

LOS ESPACIOS DE LA SOCIALIZACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN. CONSIDERACIONES ANTROPOLÓGICAS.¹

*The spaces for theialisation and education.
Antropological reflexions*

Honorio M. VELASCO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997.
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 509-514]

I

EN LAS SOCIEDADES que llamamos primitivas el espacio de la socialización (la transmisión de la cultura) es difuso. La interacción de los niños y los adultos no es sin embargo permanente, porque la división social de las tareas es también un ciclo de encuentros y de separaciones entre los integrantes de los grupos domésticos, de los linajes o de las agrupaciones territoriales, pero en todo caso la socialización se produce de modo más general como una función superpuesta a todo tipo de acciones ya sean técnicas o expresivas, estén ligadas al trabajo o al ocio. La consideración de la socialización como función superpuesta no quiere decir que el proceso de transmisión-aprendizaje de la cultura no sea intencionado. Los relatos etnográficos² muestran que actitudes como la autonomía, la colaboración, la exigencia consigo mismo, el logro, etc. o habilidades técnicas tales como el uso de herramientas son inculcadas mediante la exposición de modelos, el enunciado de mensajes explicativos de las acciones..., y con la aplicación de refuerzos de aprobación o de reprobación. A escala del aprendizaje de determinadas técnicas pero también a escala del ciclo de la

¹ Este texto sirvió de presentación al n.º monográfico de *Historia de la educación*, 12-13, enero-diciembre, 1993-1994, dedicado al «Espacio escolar en la Historia». El acto tuvo lugar en Madrid, residencia de Estudiantes, 11 de Diciembre de 1995.

² Vid. GEORGE D. SPINDLER, «La transmisión de la cultura», en H. M. VELASCO, F. J. GARCÍA CASTAÑO. A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores*, Editorial Trotta, Madrid, 1993, pp. 205-242.

vida, todas las sociedades humanas establecen discontinuidades que se expresan en acciones y actividades tenidas como propias de cada etapa y que remiten a un cierto programa, esté éste explícitamente pautado o no. El modo básico y continuado de la socialización ocurre pues como función superpuesta y en un espacio difuso.

En muchas sociedades, además, existen determinados acontecimientos rituales en los cuales la socialización puede llegar a ser una función primaria. Es tópico aludir a los ritos de paso (no sólo a los ritos de iniciación) como tiempos de socialización intencionada. En realidad como mostró Turner³, más que tiempos, fases de un proceso, y precisamente una fase liminal, una especie de momento intermedio en el que los actores rituales se han despojado ya de su antiguo status, pero aún no han sido investidos del nuevo. Se trata generalmente de la transmisión de conocimientos especiales y en algún sentido de una «revelación» que ocurre en una situación de reclusión, de apartamiento de la comunidad, asociada a un conjunto de pruebas físicas y a veces a tratamientos corporales que implican dolor y angustia. Estos procesos rituales parecen conllevar la idea de que el tiempo de aprendizaje de la cultura fuera no tanto (o no sólo) un tiempo previo, sino al margen, como si el aprendizaje fuera una situación segregada de la vida social rutinaria y por lo mismo requiriera un espacio acotado, de aislamiento. Pero en todo caso estos procesos rituales vinculan el aprendizaje de la cultura a la asunción de la identidad social, es decir, a la pertenencia a un grupo social diferenciado.

En las sociedades llamadas primitivas la socialización, entendida como transmisión de la cultura, pero que es a la vez e indisolublemente acción social, tiene pues dos relieves diferenciados, uno cotidiano que ocurre en un espacio difuso, en muchos y variados lugares y otro especial, diferenciado, inserto en un proceso ritual, que ocurre en un espacio acotado, en un lugar «sagrado», y que conlleva la transformación de las personas mediante la manipulación de los símbolos.

Ambos dos relieves, no tanto desde un planteamiento evolutivo sino como correlatos desde donde situarse reflexivamente, son invocados a veces para relativizar las funciones de la educación en las sociedades modernas. Lo hizo por ejemplo, Margaret Mead con la intención de ayudar a liberalizar la educación secundaria en USA años treinta⁴ y lo ha hecho a su modo también P. Bourdieu al analizar el papel de *Les Grands Ecoles* en la Francia de los años setenta⁵.

Desde el contraste con las sociedades primitivas, la educación en las sociedades modernas no debiera simplemente entenderse como la gran vía instrumental hacia la «civilización y la cultura» (etnocentrismo a mi juicio injustificable), sino —y pido perdón por la aparente obviedad—, un fenómeno moderno. E insisto que no empleo la categoría evolutivamente, sino para subrayar que es característico de las sociedades «modernas» la parcelación de la vida social en dominios separados, a saber, lo técnico, lo económico, lo político, lo religioso, lo social e incluso la cultura misma es un dominio más... La complejidad de esta parcelación

³ VICTOR TURNER, *El proceso ritual*, Editorial Taurus, Madrid, 1992. (Orig. *The Ritual Process*, Aldine Pub., Chicago, 1969).

