces Katsina, y a veces Kashina. Voth, que la usó como fuente de descripción para la ceremonia hopi, la deletreaba como Katsina. Dozier, que la usó para describir el ritual de los hano tewa, lo hacía del segundo modo. Cualquiera de los dos es correcto.

cluso podrían llevarnos con ellos, como nos había advertido Soyoku cada año. Cuatro días antes del Powamu nuestros padres y madres ceremoniales nos llevaron a Court Kiva. Las chicas iban acompañadas por sus madres ceremoniales, y nosotros, por nuestros padres ceremoniales. Estábamos fuera del *kiva* cuando dos Kachinas que parecían de muy mal humor e iban armados de azotes salieron de allí. Sólo un manto cubría la desnudez de los chicos: Cuando los Kachinas se aproximaron, nuestros padres ceremoniales nos quitaron los mantos. En cambio, a las chicas se les permitía ir vestidas. Nuestros padres ceremoniales nos incitaron a ofrecer maíz sagrado a los Kachinas y, tan pronto como lo hicimos, comenzaron a golpearnos con sus azotes de yuca. A mí me golpearon tan fuerte que defequé y me oriné encima, mientras sentía cómo los cortes de los latigazos se formaban en mi espalda y creía sangrar abundantemente. Me golpeó cuatro veces, la última vez me dio sobre la pierna y cuando el látigo comenzó de nuevo a golpear, mi padre ceremonial me arrastró hacia sí cogiéndome por la espalda y comenzó a pegarme. «Éste es un buen chico, señor mayor», le dijo al Kachina, «ya le has golpeado lo suficiente». Muchos días duraron las heridas en mi espalda, y tuve que dormir de costado hasta que las cicatrices sanaron.

Después de los azotes nos ataron al pelo una pequeña pluma sagrada, y nos dijeron que no comiéramos carne o sal. Cuatro días después fuimos a ver la ceremonia Powamu en el *kiva*. Como éramos unos niños, nuestra madre nos llevó a ver este acontecimiento; pero tan pronto como comenzamos a hablar nos interrumpieron y nos cogieron. Ahora no podría recordar lo que sucedió la noche del Powamu, tenía miedo de que nos esperase otra ordalía terrible. Los que habíamos recibido los azotes fuimos con nuestros padres ceremoniales. En esta danza vimos que los Kachina eran en realidad nuestros propios padres, tíos y hermanos. Esto hizo que me sintiera extraño. Sentía algo así como que todos mis parientes eran responsables de los azotes que habíamos recibido. Mi padre ceremonial estuvo amable y benévolo durante el tiempo de la celebración, y yo sentí un gran afecto hacia él; pero también me preguntaba si iría a culparnos del tratamiento que nos habían dado. Me sentía defraudado y maltratado (Dozier 1967:59-60).

A los niños hano tewa les conmociona, les irrita y les mortifica que los Kachina sobrenaturales que les han estado asustando y disciplinando durante toda su vida hasta ese momento, y que durante la iniciación les han golpeado con dureza, sean en realidad los hombres de su propia comunidad a los que ellos mejor conocían, integrantes de sus clanes y de sus familias. El haber sido tratado tolerante y permisivamente durante toda la vida para ser después golpeado públicamente (o para ver cómo golpean a los otros) podría resultar, por sí mismo, desconcertante. Pero darse cuenta de que los Kachinas eran hombres que encarnaban a los dioses ya era demasiado. De algún modo, sin embargo, esta experiencia parece contribuir a la creación de unos buenos adultos hano tewa.

Si el iniciado no aceptase la realidad espiritual de los Kachinas y si no admitiera que el comportamiento «cruel» de sus parientes es bueno y necesario para él, entonces dejaría de ser un tewa. ¿Pero es ésta una elección real? En verdad no lo es para cualquiera que sea lo suficientemente humano como para necesitar unos amigos y una familia que hable la misma lengua, tanto literalmente como en sentido figurado; o para cualquier individuo que posea una identidad como indio tewa que se extien-

da hacia atrás a través del tiempo. Una vez realizada la elección de ser un tewa (y esto se hace usualmente sin discusión), uno es un *buen tewa*. Y no se admiten dudas al respecto.

Aquí también opera otro factor. Los niños que han pasado la iniciación no miran ya su interior como lo ven quienes los observan desde fuera, sino que miran hacia el exterior desde su propio interior. No es que hayan crecido del todo —ni ellos ni ninguna otra persona lo piensa así—, pero son mucho más maduros de lo que lo eran antes de la iniciación. Las chicas realizan un papel más activo en las obligaciones del hogar y los chicos adquieren mayores responsabilidades en las actividades de la labranza y el ganado. Y no está lejos ya el momento en el que los varones podrán encarnar el rol de los Kachinas e iniciar a los niños del modo en el que ellos fueron iniciados. La flagelación ceremonial, en el contexto de las ceremonias dramáticas, los bailes y el bullicio general de la comunidad, es el símbolo de un cambio dramático en la situación de rol y *status*. Este cambio comienza precisamente cuando la persona recibe «información» sobre lo que sucede realmente en el *kiva* y sobre la identidad de los Kachinas, y se expande en el sentido de una intensificación de la participación en la vida secular y sagrada de la comunidad.

Dorothy Eggan lo resume adecuadamente para el caso de los hopi cuando escribe:

Otro factor reorganizador... era el de sentirse «mayor». Habían compartido el dolor con los adultos, habían aprendido los secretos que los separarían para siempre del mundo de los niños, y ahora serían incluidos en situaciones de las que previamente habían sido excluidos; y mientras, sus mayores continuaban enseñándoles intensamente lo que intensamente creían: que para ellos sólo había una alternativa —ser un hopi en contra de los kahopi.

La repetición insistente es un poderoso agente de condicionamiento. Al contemplar cada iniciación, los jóvenes revivían la suya propia, y al compartir de nuevo la experiencia superaban gradualmente el amargo residuo que había quedado en sus memorias, racionalizaban y urdían emociones de grupo que eran incluso más conmovedoras en su núcleo emocional —«hace falta tiempo para ver cómo es realmente la gente vieja y sabia»—. Al participar en las danzas de los Kachinas, el muchacho iniciado aprendía a identificarse una vez más con los Kachinas, a los que ahora encarnaba. Ponerse una máscara era «hacerse Kachina» y cooperar activamente en la consecución de los principales fines de la vida hopi. Por su parte, las muchachas reconocían más intensamente la importancia de sus clanes, así como su papel de apoyo. Estas experiencias eran todavía más agudamente condicionadas y estaban aún más orientadas hacia la vida adulta en las ceremonias de iniciación de los adultos, de las que sólo tenemos un conocimiento fragmentario. Un hombre me dijo sobre ellas lo siguiente: «no hablaré de este asunto con usted, pues sólo le diría que uno no puede olvidarlo. Es la cosa más maravillosa que cualquier hombre pueda recordar. Es entonces cuando sabes que eres un hopi. Es la única cosa que los blancos no pueden tener, la única cosa que no pueden quitarnos. Es el modo de vida que se nos dio cuando comenzó el mundo» (Eggan 1956:364-65).

En muchos sentidos, el período preadolescente y adolescente que hemos estado viendo a través del *kufar* ulithiano y de las ceremonias de iniciación hano tewa como casos representativos, es el período más importante en la transmisión cultural. Hay una cantidad considerable de literatura que trata de él, incluyendo de forma notable el tratamiento clásico que le dio Van Gennep (1960, publicado por primera vez en 1909), y los estudios recientes de Frank Young (1965), Yehudi Cohen (1964), Gary Schwartz y Don Merten (1968), y Whiting, Kluckhohn y Albert (1958). Judith Brown ha realizado un estudio transcultural sobre las reglas de iniciación en las mujeres (Brown 1963). No obstante, estos estudios no enfatizan los aspectos educativos de los ritos de iniciación o de los ritos de paso que analizan.

Uno de los pocos estudios que lo hace es el extraordinario ensayo de C. W. M. Hart (1963) que se basa en un único caso, los tiwi del norte de Australia, aunque tiene implicaciones para muchos otros. Hart contrasta la actitud de los encargados de transmitir la cultura a los niños pequeños entre los tiwi con las exigencias rigurosas de su período de iniciación:

La llegada de los extranjeros para arrancar entre alaridos al niño de los brazos de su madre es el comienzo espectacular de un largo período durante el cual se produce la separación del niño de todo aquello que ha sido acentuado hasta ese momento, en todas sus formas posibles y en cada minuto del día y de la noche. Si hasta ese momento la vida del niño ha sido fácil, ahora se torna dura. Hasta entonces, el niño nunca había experimentado necesariamente un gran dolor. Pero en muchas tribus, durante el período de iniciación, el dolor —a veces un dolor intenso y horrible— es un rasgo obligatorio. Del chaval de doce o trece años, acostumbrado al juego ruidoso, bullicioso e irresponsable, se espera y se exige que permanezca sentado durante horas y días sin decir nada, concentrándose y esforzándose en comprender las intrincadas instrucciones y «lecciones» que le imparten unos preceptores hostiles y aborrecibles. [Se ha omitido una frase]. Repentinamente, la vida se ha vuelto real y seria, y al iniciado se le conmina literalmente a «abandonar las cosas de los niños», y entre ellas la conducta que las caracteriza. El número de tabúes y de comportamientos contranaturales que se imponen al iniciado es interminable. No debe hablar a menos que se le hable; debe comer sólo ciertos alimentos, y a menudo sólo de determinadas maneras, en horas fijadas y en posturas que le son prescritas. Todo contacto con las chicas, incluido el intercambio verbal, le está rigurosamente prohibido; y ello vale también para su madre y para sus hermanas (1963:415).

Hart continua exponiendo cómo a los neófitos se les enseña los mitos de origen, el significado de las ceremonias sagradas, en una palabra, la teología, «... que en la sociedad primitiva se halla inextricablemente mezclada con la astronomía, la geología, la geografía, la biología (los misterios de la vida y de la muerte), la filosofía, el arte y la música —en resumen, con la herencia cultural completa de la tribu—; y cómo el propósito de esta enseñanza no es el de convertir a los neófitos en hombres de mejor posición económica, sino «... en mejores ciudada-

nos, en mejores portadores de la cultura a través de las generaciones...» (Hart 1963:415). Desde esta perspectiva Hart está de acuerdo —como él mismo indica— con George Pettit, que realizó un estudio minucioso de las prácticas educativas entre los indios norteamericanos y escribió que los procedimientos de la iniciación constituían «... un desafío constante para los mayores en lo tocante a la revisión, el análisis, la dramatización y la defensa de su herencia cultural» (Pettit 1946:182).

Las palabras de Pettit llaman también la atención sobre otra característica que se halla implícita en las descripciones de los rituales de iniciación de los ulithianos, los hano tewa y los tiwi, y que parece ser muy significativa. En todos estos casos, la dramatización se utiliza como técnica educativa. En efecto, cualquier clase de ceremonia es una dramatización, a veces indirecta y metafórica, a veces muy directa, del juego entre las fuerzas y los acontecimientos cruciales de la vida de la comunidad. En las ceremonias de iniciación, la dramatización anima en la mente del joven un sentido de seriedad en lo que se refiere al crecimiento, y moviliza sus emociones en torno a las lecciones que ha de aprender y a su insalvable cambio de identidad. Para los lectores americanos puede ser difícil apreciar el papel de la dramatización en la transmisión cultural, dadas las cotas que ha alcanzado el pragmatismo en las escuelas y en la vida americana en general.

Todos estos puntos subrayan la perspectiva que venimos tomando en este capítulo sobre los procedimientos de iniciación; a saber, que se trata de señales dramáticas para los neófitos, y que en muchas sociedades y en diversos momentos de la adolescencia y de la preadolescencia suponen la intensificación de la discontinuidad y de la presión en el proceso de la transmisión cultural. Así, por una parte, se activa la discontinuidad en el control del aprendizaje de los jóvenes —pasándose de la tolerancia y la liviandad al rigor y la severidad—. Y, por otra, se pone en marcha la presión, que estrecha las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas conforme se alcanzan las nuevas situaciones de *status* y de rol con el paso exitoso por el período de iniciación. Por supuesto, esta presión de las exigencias culturales en torno al individuo le abre también nuevos canales de desarrollo y experiencia. Al madurar, los hombres abandonan la libertad de la infancia a cambio de las recompensas que les reportará la observancia de las reglas del juego cultural. Las ceremonias de iniciación son señales dramáticas para cualquiera que se tome en serio el comienzo de ese juego.

¿Qué sucede en Gopalpur?

En la aldea de Gopalpur, situada al sur de la India y descrita por Alan Beals, se subrayan la destrezas sociales y no el dominio de lo físico:

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 de-

pendencia 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 (1962:19).

En Gopalpur los niños imitan a los adultos, tanto en sus juegos como en los intentos de controlarse unos a otros:

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 mollienda. 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 (Beals 1962:16).

En su juego, Bugga y Sidda se ajustan a las pautas de control adulto sobre los niños, tal y como éstos las han observado y experimentado. Beals describe cómo los niños entran en sus casas cuando sus bolsillos se encuentran vacíos de la «moneda de la interacción» (grano, trozos de pan, cacahuets):

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 hambrien-

to». 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 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 (1962:19).

Ésta es la forma en la que el niño de Gopalpur aprende a controlar el mundo de los otros, un mundo que es escasamente fiable. Los niños aprenden pronto que dependen de los demás en lo que respecta a los valores y satisfacciones principales de la vida. Aquel que tiene un gran número de amigos y partidarios está seguro; y el individuo acaba sintiendo que el modo de ganarlos y controlarlos es por medio de la comida, pero también por medio del llanto, la súplica y el trabajo.

¿Y entre los esquimales?

Los niños esquimales reciben un trato tolerante y permisivo. Cuando un niño llora se le coge en brazos, se juega con él o se le amamanta. Los encargados de cuidar a los niños son diversos, y tras los dos o tres primeros meses de vida tanto los parientes mayores como las hermanas solteras de la madre o las primas echan una mano para cuidarlos. No existe un horario para el sueño o la comida y el destete es un proceso gradual que puede no haberse completado hasta el tercer o cuarto año.

¿Cómo es entonces posible que los esquimales se las hayan apañado tan bien para criar a sus niños, según reseñan a menudo los visitantes blancos que han visitado sus aldeas? Los observadores hablan calurosamente de su buen humor, de su vivacidad, de su ingenio y sus buenas maneras. Los esquimales parecen ejemplificar cualidades que los padres occidentales desearían ver en sus propios niños (Chance 1966:22). La creencia popular americana conduciría a suponer que los niños que son tratados tan permisivamente acaban convirtiéndose en unos «consentidos». Norman Chance describe la situación que se da 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 propor-

ciona 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. Sin embargo, en teoría no se les 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 al-

canzar 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 (1966:22-26).

La secuencia apoyo-participación-admonición-apoyo parece ser una combinación óptima en el caso de los niños esquimales. Estos niños aprenden a ver a los adultos como personas gratificantes y no amenazadoras. Además, a los niños no se les excluye, como sucede tan a menudo en América, de los asuntos de la vida adulta. No comprenden todo lo que ven, pero virtualmente nada se les oculta. Se les anima a asumir las responsabilidades apropiadas a su edad bastante pronto. Los niños participan en el curso de la vida. Aprenden por medio de la observación y la acción. Pero no por ello los esquimales adultos abandonan el aprendizaje al azar. Dan órdenes, dirigen y reconvierten la conducta de los niños, pero sin hostilidad.

Los esquimales viven en un clima extremadamente intemperante, en una parte del mundo que ha sido descrita por muchos hombres blancos como la más hostil para la vida humana. Quizás si los niños esquimales son criados de este modo es porque sólo las personas seguras, ingeniosas y de buen humor son capaces de sobrevivir durante un largo tiempo en este ambiente.

¿Y en Sensuron?

La gente de Sensuron vive en un ambiente físico y cultural muy diferente al de los esquimales. La atmósfera de esta aldea dusun situada en Borneo (en la actualidad, el estado malayo de Sabah) queda reflejada en estos pasajes del estudio de caso realizado por Thomas Williams:

La actividad en Sensuron comienza una hora antes del amanecer: la mañana empieza antes que en muchos otros lugares. La aldea suele ser demasiado húmeda y fría para dormir. Se encienden los fuegos y se cocinan los alimentos matutinos mientras los miembros del hogar se agrupan en torno al foso de la hoguera en busca de calor. Después de comer, los recipientes y los utensilios se lavan con agua para «mantener alejados a los gusanos» y se colocan de nuevo en los soportes que hay a la entrada de la casa. A los niños mayores se los envía al río para que traigan el agua en vasijas de bambú; mientras, su madre emplea el tiempo en agrupar los avíos para el día de trabajo y, entre éstos, el arroz frío envuelto en hojas para el tentempié del mediodía. Los hombres y los varones adolescentes se sientan en el patio para aprovechar el primer calor del sol y hablan con los vecinos de su mismo sexo. El in-

tercambio de planes y noticias y el relato de los acontecimientos del día anterior se considera el «modo adecuado» de comenzar el día. Mientras los hombres se agrupan en el centro del corral, vestidos con sus viejas camisas o con telas que cubren sus hombros desnudos para evitar el frío, las mujeres se reúnen enfrente de cualquier casa, para intercambiar también noticias, rumores y planes de trabajo. Muchas mujeres peinan a las otras después de quitarles cuidadosamente los piojos. No es infrecuente ver grupos de cuatro o más mujeres que, sentadas en fila al pie de las escaleras de una casa, hablan mientras se peinan y se despiojan. A los bebés se los amamanta mientras sus madres charlan, y los niños pequeños corren alrededor de los grupos de adultos, que generalmente los ignoran hasta que el pequeño da un grito de dolor o de enojo que provoca una severa réplica de ¡kAdA! (¡Basta!) por parte de alguno de los padres. Las mujeres visten sus hombros desnudos con sobrias camisas para protegerse del frío de la mañana. Unas dos horas después del amanecer, estos grupos se dispersan para acudir al trabajo diario. Las tareas cotidianas se ordenan conforme al ciclo anual de trabajo de subsistencia que ha sido descrito en el capítulo anterior...