⁴ MARGARET MEAD, *Educación y cultura*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972. (Orig. *Growing up in New Guinea*, Blue Ribbon, New York, 1930).

⁵ PIERRE BOURDIEU, *Les héritiers, Les étudiants et la culture*. Ed. Minuit, Paris, 1985.

es mucho más amplia, pero en esencia se trata de una concepción ordenada no sólo de la vida social, con entidades sociales abstractas, llamadas instituciones, y diferenciadas que operan justificadamente en sus propios dominios y se considera que no siempre tan justificadamente en los ajenos. Además de ser una concepción ordenada de la vida social lo es también de los conocimientos y saberes. Y una cosa es consecuencia de la otra. Pese a todo, también habría que subrayar que la separación en dominios es imperfecta, que los contornos de cada uno de ellos no están del todo trazados y que se dan áreas de actividad relativamente indefinidas.

Así caracterizadas las sociedades modernas y desde el contraste con las sociedades llamadas primitivas, la educación aparece como socialización institucionalizada. Este es sin embargo un dominio muy imperfectamente separado, mantenido por especialistas (y no sólo entran en tal categoría los maestros, también el status de alumno es una especialización) integrados en instituciones específicas a las que el amparo del Estado les confiere una relativa autonomía, pero también ha sido y continua siéndolo un dominio diferenciado pero dependiente de instituciones tales como Iglesia, ejército, grandes empresas, etc. que al reclutar a sus miembros de la sociedad en general no los integran plenamente sino tras un cierto periodo de formación en escuelas anejas a ellas. Recuérdese que la institucionalización es por así decirlo la hipóstasis de una función social, una entidad social impersonal.

(No se trata aquí de explorar las implicaciones de una concepción de la educación como socialización institucionalizada. Caben numerosos planteamientos, uno de los cuales y no menor es el que se refiere a la extensión de la escolarización primero por los Imperios colonizadores y luego por parte de los Estados modernos —especialmente en el Tercer Mundo— a los grupos étnicos integrados en ellos. La escuela no ya como instrumento modernizador, sino como instrumento de aculturación).

La educación en las sociedades modernas, lejos de ser una función superpuesta a las acciones sociales es función primaria y aparentemente única pero como en los ritos de paso ocurre en un espacio acotado, y por otro lado, lejos de reducirse a la transmisión de conocimientos especiales incluye, como en la socialización cotidiana, el aprendizaje de habilidades técnicas y el desarrollo de capacidades prácticas y teóricas susceptibles de ser aplicadas en cualquier ámbito de la vida social.

No deja de ser socialización cotidiana, en tanto que interacción habitual de adultos y niños y en tanto que ocupación regular y continuada, en la que la enseñanza y el aprendizaje devienen actividades y trabajos sometidos al ritmo diario común. Y no deja de ser proceso ritual, en tanto que segrega a los iniciandos de los grupos domésticos de pertenencia, los recluye en espacios acotados, y los forma o transforma mediante la transmisión de la cultura. Pero la doble condición es contradictoria, pues por un lado se trata de una socialización cotidiana que ocurre en espacios acotados, es decir una socialización des-socializada, o si se quiere, una transmisión de la cultura sin experimentarla, y por otro lado consiste en un tratamiento a largo plazo de la discontinuidad social —la discontinuidad se difumina—, una transformación que se constituye en lento proceso y lo que sería un tiempo liminal transitorio se convierte en estancia interminable y el ritual finalmente se configura como acción técnica. (Aunque también es un proceso secular

que sacraliza el conocimiento, o bien que reduce la cultura a los ingentes pero reducidos ámbitos del arte o la ciencia).

De estas contradicciones han sido conscientes numerosos educadores, cuyos objetivos y cuyas prácticas pueden entenderse como intentos de redinamizar la transmisión de la cultura como socialización o bien intentos de ritualizar o sacralizar el proceso de aprendizaje, intentos de mantener la eficacia simbólica de la educación como transformación de las personas.

II

Esas contradicciones se expresan en los espacios de la educación en las sociedades modernas que son a la vez correlatos de los espacios básicos de la socialización, es decir, los espacios domésticos o laborales en donde ocurre fundamentalmente la socialización cotidiana y los espacios «sagrados» en donde ocurre la socialización ritual. Una doble referencia para la escuela utilizada no pocas veces como metáfora y no pocas como modelo en la historia de la educación, la «casa» (el campo, el taller o la fábrica) y el «santuario». Su emplazamiento en el espacio de la comunidad se percibe a la vez interior como la «casa» y exterior como el «santuario». Y su arquitectura vacila entre disposiciones prácticas y disposiciones expresivas.