La música vocal es un rasgo común de la vida de la aldea. Las madres y las abuelas cantan una gran variedad de nanas y de «canciones para criar» a los bebés, y los niños cantan una amplia diversidad de canciones tradicionales y jerigonzas; por su parte, los adultos cantan durante el trabajo en los campos y en las huertas, en las ocasiones sociales y de ocio, y en los tiempos del ritual. Las canciones para beber y las de boda cobran formas elaboradas, a veces como «debates» cantados en los que las personas se sitúan de una u otra parte, y el anfitrión o un invitado de honor declara un ganador en función de la «belleza» de su tono, su sentido del humor y su «originalidad» general en lo que respecta a la invención de nuevas formas poéticas. La mayor parte del canto en grupo se realiza en armonía. Los adolescentes, y especialmente las chicas cuando están solas, emplean una gran cantidad de su tiempo libre cantando coplas tradicionales de amor y melancolía. Las formas versificadas tradicionales que se dan en el ritual, así como el uso cotidiano y extensivo de adivinanzas, cuentos populares y proverbios, constituyen un cuerpo sustancial de literatura oral. La mayor parte de la gente conoce la mayoría de los versos rituales, y muchas personas pueden recitar docenas de cuentos populares, adivinanzas y proverbios estilizados.

Los cabecillas de la aldea, algunos varones ancianos y los especialistas rituales de ambos sexos son oradores expertos. La habilidad de «hablar bellamente» es muy admirada e imitada. El estilo que utilizan es en parte narrativo y exhortativo, y recibe énfasis por medio del tono de voz y la abundancia de gestos y posturas que se realizan con las manos y el cuerpo. Los debates políticos, las audiencias jurídicas y las discusiones personales se convierten a menudo en episodios de representación dramática a la vista de espectadores; en ellos, el hablante pronuncia su frase en voz alta para resaltar el contenido expresivo y emocional, mientras en voz baja realiza apartes en tono de ridículo, tragedia, comedia y farsa, a costa de las otras personas que se hallan involucradas en la contienda. Las formas versificadas de los principales rituales cobran las dimensiones de un drama conforme el especialista recita los versos mediante habilidosas personificaciones, que representan las voces y las maneras de los causantes de las enfermedades, de las almas de los muertos y de los seres creadores.

En las postrimerías de la tarde de los días de ocio la gente de las casas comienza a congregarse en los patios, donde de nuevo se sientan y charlan. Encienden fuegos para protegerse del frío que traen los vientos de las montañas. Los hombres y las mujeres rodean la hoguera y arrojan trocitos de madera y bambú al fuego mientras

hablan. A este rato se lo llama *mEg-Amut*, y se da tras la designación de los miembros del hogar que habrán de intercambiar pequeñas charlas. En la mayoría de los días de ocio, así como en las noches que siguen a los días de trabajo, pueden verse unas veinte hogueras ardiendo en los corrales de Sensuron. Los hombres se sientan y hablan hasta después del anochecer, y después entran en las casas para tomar su comida nocturna. Una hora antes del anochecer, aproximadamente, las mujeres abandonan la charla para ir a preparar la comida. Usualmente, los niños más pequeños comen antes que los adultos. Después de esta comida, y durante una hora o más, la familia se agrupa para hablar en torno al hogar de la casa, donde a menudo los adultos se dedican a realizar pequeñas tareas de reparación de útiles o manufacturas. Sobre las ocho o las nueve de la noche, la mayor parte de las familias está ya durmiendo; la gente se retira más temprano cuando la jornada laboral es más larga, y más tarde en los días de descanso (1965:78-79).

Como sucede con los niños esquimales, los niños de Sensuron están siempre presentes, siempre observando. ¡Qué diferente es este modo de vida del que experimentan los niños americanos! El rumor, la charla, la narración de cuentos populares, el cuidado, el trabajo y el juego se conjuntan formando parte de la corriente de la vida que fluye en torno a la persona, una corriente que es avivada por cada miembro de la comunidad. Bajo estas circunstancias, la mayor parte de la cultura se transmite por una especie de ósmosis. Y, de hecho, sería difícil para un niño *no* aprender su cultura.

Los niños de Sensuron no necesariamente se convierten en adultos con buen humor, seguros, confiados y «felices». Aparentemente, existen diversos factores que interactúan en su crecimiento y que hacen que esto sea improbable. Dicho simplemente, estos niños no se convierten en adultos como los esquimales porque sus padres (como los demás transmisores de cultura) no son esquimales; los transmisores de la cultura *dusun* (es decir, cualquier persona de la comunidad a la que el niño oiga y vea) actúan a la manera *dusun*. Los transmisores de cultura, además de servirles de modelos, exhiben ante los niños ciertas actitudes y les hacen ciertas cosas. En Sensuron se piensa que los niños no son personas. Incluso carecen de nombres personales hasta los cinco años. Asimismo, se considera a los niños «... naturalmente ruidosos, inclinados al mal, capaces de robar, transgresores incurables, violentos, pendencieros, temperamentales, destructores de la propiedad, derrochadores, fácilmente irritables y olvidadizos» (Williams 1965:87). Los padres les amenazan diciéndoles que van a ser comidos vivos, que se los van a llevar, que van a ser heridos por los agentes que traen las enfermedades. He aquí dos de las nanas que cantan a los bebés en Sensuron (y que son constantemente oídas por los niños más mayores):

Duerme, duerme, niño,
Que viene el *rAgEn* (espíritu de la muerte),
Trae una gran vara,
Trae un gran cuchillo.

Duerme, duerme, niño,
¡Viene a golpearte!

o, en esta otra copla,

Salta, salta, niño,
Hay un halcón,
Volando, ¡buscando una presa!
Hay un halcón, ¡buscando a su presa!
Busca algo que atrapar con sus garras.
¡Ven aquí, halcón, y atrapa a este niño!

(Williams 1965:88).

Nada de lo que los adultos de Sensuron hacen directa o indirectamente con sus niños se juzga «malo». Su cultura es diferente de la de los esquimales y, en efecto, en ella se produce un tipo diferente de individuo. Por alguna razón necesitamos hacer juicios de valor sobre las culturas, sobre el carácter de las gentes que viven en ellas, o sobre el modo en el que esas gentes crían a sus niños —no obstante, nunca hacemos estos juicios con el propósito de comprender mejor tales culturas—. Es particularmente difícil abstenerse de hacer juicios de valor cuando la conducta en cuestión se da en un área de la vida acerca de la cual existen, en nuestra propia cultura, reglas contradictorias, así como una ansiedad considerable. Tomemos por ejemplo la transmisión de la conducta sexual en la aldea de Sensuron:

Frecuentemente la gente de Sensuron afronta sus impulsos sexuales por medio de la negación ideal de su existencia; al mismo tiempo, suelen comportarse intentando eludir las barreras sociales y culturales que se interponen para alcanzar la satisfacción personal. En el nivel ideal de la creencia, su punto de vista se expresa mediante la sentencia de que «los hombres no son como perros, que persiguen a cualquier perra en celo», o mediante la idea de que «las relaciones sexuales son impuras». Con anterioridad he mostrado una parte de la sexualidad de la vida *dusun*. Por otra parte, sin embargo, se da un alto contenido de lujuria y de obscenidad en el juego de los niños y de los adolescentes, y también en el comportamiento de los adultos. Por ejemplo, la madre de una niña de ocho años que vivía enfrente de nosotros le ordenó airadamente que entrase en la casa para ayudarle a descascarar arroz. La niña se volvió hacia su madre dedicándole un signo sexual: una ligera y ondulante embestida con sus caderas. Tanto los niños como los adultos de ambos sexos conocen y utilizan regularmente más de doce gestos *soeces*, y hay unos veinte términos equivalentes para las palabrotas inglesas que denotan específicamente la anatomía sexual y sus posibles usos. Cierta tarde, a última hora, cuatro niñas que se encontraban entre los ocho y los quince años, y dos pequeños de cuatro y cinco años, se persiguieron alrededor de las escaleras de nuestra casa durante una media hora, agarrándose mutuamente los genitales y gritando *juarE tAle!*, que traducido por encima viene a querer decir «¡he aquí la vulva de tu madre!». Los observadores adultos, que estaban en grupo, se divertían enormemente, y comenzaron a desternillarse de risa cuando el niño de cuatro años salió con un «¡mi madre no tiene vulva!». Así

pues, se supone que la conducta sexual es impura y repugnante, cuando en realidad es una fuente de diversión y de constante atención...

Los niños aprenden pronto los detalles de la conducta sexual; y el juego sexual, que se da frecuentemente en las casas o en los almacenes de arroz mientras los padres están en el trabajo, es parte del comportamiento de los chavales que se encuentran entre los cuatro y los seis años. Los niños mayores se entregan a las actividades sexuales en grupos y en parejas en algún lugar fuera de la aldea: un almacén abandonado en el campo o un refugio provisional de alguna huerta lejana (Williams 1965:82-83).

No obstante, podemos proponer a modo de tentativa que en las culturas en las que existe una marcada discrepancia entre el ideal y la realidad, entre la «teoría» de la cultura y el comportamiento efectivo, tal discrepancia acaba transmitiéndose. Además, probablemente, este tipo de conflicto no conduce a generar sentimientos de seguridad, así como tampoco produce confianza en sí mismo ni en los demás, o lo que, yendo más allá, podríamos denominar «felicidad». Nosotros somos como la gente de Sensuron, aunque probablemente los conflictos entre lo real y lo ideal son mucho más profundos y más perjudiciales en nuestra cultura. En cualquier caso, la transmisión de la cultura se ve complicada por discrepancias y conflictos. Eso se debe a que en el proceso han de ser transmitidas tanto las pautas de lo ideal como las pautas de lo real, y también los modos de racionalizar la divergencia entre ambas.

¿Cómo sucede en Guadalcanal?

Muchos de los comentarios que hemos realizado acerca de la crianza de los niños y de la transmisión de la cultura en otras comunidades pueden aplicarse a la situación de Guadalcanal, una de las islas Salomón, cerca de Nueva Guinea. Allí también cogen a los bebés en brazos, los miman y los alimentan, nunca los dejan solos y, en general, les dan un trato muy tolerante. Tanto el destete como la higiene acontecen sin demasiado ajetreo y bastante tardíamente, en comparación con lo que suele ser normal en los Estados Unidos. Comenzar a andar se considera un logro natural que es adquirido con el tiempo; y con una facilidad parecida se alcanza la habilidad de nadar. Sin embargo, la educación en Guadalcanal también es diferente en algunos aspectos. No existe aquí, como en Palaos, una aguda discontinuidad alrededor de los cinco años, ni se da una ruptura brusca en la pubertad como en Ulithi, o en la prepubertad, como entre los hano tewa o los hopi. Ian Hogbin nos ofrece el carácter especial que posee la transmisión de la cultura en Guadalcanal:

Hay dos virtudes, la generosidad y el respeto hacia la propiedad, que se inculcan a partir del decimotercero mes de vida, es decir, a partir de la edad en la que el niño puede caminar y comer bananas y otras cosas consideradas como golosinas. En este estadio no se ofrece al niño ninguna explicación; simplemente los padres insisten en que la comida debe ser compartida con cualquier compañero de juego que se halle presente y en que no han de tocarse los bienes que pertenecen a los otros aldeanos.

Cuando un niño despabilado se presenta con un trozo de fruta, se le ordena que dé la mitad a «fulano», y si el niño se resiste, el adulto ignora todas sus protestas y corta un trozo de su fruta para dárselo a su compañero. De manera similar, aunque a veces se previene a las visitas para que pongan sus cestas en un estante fuera del alcance de los niños, cualquier entrometimiento en las pertenencias merece una reprimenda: «Eso pertenece a tu tío. Déjalo». Si el niño desobedece, se le quita lo que haya cogido y se le devuelve a su propietario.

A su debido tiempo, cuando el niño ha cumplido los cuatro o los cinco años, se le reconoce por fin el entendimiento necesario como para comprender lo que dicen los adultos. En consecuencia, éstos comienzan a acompañar sus órdenes con razonamientos. Cierta día en que estaba visitando a un vecino, Mwane-Anuta, le oí llamar la atención a su segundo hijo Mbule, que probablemente no había cumplido aún los cinco años, para que acabase con su voracidad. «He visto cómo tu madre te daba esas nueces», repetía Mwane-Anuta. «¡No finjas que no lo ha hecho, ni corras detrás de la casa para que Penggoa no se dé cuenta!, eso está mal, muy mal. A ver, enseñámelas, ¿cuántas te ha dado? Te quedan cinco. Muy bien, dale tres a Penggoa inmediatamente». Entonces el padre me comentó lo importante que era que los niños aprendieran a pensar en los otros, pues así ganarían más tarde el respeto de sus compañeros.

En otra ocasión, durante una comida, Mwane-Anuta y su mujer estaban enseñando a sus tres hijos a comer adecuadamente. «Bien, Mbule —dijo su madre—, muéstranos la cara para que podamos ver que no comes demasiado. Y tú, Konana, sal y dile a tu vecino Misika que venga a comer contigo. Su madre aún no ha llegado a casa y supongo que estará hambriento. Tu barriga no es la única, hijo mío». «Así es —añadió Mwane-Anuta—, piensa en los que están contigo y ellos pensarán en ti». En este punto la madre llamó al chico mayor, Kure, y puso sobre sus manos la cesta de ñames que me estaba destinada. «Venga, dásela a nuestro invitado y dile que es bueno tenerle con nosotros esta tarde», le susurró al oído. Este gesto era típico. Pude darme cuenta de que siempre que se servían los alimentos a las visitas los niños hacían de camareros. Quise saber por qué. «Para enseñarles, para enseñarles —contestó Mwane-Anuta—, éste es el modo en que enseñamos a comportarse a nuestros muchachos» (1964:33).

Parece que en Guadalcanal se hace hincapié en la instrucción verbal directa como técnica de transmisión cultural. Hogbin continúa describiendo el constante flujo de admoniciones verbales que los adultos responsables dirigen a los niños prácticamente en todas las situaciones; y cómo por medio de estas admoniciones se refuerzan una y otra vez los valores primarios de la generosidad y el respeto hacia la propiedad.

La cantidad de refuerzo verbal directo de los valores básicos, e incluso la cantidad de instrucción verbal directa a propósito de cuestiones menos cruciales, varía ampliamente de una cultura a otra. La gente de Guadalcanal, como los hopi, dicen a sus niños y a sus jóvenes cómo han de comportarse y cuándo lo hacen mal. En la cultura de la clase media americana también se concede una gran importancia a decir a los niños lo que deben hacer, explicándoles cómo llevarlo a cabo y las razones para hacerlo. No obstante, es probable que nosotros seamos menos consistentes en lo que les decimos que los padres de Guadalcanal. Es probable también que en nuestra cultura tendamos a confiar más en las pa-

labras que en la experiencia, pues el abanico completo de experiencias relevantes para un crecimiento adecuado es más directamente observable y está más disponible para sus niños que para los nuestros:

Desde que rondan los ocho años, las niñas acuden a las huertas con regularidad acompañando a sus madres. Aún no pueden manejar el pesado azadón o el cuchillo de cortar maleza, pero ayudan a recoger los desechos antes de la siembra, a hacer los lomos de la tierra y a escardar. Los muchachos comienzan a acompañar a sus padres unos dos o tres años más tarde, ayudándoles a desbrozar, a buscar lianas para atar los vástagos de los vallados, y a cortar las semillas de ñame. Los hombres también asignan parcelas a sus hijos y les hablan de la maduración de los ñames como si se tratase de su propia cosecha. Desde que entra en la pubertad, los servicios del muchacho poseen valor económico, pero no se espera que se tome las tareas de la huerta realmente en serio hasta que regresa de la plantación y comienza a pensar en el matrimonio. Por entonces ya es consciente de los derechos y privilegios que le confiere el ser miembro de su clan, y sabe dónde se hallan los lindes de sus tierras. Como norma, a esa edad también puede explicar por encima las variedades de ñames y taros, y los tipos de suelo que mejor se adaptan a la plantación. Alrededor de los ocho años el niño comienza a acompañar a su padre o a sus tíos cuando van de pesca a la playa o al arrecife. Los adultos le hacen una pequeña caña de pescar, le muestran cómo cebar su anzuelo y le instruyen acerca de las diferentes especies de pescado —dónde se encuentran, cuáles son buenas para comer y cuáles venenosas—. A los diez años, el chico realiza, ocasionalmente, alguna excursión de pesca en canoa. Al principio se sienta en el centro de la embarcación y observa; mientras tanto puede cebar los anzuelos y sacar las presas que han sido capturadas. Pero pronto comienza a participar como el resto. En menos de un año, el niño pasa a ser un miembro útil de la tripulación y un experto en la conducción y el manejo de la canoa. Por otra parte, nunca he visto jóvenes menores de dieciséis años que salieran solos al mar. Es frecuente que estén deseosos de hacerlo antes de esa edad, pero sus mayores no están dispuestos a concederles el permiso; con ello tratan de evitar el peligro que correrían tanto los chavales como las canoas (Hogbin 1964:39).