En todo caso el espacio de la educación no es simplemente un contexto. La educación en las sociedades modernas está indisolublemente unida al espacio donde ocurre. La «escuela» (como la iglesia) es a la vez lugar e institución, proceso de enseñanza-aprendizaje y espacio. Una fusión relacionada con la separación de dominios con funciones diferenciadas y con la institucionalización. Una fusión que incorpora el contexto al texto de la enseñanza como demuestran excelentemente los trabajos contenidos en este volumen de los profesores Viñao y Escolano. Pero además la fusión entre institución y espacio convierte a la escuela en un pequeño o gran mundo lleno de lugares y territorios, con espacios afines y espacios extraños, con lugares accesibles y lugares prohibidos, con lugares preeminentes y lugares subordinados descubierto por medio de la etnografía. El uso del espacio en la escuela opera con todos los ejes, dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda, próximo-lejano. Cada eje traduce relaciones sociales generadas en ese mundo o recreadas a partir de relaciones exteriores a él. Cada eje elabora significados y valores y es manipulado por profesores y alumnos en un juego incansante de estrategias de interdependencia y de autonomía, de colaboración, de inhibición o de conflicto. Incluso la escuela-aula contiene nichos individuales o espacios colectivos, estrados de exhibición o rincones de marginación, posiciones de relevancia, de competencia, de disimulo, etc. La disposición de las mesas y pupitres homogeneiza o jerarquiza, genera complicidades, activa amistades, suscita envidias, expresa en el espacio rendimientos académicos desiguales o vinculaciones diferenciadas... La escuela-aula comienza o recomienza cada curso como un espacio estructurado nunca vacío y se va convirtiendo en un volumen denso de relaciones y experiencias que acaba siendo no menos asimilado que los textos escolares y que constituye un programa de aprendizaje no menos laborioso y esforzado. Sin tratar de buscar paralelismos inapropiados, en cierto modo la escuela-aula reproduce el contorno limitado, pero también la vigorosa tensión de

las pequeñas comunidades rurales, del mismo modo que la escuela-colegio reproduce el amplio contorno y la mayor diferenciación y complejidad social de las ciudades.

La escuela-colegio con sus espacios múltiples y especializados (aulas, laboratorios, o talleres, gimnasio y campos de deporte, biblioteca, espacios de dirección, administración, representación, almacén, comedor, capilla, ...y espacios de recepción, de distribución...) y con sus separaciones en grados («clases») que contienen todo el proceso y lo presentan simultánea y secuencialmente a la vez y en un mismo espacio simplemente compartimentalizado, es «otro mundo». Opera con todos los ejes antes indicados, estructura el eje arriba-abajo en niveles (a veces también pisos), traduce la especialización en espacios diferenciados, traza itinerarios entre locales diferenciados con espacios intermedios, en ocasiones también umbrales o espacios de espera y, además, conforma el conjunto como un todo de límites porosos o herméticamente cerrados, redimensionado por medio del eje centro-periferia. La escuela no sólo cobra las dimensiones de una comunidad, sino que es posible hallar en ella grupos, estamentos, sectores... moviéndose en espacios diferenciados, sólo coincidentes en los espacios de representación donde tienen lugar las grandes ceremonias de la institución o en los espacios de recepción y distribución donde transcurren los cotidianos movimientos rituales de entrada, (descanso) y salida.

La escuela-colegio puede llegar a ser un complejo campo de poder en el que determinados espacios con sus respectivas funciones localizadas se convierten en objetivos de ocupación por parte docentes o de administradores⁶. Y tanto más territorios dinámicos de inclusión y exclusión donde grupos informales tienen «su sede de operaciones», como muestra el estudio de Varenne sobre un instituto de uno de los barrios en el extrarradio de la ciudad de Nueva York a finales de los años setenta⁷. Pandillas y «clubs» se situaban en salas privadas detrás de la biblioteca, en los despachos de los coordinadores, en la sala de audiovisuales, en la oficina de asesoramiento, en la antesala de la secretaría, en la enfermería o en ciertas aulas con el pretexto de ayudar a determinados profesores, o incluso en los lavabos, en el descansillo de la escalera que daba acceso al tejado, en la sala de instrumentos musicales, en el auditorio, en las escalerillas exteriores de la puerta opuesta a la utilizada como entrada al edificio, en los matorrales más alejados del campus o incluso en algún local cercano fuera del entorno escolar.

A la vista de esta enumeración de lugares es difícil hablar de una función única de los espacios de la educación, del mismo modo que es difícil planear de antemano los usos de esos espacios, que poco probablemente fueron diseñados como territorios de pandillas. Tampoco lo fueron probablemente como objetivos de ocupación y de desarrollo de la carrera docente o administrativa. Se podría hablar de

⁶ HARRY F. WOLCOTT, *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973.

⁷ HERVÉ VARENNE, «*Joks y Freaks: La estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de Bachillerato*». En H. M. VELASCO, F. J. GARCÍA CASTAÑO, A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid, 1993, pp. 289-314.

funciones superpuestas a la función de enseñanza-aprendizaje, pero en todo caso para subrayar no ya sólo la recuperación del primario sentido de la educación como socialización, sino la permanente transformación que los grupos humanos hacen de las estructuras materiales en estructuras simbólicas y la permanente proyección de las estructuras simbólicas en estructuras materiales.

La escuela es un ejemplo de ello y además intencionada o inintencionadamente enseña a hacerlo. Eso justifica sin duda un volumen de *Historia de la educación* dedicado al espacio escolar.