Los niños de Guadalcanal aprenden oyendo y actuando. También lo hacen imitando modelos adultos, como sucede en todos los grupos humanos de la tierra:

Los niños también juegan a cuidar la casa. A veces lo hacen junto con los más pequeños, quienes sin embargo no muestran interés por el juego durante mucho tiempo. Trenzan una red de renuevos y fabrican esterillas de hoja de coco, tramándolas de un modo tosco pero eficaz. Algunas veces, piden un poco de comida cruda y la preparan; o cazan pájaros, murciélagos y ratas con arcos y flechas. Así mismo, he visto muchas veces cómo preparan bodas, en las que llegan a incluir la formalidad del trato del precio de la novia. Varios elementos sustituyen a los bienes que usan los mayores: guijarros pequeños en lugar de dientes de perro y marsopa, largas flores de un nogal en lugar de sartas de discos de concha, y ratas o lagartijas en lugar de cerdos. Al principio, cuando los niños hacen como que cuidan la casa, no tienen en cuenta distinciones sexuales en la asignación de las tareas. Tanto los niños como las niñas levantan los refugios, trenzan las esterillas, cocinan la comida y van a buscar el agua. Al cabo de un año aproximadamente, aunque continúan ju-

gando juntos, los miembros de cada grupo se centran en el trabajo que se entiende adecuado para su sexo. Los chicos dejan a las chicas la cocina y el acarreo del agua, y ellas a su vez renuncian a ayudar en las tareas de construcción (Hogbin 1964: 37-38).

Los niños parecen adquirir mejor la cultura de su comunidad cuando se da un refuerzo consistente a las mismas normas de acción y pensamiento a través de los diversos canales de actividad e interacción. El niño y la niña aprenden necesariamente aquello que los adultos que transmiten la cultura quieren que aprendan, cuando, en un marco consistente de creencias y valores, además de recibir órdenes, atienden a demostraciones, observan casualmente, imitan, experimentan y reciben correcciones, actúan adecuadamente y se les recompensa, se les castiga cuando lo hacen inadecuadamente y cuando (como sucede con la iniciación tewahopi) obtienen un apoyo extraordinario para sus aprendizajes por medio de manifestaciones dramatizadas de los cambios de rol y *status*.

La escucha y la narración de historias en Demirciler

En Demirciler, una aldea anatolia del árido altiplano central de Turquía, Mahmud, un niño pequeño, aprende cuando se le permite asistir a la casa del Muhtar (el cabecilla), adonde acuden por las noches los hombres adultos para discutir los asuntos del día:

Todos los días, después de haber finalizado la comida de la noche, la vieja esposa del Muhtar distribuía por la habitación pequeños platos de loza y bandejas de cobre con nueces o garbanzos, a veces sobre pequeños estantes y a veces en el suelo; y el viejo Muhtar encendía un fuego cálido en el hogar. Poco después de la noche los hombres comenzaban a llegar, de uno en uno o de dos en dos, ocupando sus sitios acostumbrados en la sala. Se trataba de la sala más grande de la aldea, que podía duplicarse para servir de pensión a los visitantes que llegaban al caer la noche y necesitaban algún lugar para dormir antes de continuar su camino al día siguiente. No obstante, hacía ya mucho tiempo que la sala no se usaba para este propósito, porque la cercana ciudad crecía y poseía hoteles, de modo que en su mayor parte los viajeros permanecían allí. Sin embargo, la sala todavía funcionaba como banco para los negocios de la aldea y como lugar para que los hombres pasasen las noches del frío invierno al solaz del calor.

Es probable que la sala tuviera un tamaño de 15 por 30 pies. A lo largo de una de las paredes, una tabla, que se elevaba sobre el suelo unas 15 pulgadas y sobresalía unos 2 pies del muro, cubría los 30 pies de largo de la sala. El viejo Muhtar se sentaba aproximadamente en el centro de la banqueta, y allí esperaba que llegasen sus invitados. A medida que llegaban, los más viejos se sentaban a su lado, según una ordenación por edades, y los jóvenes lo hacían sobre el suelo con las piernas cruzadas. Ninguna mujer tenía permitido el acceso a esta sala mientras los hombres estuvieran allí. La esposa del Muhtar lo había preparado todo por anticipado, y cuando se necesitaba alguna cosa adicional durante la noche se enviaba a uno de los muchachos a buscarla. Al otro lado de la larga banqueta se encontraba el hogar, que era algo más grande que los que había en las cocinas de las otras casas de la aldea; en él ardía un fuego brillante que distribuía el calor por la habitación. Una

sola bombilla eléctrica iluminaba tímidamente el espacio y no era capaz de evitar que las sombras que causaba la llama del fuego bailasen en las paredes.

Mahmud habría sido más feliz si la bombilla eléctrica no hubiera estado allí, como ocurría cuando él era un niño muy pequeño. Sólo hacía un año que la electricidad había llegado a la aldea, y recordaba los días en los que el resplandor de la llama era lo único que iluminaba estos encuentros.

Conforme crecía el número de asistentes, Mahmud podía escuchar los diálogos banales que salían de los pequeños grupos de hombres y que trataban de toda clase de problemas personales; pero tras haber llegado casi todos los aldeanos, esas charlas comenzaban a calmarse.

El Hocam hizo la primera pregunta: «Muhtar Bey, ¿cuándo se hará la colecta de dinero del próximo año para la mezquita?».

«Hocam, la cantidad aún no ha sido fijada», respondió el Muhtar.

«Muy bien, hagámoslo ahora», insistió el Hocam.

El Muhtar estaba de acuerdo: «Hagámoslo».

Y así Mahmud pudo escuchar cómo el Hocam hablaba acerca de las cosas que la mezquita necesitaría durante el próximo año. Entonces algunos de los hombres mayores dijeron que habían dado demasiado dinero el año anterior, lo que había supuesto un sacrificio para sus familias. Finalmente, el Muhtar habló interminablemente sobre el deber que cada musulmán tiene de sustentar la fe y concluyó pidiendo a cada cabeza de familia que contribuyese con un poco más de dinero del que en principio creía que podría pagar.

Tras esta petición se produjeron una serie de discusiones entre el Muhtar y cada cabeza de familia, regateando sobre las cantidades que los miembros de las familias podrían permitirse afrontar. Finalmente, se alcanzó un acuerdo con cada hombre, de manera que el Hocam pudo saber la cantidad con la que contaría para el año siguiente. El Muhtar asistiría a la colecta del dinero, que después sería transferido al Hocam.

Esa noche se había discutido un asunto extraordinario. Ahora vendría la parte que más le gustaba a Mahmud, así que su interés se acrecentó. Sabía que era demasiado pequeño para hablar en las reuniones: el año pasado le había llevado uno de los muchachos mayores y le había dicho que no podría permanecer con los hombres a menos que estuviera quieto. Por eso, esperaba en silencio a que ocurriera lo que vendría a continuación. Después de una breve pausa, uno de los adolescentes más valientes le dijo a uno de los ancianos:

«*Dedem*, cuéntanos algunas historias de los tiempos pasados».

«¿Quieres que te hable de las guerras?», le preguntó el anciano que estaba más cerca del Muhtar.

«Sí, de la gran guerra con los rusos», respondió el joven.

«Bueno, yo por entonces no era más que un muchacho, pero mi padre se fue con el ejército del Sultán aquel verano. Él me contó esta historia» (Pierce 1964:20-21).

¿Existe alguna situación similar en la cultura de los Estados Unidos? Cuando América era más rural que ahora y las diversiones comerciales no estaban a disposición de la mayor parte de la gente, los jóvenes aprendían cosas sobre los roles y los problemas adultos, aprendían a pensar como lo hacían los mayores y anticipaban su propia madurez de una manera parecida a la de Mahmud. Hoy en día, es dudoso que los jóvenes deseen escuchar a sus mayores aun cuando no tengan otra cosa que hacer. Posiblemente eso sucede en parte porque en nuestra sociedad la

mayoría de lo que «saben» los mayores no es verdadero. Las verdades cambian con cada generación.

Al término de la sesión de «negocios» en la casa del Muhtar, un anciano cuenta una historia. Esta historia se ofrece como una diversión, incluso aunque antes haya sido oída incontables veces. Los jóvenes que escuchan, aprenden de esas historias y de las deliberaciones que realizan sus mayores para decidir qué es lo que se debe hacer con el hijo adolescente de uno de ellos que es demasiado propenso a echarle miradas a las chicas, o para resolver el problema de la construcción de un nuevo camino. La narración de historias ha sido, y continúa siendo, un modo de transmitir información a la gente joven en muchas culturas, sin que se den cuenta de que se les está enseñando. Todas las historias tienen una aplicación metafórica a la vida real, proveen de modelos para la conducta, o cuentan a un tiempo con ambas características. Puede o no puede suceder que la metáfora o el modelo se traduzcan en una moraleja. Los mayores de Demirciler no hacen explícita la moraleja de la historia, o al menos eso es lo que parece. En contraste, los indios menomini de Wisconsin siempre piden al joven que extraiga por sí mismo la moraleja de las historias que les cuentan: «Nunca debes pedir que algo suceda a menos que lo comprendas», «El que fanfarronea se muerde su propia cola». Así, un abuelo puede llegar a contarle al niño la misma historia todas las noches hasta que el pequeño sea capaz de enunciar una moraleja que satisfaga al anciano (Spindler 1971). Los pueblos de las diversas culturas varían ampliamente en la importancia que conceden a las moralejas, pero las historias y las narraciones de mitos se utilizan virtualmente en todas las culturas para transmitir información, valores y actitudes.

¿CÓMO CONTRIBUYE AL SISTEMA LA TRANSMISIÓN CULTURAL?

Hasta este punto hemos considerado la transmisión cultural sirviéndonos de casos en los que no había intervenciones importantes del exterior, o si las había hemos decidido ignorarlas con el propósito de realizar la descripción y el análisis. Potencialmente, sin embargo, no quedan en el mundo sistemas culturales que no hayan experimentado impactos masivos procedentes del exterior, y particularmente de Occidente. Ésta es la era de la transformación. Casi todas las sociedades tribales y las aldeas de campesinos han sido profundamente afectadas por la modernización. Uno de los aspectos más importantes de la modernización es el desarrollo de las escuelas. De ellas se espera que preparen a la gente joven para tomar posiciones en un mundo muy diferente de aquel en el que crecieron sus padres. Eso implica una clase de discontinuidad que es de un orden diferente con respecto a la que hasta ahora ha ocupado nuestra atención.

La discontinuidad que se da en la transmisión cultural entre los

dusun, los hopi, los tewa y los tiwi es un proceso que produce continuidad cultural en el conjunto del sistema. Los cambios dramáticos y bruscos que se producen en los roles durante la adolescencia, las presiones repentinas en las exigencias culturales, así como la suma de las técnicas que utilizan los preceptores (quienes casi siempre son adultos que proceden del interior del sistema cultural), enseñan al individuo a comprometerse con ese sistema. La iniciación, por sí misma, encapsula y dramatiza los símbolos y los significados que se hallan en el núcleo del sistema cultural, de tal manera que las cuestiones importantes que el iniciado ha aprendido hasta ese punto por medio de la observación, la participación, o la instrucción, se ven reforzadas. La discontinuidad se da en la forma en que se trata al iniciado durante la ceremonia, así como en las conductas diferentes que se esperan de él (o de ella) a partir de ese momento. Pero en ese proceso la cultura se mantiene, y su credibilidad recibe validez. Como dijo un hombre hopi a Dorothy Eggan: «No hablaré de este asunto con usted, pues sólo le diría que uno no puede olvidarlo. Es la cosa más maravillosa que cualquier hombre puede recordar. Es entonces cuando sabes que eres un hopi (después de la iniciación). Es la única cosa que los blancos no pueden tener, la única cosa que no pueden quitarnos. Es el modo de vida que se nos dio cuando comenzó el mundo» (véase más arriba). En este caso podemos decir que este individuo ha sido *reclutado* como hopi.

En todos aquellos sistemas culturales establecidos en los que no se han producido intervenciones desde el exterior, las principales funciones de la educación son el *reclutamiento* y el *mantenimiento*. Los procesos educativos que hemos descrito al referirnos a las culturas de este capítulo han venido funcionando de ese modo. El reclutamiento se produce en dos sentidos: como miembro del sistema cultural en general, de manera que el individuo se convierte en hopi o tiwi, y como partícipe de roles y status específicos, de castas concretas o de determinadas clases. Llevando más allá la idea podríamos incluso decir que se recluta a los jóvenes y a las jóvenes para ser de un género o de otro, según los términos en los que cada sociedad determinada define la masculinidad o la feminidad. Esto se ve con claridad en culturas como la nuestra, en la que los roles sexuales se han difuminado de tal modo que mucha gente joven crece sin tener una orientación clara hacia ellos. Tanto si hablamos de sociedades en las que no hay escuelas en un sentido formal pero en las que existe una gran preocupación por la educación, como si hablamos de sociedades en las que hay una gran cantidad de escuelas formales especializadas, el sistema educativo se organiza para producir reclutamiento. Por otra parte, el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga. Ello se hace por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles. La gente debe creer en su sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, ine-

visible. Además, las personas han de poseer las habilidades —vocacionales y sociales— que posibilitan el intercambio de los bienes y servicios necesarios para que transcurra la vida de la comunidad. El reclutamiento y el mantenimiento se entremezclan, como se puede comprobar en la exposición precedente. Por medio de la primera categoría nos referimos al proceso por el que se capta a la gente para que forme parte del sistema y para que participe en los roles específicos; por medio de la segunda, nos referimos al proceso por el que se mantiene el funcionamiento del sistema y de los roles.

LAS CULTURAS EN EL PROCESO DE MODERNIZACIÓN: ¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN?

En este mundo en transformación, sin embargo, los sistemas educativos cargan a menudo con la responsabilidad de dar lugar al cambio en la cultura. Se convierten, o se pretende que se conviertan, en agentes de modernización. Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente. Las nuevas escuelas, con sus currícula y los conceptos que se hallan detrás de ellos, se orientan hacia el futuro. Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo. E inevitablemente producen conflictos entre generaciones.

Por ejemplo, entre los *sisala* del norte de Ghana, una sociedad africana en proceso de modernización, se han producido cambios profundos en los principios que subyacen a la relación paterno-filial. Como decía un hombre:

La obediencia estricta se da sobre todo entre los analfabetos. Si le dices algo a un hijo que forma parte de la gente educada, hará hablar a su mente. Si encuentras que tu hijo está en lo correcto, entonces cambias tu forma de pensar. Entre la gente analfabeta, el padre sólo tiene que decir a su hijo lo que ha de hacer... En los días pasados la civilización no era tan importante. Obedecíamos a nuestros padres tanto si tenían razón como si no la tenían. Si no lo hacías te golpeaban. Respetábamos a nuestros padres con temor. Ahora tenemos que hablar con nuestros hijos cuando nos desafían (Grindal 1972:80).

No obstante, no todos los *sisala* poseen una visión tan tolerante y favorable de los cambios que han sido forjados por la educación:

Cuando mis hijos eran pequeños, acostumbraba a contarles historias acerca de mi aldea y de nuestras tradiciones familiares. Pero en Tumu no hay mucha gente de mi aldea y mis hijos nunca fueron a visitar a la familia. Ahora, mis hijos han sido educados y no tienen tiempo para sentarse con la familia. Usualmente, un padre *sisala* va al campo con su hijo. Pero la gente educada no va al campo. Dan vueltas por la ciudad con los otros muchachos: pronto olvidaremos nuestra historia. El hombre

educado posee un carácter diferente al de su padre. De manera que los padres mueren y nunca hablan a sus hijos de las tradiciones importantes. Mis hijos ya no se sientan a escucharme. No quieren saber las cosas auténticas que me contó mi padre. Han ido a la escuela y ahora son hombres de libros. Los muchachos que han sido educados van por ahí con los otros muchachos en lugar de sentarse a escuchar a sus padres (Grindal:83).

No es sorprendente que estos conflictos puedan explotar en expresiones abiertas de hostilidad hacia la educación, las escuelas y los maestros. El director de una de las escuelas primarias de los sisala le contaba así a Bruce Grindal lo que ocurrió cuando un hombre hizo un viaje a una aldea fuera de Tumu:

Aparcó su coche en la carretera y salió de él por algún tiempo. Cuando volvió vio que alguien se lo había estropeado, golpeándolo con alguna vara o algo así. Bueno, yo sabía que los chicos de mi escuela conocían este hecho. Así que los reuní y les dije que si eran buenos ciudadanos debían contarme quién lo había hecho, y que Dios les recompensaría. Así pude saber que el estropicio lo había hecho cierta gente de la aldea. Cuando los aldeanos se encontraron con sus hijos me dijeron cosas inconvenientes, estaban muy enfadados. Dijeron que los maestros estaban enseñando a sus hijos a perder el respeto por sus mayores. Por cosas como ésta los padres se están llevando a sus hijos de la escuela (Grindal:97-98).

Esto implica que las nuevas escuelas, creadas con el propósito de inducir y ayudar a la modernización, son bastante eficaces. Sin duda, crean conflictos entre las generaciones y desorganizan la transmisión de la cultura tradicional. En sí mismos, estos efectos son un preludio para el cambio, y quizás una condición necesaria. No son, sin embargo, el resultado de la efectividad de las escuelas como instituciones educativas. Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia, o en el conjunto de la comunidad. La escuela se ve así aislada del sistema cultural al que pretende servir. Como nos cuenta F. Landa Jocano a propósito de la escuela primaria de Malitbog, un barrio de Panay en el centro de Filipinas:

La mayor parte de lo que los niños aprenden en la escuela es mera imitación verbal y memorización académica, y no se relaciona con las actividades que los chicos realizan en sus casas. Cuando los niños alcanzan el cuarto grado, se espera de ellos que sean competentes en la lectura, la escritura, la aritmética y el estudio del lenguaje. Aparte de la horticultura no se les proporciona ninguna otra formación vocacional. No obstante, las plantas que se les pide que cultiven son berzas, lechugas, quimbombos y otras verduras que normalmente ni se crían ni se comen en el barrio. [Se ha omitido una frase].

En la escuela se enseña higiene, pero hasta donde pude observar esta materia no se lleva más allá de la exigencia de que el niño lleve las ropas limpias. Se pide a los niños que compren cepillos de dientes, peines, pañuelos y otros elementos personales, y que los lleven a la escuela para la inspección. Dado que sólo unos pocos pueden permitirse tales compras, sólo unos pocos llevan esos elementos a la escuela.

la. A menudo estas exigencias de la escuela son fuente de conflictos en casa y de llantos nocturnos entre los niños... [Se ha omitido una frase]. En último término, mandamientos de la escuela tales como «cepilla tus dientes todas las mañanas» o «bebe leche y come verduras con hoja» no significan nada para los niños. En primer lugar, no hay una sola familia en la que los individuos se cepillen los dientes. Los cepillos que los niños llevan a la escuela sólo sirven para la inspección. Sus padres no pueden permitirse comprar leche; no les gusta la leche de cabra porque es *malangsa* (de olor pestilente) (Jocano 1969:53).

No sólo se trata de que lo que se enseña en la escuela carece de relación con lo que se aprende en el hogar y en la comunidad. Dado que el contenido curricular es ajeno al conjunto de la cultura, lo que se enseña tiende a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad que se instruye de un modo rígido y ritualista. Nuevamente entre los sisala del norte de Ghana, Bruce Grindal nos describe el ambiente del aula:

El ambiente del aula a la que entra el niño sisala se caracteriza por su talante rígido y por una casi total ausencia de espontaneidad. El día típico de escuela comienza con un período de quince minutos durante el que los estudiantes hablan y juegan, y a menudo corren y gritan, mientras el maestro, que usualmente está fuera de la clase hablando con sus compañeros, se despreocupa de ellos. A las 8:30 uno de los estudiantes toca una campana, y los niños se sientan inmediatamente y sacan de sus pupitres los materiales que necesitan para su primera lección. Cuando el maestro entra al aula, todo el mundo se calla. Si la primera clase es Inglés, el maestro comienza leyendo un pasaje del libro a los alumnos. Entonces les pide que lean la sección en voz alta, y si un niño comete un error le dice que se siente después de corregirle. Las variaciones sobre la clase de Inglés consisten en tener a los estudiantes escribiendo las frases que se les dictan, o deletreando palabras escogidas de un pasaje escrito sobre la pizarra. Cada lección dura exactamente cuarenta minutos, al término de los cuales suena una campana y los alumnos se preparan inmediatamente para la siguiente lección.

Se presta poca atención al contenido de lo que se enseña; más bien, se sigue estrechamente lo que pone en el libro. Y se disciplina a los alumnos formulándoles las preguntas que aparecen al final de cada tarea. La ausencia de discusión se debe parcialmente a la pobre formación de los maestros, e incluso en las escuelas de enseñanza media, donde los estándares educativos de los profesores son mejores, se da una falta de disposición a la discusión o a la explicación de los temas de las lecciones. Todas las materias, salvo las Matemáticas, consisten en lecciones de alfabetización que enseñan al alumno a deletrear, leer y escribir.

La interacción entre el maestro y sus alumnos se caracteriza por una rigidez autoritaria. Cuando el maestro entra en el aula, los alumnos han de levantarse como signo de respeto. Si se precisa algo en la clase, uno de los niños realiza la tarea. Durante las lecciones, el estudiante ha de guardarse de formular preguntas, y sin embargo ha de dar las respuestas «correctas» a las cuestiones que le plantea el maestro. Los alumnos se aplican menos a lo que dice el profesor que a los materiales escritos que tienen delante de ellos. Cuando el maestro formula una pregunta, la mayoría de los estudiantes examina rápidamente sus libros para encontrar la respuesta correcta y levantar la mano. Entonces el maestro se dirige a uno de los alumnos, que se levanta del asiento, responde (manteniendo la mirada hacia abajo), y vuelve a sentarse. Si la respuesta es incorrecta o no tiene sentido, el profesor le corrige y oca-

sionalmente le ridiculiza por su estupidez. En este segundo caso, el niño permanece de pie con la mirada baja hasta que el maestro termina; entonces se sienta sin responder nada (Grindal 1972:85).

La falta de relación entre la escuela y la comunidad tanto en el contenido que se transmite como en los métodos que se usan para la transmisión se traslada lógicamente a las aspiraciones de los estudiantes sobre su propio futuro. A menudo, tales aspiraciones son bastante poco realistas. Como comentaba uno de los muchachos de la escuela sisala:

Por ahora, lo que tengo pensado es ser profesor para así poder ayudar a mi país. Siendo profesor visitaré muchos países, como América, Inglaterra y Holanda. En efecto, será interesante para mí y para mi mujer... Cuando vuelva, mi padre estará orgulloso al ver un chico así. Imagínese, yo con una mujer y unos hijos, bajando en mi coche por la calle de mi aldea. Y cuando la gente tenga alguna necesidad, yo les ayudaré (Grindal:89).

O este otro, que escribió en una redacción:

Cuando haya obtenido mi certificado de graduación de la universidad, el gobierno estará tan feliz que me querrán hacer presidente de mi querido país. Cuando reciba mi salario dividiré el dinero y daré una parte a mi padre y a mi mujer y a mis hijos... La gente dice que U.S.A. es un país hermoso. Pero cuando vean mi aldea dirán que es aún más hermosa. Gracias a haber hecho estos sufridos estudios mi nombre sobresaldrá para siempre en la memoria de la gente (Grindal:89).

Como hemos dicho, las nuevas escuelas, como los métodos tradicionales y tribales de educación y las escuelas de todas partes, reclutan a los nuevos miembros de la comunidad para su ingreso en un sistema cultural y para el ejercicio de roles y *status* específicos. E intentan mantener este sistema transmitiendo las competencias necesarias a los individuos que han reclutado a través de estos roles y *status*. El problema que aqueja a las nuevas escuelas es que el sistema cultural para el que se recluta a la gente todavía no existe de forma completa. La educación que reciben los chicos y las chicas en las escuelas es considerada por mucha gente como más o menos inútil, y sin embargo la mayoría de la gente está de acuerdo, como los sisala, en que es necesaria al menos la alfabetización si uno quiere formar parte del mundo moderno. No obstante, la experiencia infantil de la escuela va mucho más allá de la formación para la alfabetización. Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación. Es entonces cuando el estudiante descubre que se le abren pocas oportunidades aparte de la de enseñar en las escuelas primarias. Existen algunos puestos de oficina en las dependencias del gobierno, pero son pocos. Muchos graduados

emigran en busca de trabajos que se correspondan con sus expectativas, pero usualmente encuentran unas condiciones de vida más severas que las que había en el área de la tribu, y terminan aceptando una ocupación y un estilo de vida similares a los de la gente analfabeta de su tribu que también ha emigrado a la ciudad. Por su parte, los que se convierten en maestros de aldea no quedan mejor librados. Como decía un maestro sisala de unos veinticinco años:

Yo soy sólo un pobre hombre. Enseño y tengo una pequeña granja... Quizás algún día, si tengo suerte, compraré un tractor y una granja para hacer dinero, porque en la enseñanza no hay futuro. Cuando iba a la escuela me dijeron que si sacaba buenas notas y estudiaba duro llegaría a ser alguien, alguien importante. Incluso pensaba que iría a América o a Inglaterra. Todavía me gustaría ir, pero no pienso en estas cosas muy a menudo porque me hacen mucho daño. Usted me ve aquí bebiendo y quizás piense que he perdido el juicio. No lo sé. No sé por qué bebo. Pero sé que dentro de dos días debo regresar y enseñar en la escuela. En X (la aldea donde vive y enseña) estoy solo; no soy nadie (Grindal:93).

Los pesimistas concluirán que las modernas escuelas, como agentes de modernización, son un insigne fracaso. Esta conclusión sería falsa. Las nuevas escuelas no representan fracasos ni éxitos; como todas las instituciones que transforman los sistemas culturales, no se hallan articuladas con otras partes del sistema en transformación. El futuro ni se conoce ni se puede conocer. La mayor parte de los contenidos que se enseñan en las aulas son occidentales, como lo es de hecho el concepto mismo de escuela, en tanto que lugar con cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días durante un cierto número de horas y regulados por un rígido programa de actividades de «aprendizaje». En muchos aspectos, las nuevas escuelas de Sisala, Malitbog y muchas otras culturas en proceso de transformación son copias inadecuadas de las escuelas de Europa y de los Estados Unidos. No hay duda, sin embargo, de que la escolarización formal en todas las naciones del mundo que atraviesan procesos de desarrollo, aun hallándose desarticulada en relación con el contexto cultural existente, fomenta la aparición de una nueva población de personas alfabetizadas, cuyas aspiraciones y visiones del mundo son muy diferentes de las de sus padres. Y, por supuesto, en muchos de los países las facultades y las universidades han creado una clase completa de élites educadas. Con el tiempo, y esto parece inevitable, las culturas en desarrollo construirán sus propios modelos de escuela y educación. Estos nuevos modelos no serán caricaturas de las escuelas occidentales. No obstante, en algunos lugares, donde la influencia occidental ha sido fuerte durante un largo tiempo, como en el caso de los sisala o los kanuri de Nigeria descritos por Alan Peshkin (Peshkin 1972), seguramente tal influencia se dejará notar.

Quizás una parte significativa del problema, así como de la forma general que puede tomar la solución, se refleje en la siguiente conversación

entre dos maestros nuevos y jóvenes a cargo de una escuela de aldea entre los ngoni de Malawi y un jefe anciano:

Siguiendo el saludo acostumbrado, los maestros inclinaron una rodilla, esperando en silencio a que el jefe hablase.

«¿Cómo va vuestra escuela?».

«Las clases están llenas y los niños están aprendiendo bien, Inkosi».

«¿Cómo se comportan?».

«Como niños ngoni, Inkosi».

«¿Qué aprenden?».

«Aprenden a leer y a escribir; aprenden las Escrituras, geografía y a cultivar plantas, Inkosi».

«¿Eso es la educación?».

«Eso es la educación, Inkosi».

«¡No! ¡No! ¡No! La educación es *muy* amplia, *muy* profunda. No está sólo en los libros, consiste en aprender a vivir. Soy un anciano. Cuando era un muchacho fui con el ejército ngoni contra los bemba. Entonces llegó la misión y fui a la escuela. Me hice maestro. Entonces fui jefe. Llegó el gobierno. He visto cambiar a nuestro país, y ahora hay muchas escuelas y muchos hombres jóvenes yéndose a buscar trabajo para conseguir dinero. Yo os digo que los niños ngoni deben aprender a vivir y a construir nuestra tierra, y no sólo a trabajar para ganar dinero. ¿Me escucháis?».

«Yebo, Inkosi» (Sí, oh jefe) (Read 1968:2-3).

El modelo de educación que surgirá con el tiempo en las naciones que se están modernizando pondrá a la escuela, considerada en el sentido formal acostumbrado, en perspectiva y enfatizará la educación en su acepción amplia, como una parte de la vida y de la comunidad en proceso de cambio. Será preciso que surja un modelo de este tipo si es que estas culturas quieren evitar los trágicos errores derivados de una educación equivocada, como la que han experimentado las naciones occidentales, en particular en lo que concierne a las relaciones entre las escuelas y los grupos minoritarios.

CONCLUSIÓN

En este capítulo comenzamos formulando una pregunta: ¿Cuáles son algunos de los modos en que se transmite la cultura? Hemos dado respuesta a esta cuestión examinando sistemas culturales en los que se utiliza una variedad de técnicas de enseñanza y aprendizaje. Según hemos visto, uno de los procesos más importantes es el manejo de la discontinuidad. La discontinuidad sucede en cualquier punto del ciclo vital en el que se produzca una transición abrupta entre un modo de ser y de comportarse y otro, como ocurre, por ejemplo, en el destete y en la adolescencia. Muchas culturas manejan las últimas fases de la discontinuidad por medio de escenificaciones dramáticas y ceremonias de iniciación, algunas de las cuales son dolorosas y emocionalmente perturbadoras 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 presión y la discontinuidad cultural controladas cumplen la función 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. Después de tratar estos asuntos hemos discutido situaciones en las que sistemas culturales ajenos y orientados hacia el futuro se introducen a través de la escolarización formal. Para ilustrar esta relación y sus consecuencias nos hemos servido de los ejemplos de la escuela de los sisala de Ghana, una nación africana en proceso de modernización, y de la escuela de un barrio filipino. En este punto hemos subrayado la desarticulación entre la escuela y la comunidad. En tales situaciones los niños son reclutados intencionalmente en un sistema cultural que es diverso del que les dio origen, de manera que las escuelas no sólo no mantienen el orden social existente, sino que lo destruyen. Se trata en este caso de un tipo de discontinuidad muy diferente del que hemos presentado previamente, una discontinuidad que produce serios desajustes en las pautas de vida y en las relaciones interpersonales, así como en el cambio potencialmente positivo.

BIBLIOGRAFIA

- Barnett, H.G., 1960. *Being a Paluan*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Beals, A.R., 1962. *Gopalpur: A South Indian Village*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, J.K., 1963. A Cross-cultural Study of Female Initiation Rites. *American Anthropologist* 65:837-853.
- Chance, N.A., 1966. *The Eskimo of North Alaska*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, Y., 1964. *The Transition from Childhood to Adolescence*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Deng, F.M., 1972. (Reeditado en 1984). *The Dinka of the Sudan*. Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, Inc.
- Dozier, E.P., 1972. *Hano: A Tewa Indian Community in Arizona*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Eggan, D., 1956. Instruction and Affect in Hopi Cultural Continuity. *Southwestern Journal of Anthropology* 12:347-370.
- Grindal, B.T., 1972. *Growing up in two Worlds: Education and Transition among the Sisala of Northern Ghana*. CSCA. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Hart, C.W.M., 1963. Contrasts between Prepubertal and Postpubertal Education. En G. Spindler (ed.), *Education and Culture*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

- Henry, J., 1960. A Cross-cultural Outline of Education. *Current Anthropology* 1:267-305.
- , 1963. *Culture against Man*. New York, Random House.
- Hogbin, I., 1964. *A Guadalcanal Society: The Kaoka Speakers*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Jocano, F.L., 1969. *Growing up in a Philippine Barrio*. CSEC New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Lessa, W.A., 1966. (Reeditado en 1986). *Ulithi: A Micronesian Design for Living*. Prospect Heights. Illinois, Waveland Press, Inc.
- Mead, M., 1949. *Coming of Age in Samoa*. New York, Mentor Books. (Primera edición: 1928).
- , 1953. *Growing up in New Guinea*. New York, Mentor Books. (Primera edición: 1930).
- , 1964. *Continuities in Cultural Evolution*. New Haven, Yale University Press.
- Peshkin, A., 1972. *Kanuri Schoolchildren: Education and Social Mobilization in Nigeria*. CSEC. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Pettit, G.A., 1946. *Primitive Education in North America*. Publications in American Archeology and Ethnology, vol. 43.
- Pierce, J.E., 1964. *Life in a Turkish Village*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Read, M., 1968. (Reimpreso en 1987). *Children of their Fathers: Growing up among the Ngoni of Malawi*. Prospect Heights. Illinois, Waveland Press, Inc.
- Schwartz, G. y Merten, D., 1968. Social Identity and Expressive Symbols: The Meaning of an Initiation Ritual. *American Anthropologist* 70:1117-1131.
- Spindler, G.D. y Spindler, L.S. 1971. *Dreamers Without Power: The Menomini Indians of Wisconsin*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc. Reimpreso en 1984, *Dreamers with power*. Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, Inc.
- Spiro, M., 1958. *Children of the Kibbutz*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Van Gennep, A., 1960. *The Rites of Passage*. Chicago, University of Chicago Press.
- Whiting, B.B. (ed.), 1963. *Child Rearing in Six Cultures*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Whiting, J.F.; Kluckhohn, R. y Albert, E., 1958. The Function of Male Initiation Ceremonies at Puberty. En E. Maccoby, T. Newcomb y E. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology*. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Williams, T.R. 1965. *The Dusun: A North Borneo Society*. CSCA. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Young, F., 1965. *Initiation Ceremonies*. Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company.