

# ***Procesos educativos, socialización e teatro nas culturas sen tradición escrita.***

## ***Algunhas consideracións para o seu estudio***

*Manuel F. Vieites*

*Universidade de Vigo*

*Membro de Nova Escola Galega*

RESUMO: Neste traballo queremos realizar unha primeira aproximación ó que teñen sido as relacións entre teatro e educación nas culturas sen tradición escrita, procesos formativos tradicionalmente esquecidos nos manuais de historia da educación. Como iremos vendo, o teatro constitúe un ámbito privilexiado de creación, expresión e comunicación artística e cultural cunha indubidable dimensión educativa.

ABSTRACT: Since the dawn of civilisation, theatre -considering the different ways of enacting a dramatic situation- has been a means of providing group cohesion, an exceptional tool to establish values, rules of conduct and social norms. For the early illiterate cultures, the stage -no matter how bare or informal we may imagine it to have been- became an educational tool. The aim of this paper is to highlight the relevance of theatre in ritual and educational processes.

### **Presentación**

No prólogo co que comeza un dos traballos de referencia na historia da educación, James Bowen, confirmaba as dificultades para definir o obxecto de estudio, sinalando que a educación<sup>1</sup>:

(...) se ocupa da preservación dunha conciencia social e cultural, así como da transmisión dunha tradición informativa que constitúe a base da civilización. Mais na actualidade as expectativas non se cifran unicamente na conservación das nosas tradicións culturais, senón tamén da súa revisión e do seu desenvolvemento crítico: de aí que, hoxe máis que nunca, o estudio da educación adquira un significado fundamental.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>A traducción para o galego dos textos é responsabilidade do autor deste artigo.

<sup>2</sup>James Bowen, *Historia de la educación occidental I*, Barcelona, Herder, 1990, p. 15.

Se ben a suma de procesos coñecidos como educación son moito máis complexos que aqueles que agrupamos ó abeiro de denominacións como “enculturación” ou “socialización”<sup>3</sup>, non é menos certo que os procesos de enculturación e socialización, que se poderían considerar, desde unha perspectiva holística, como fases sempre incompletas da educación integral, implican a realización de aprendizaxes sumamente transcendentais, tanto para a asunción e o pleno desenvolvemento da condición social do individuo como para a apropiación do acervo cultural da súa comunidade. Juan Maestre Alfonso, que adopta o punto de vista da antropoloxía social, sinalaba nun traballo xa vello pero aínda actual:

O proceso de socialización realízase a diferentes niveis e cobra diversos matices de acordo co aspecto da realidade social sobre a que se proxecta. En primeiro lugar está a adaptación ó grupo, a conversión en español, indio comanche, bo burgués, labrego tradicional, paio ou xitano. Ó tempo que se produce a adaptación, realízase a busca e adopción dunha posición social dentro do grupo, posicións que implican o desenvolvemento dun papel previamente establecido na comunidade.<sup>4</sup>

A dimensión histórica engade maior diversidade a ese conxunto de procesos que se manifestan en diferentes etapas e niveis, e que configuran o universo da educación, de xeito que cada cultura, en cada circunstancia histórica, desenvolve aqueles modelos e técnicas máis axeitadas para cumprir as finalidades e obxectivos que a comunidade, normalmente un sector dominante da mesma, determina.

A educación existiu sempre, porque a educación é unha necesidade cultural e social, unha condición necesaria para o desenvolvemento da especie. Nas chamadas “sociedades primitivas”, onde a institución escolar, tal e como hoxe a coñecemos, non existía, a educación presentaba múltiples modalidades (observación, imitación...) e modelos (comunicación e cumprimento de normas, rito, cerimonia, festa, axuda en tarefas...); un conxunto de prácticas que analizadas desde a perspectiva da cultura á que pertencen e no momento histórico no que se producen, presentaban e presentan aínda (en diversas culturas espalladas polo mundo), un alto grao de complexidade e formalización en tanto que esas prácticas educativas son expresión, explicación e comunicación dun mundo simbólico que xustifica e estrutura o mundo real, pois a súa finalidade non é outra que a construción dunha realidade obxectiva sobre a que se asenta a vida social, tal el como salientaban Berger e Luckmann nun estudio xa clásico, publicado en 1968:

A cristalización dos universos simbólicos sucede ós procesos de obxectivación, sedimentación e acumulación do coñecemento que xa analizamos; ou sexa que os universos simbólicos son produtos sociais que teñen unha historia. Para entender o seu significado, é preciso entender a historia da súa produción, o que ten aínda máis importancia debido a que eses produtos da conciencia humana, se presentan como totalidades maduras e inevitables.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>Jaume Trilla, *La educación informal*, Barcelona, PPU, 1987, pp. 77-99.

<sup>4</sup>J. Maestre Alfonso, J., *Introducción a la antropoloxía social*, Madrid, Akal, 1974, p. 166.

O coñecemento dese universo simbólico estrutura a experiencia dos individuos e do grupo e sinala as pautas de conduta da colectividade en cada momento pois é a partir dese universo como se estrutura a vida social: “O universo simbólico tamén ordena a historia e sitúa todos os acontecementos colectivos dentro dunha unidade coherente que inclúe o pasado, o presente e o futuro”.<sup>5</sup>

A pesar de que no informe da UNESCO de 1972<sup>7</sup>, se sinala que “estas modalidades informais, non institucionais, da aprendizaxe prevaleceron ate os nosos días”<sup>8</sup>, entendemos que os procesos educativos propios das sociedades citadas non só estaban formalizados senón que eran desenvolvidos por institucións educativas propias, fundamentais en cada sociedade: a familia, o clan, os sacerdotes, o xamán. Só desde unha perspectiva diacrónica e “evolucionista”, que só reconece o canon establecido pola sociedade burguesa occidental, poderíamos negar o carácter institucional e formal (ou aberto, en ocasións) desas prácticas educativas, perspectiva que non imos adoptar por pouco sería, culturalmente deplorable e sustentada nun preocupante eurocentrismo.<sup>9</sup>

A escola, como se ten dito en tantas ocasións, é unha institución histórica<sup>10</sup> polo que a súa ausencia non implica a non existencia da función educativa e, en consecuencia, de procesos educativos. Nesa actitude tamén se deixa sentir a importancia actual da institución escolar como punto de referencia case inevitable, esquecendo que se educar consiste en formar o individuo para desempeñar un rol activo na sociedade da que forma parte, haberá que concluír que un rito, unha festa ou a observación e a imitación activa dun adulto, e os correspondentes cambios de conduta que provocan, constituíron en moi diversos espazos e xeografía procesos educativos que permitían que o individuo adquirise o bagaxe de coñecementos necesarios para asimilar a cultura da súa tribo e se puidese adaptar e integrar no seu contorno físico, social e cultural. Na altura histórica na que nos situamos, no primeiro alboraxar cultural da humanidade, xa existían procesos fortemente formalizados (os ritos de iniciación, como veremos máis adiante) e procesos máis abertos pero non menos formalizados (a observación e o cumprimento de tarefas, a miúdo baixo a tutela dun adulto). Unha dife-

---

<sup>5</sup>Peter L. Berger e Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Bos Aires, Amorrortu editores, 1998, pp. 126-127.

<sup>6</sup>Berger e Luckmann, *ibidem*, p. 133.

Edgar Faure (ed.), *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad e Unesco, 1978.

<sup>7</sup>Informe coordinado por Edgar Faure e patrocinado pola Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO), publicado en 1972. No traballo tamén participaron Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Pétrovski, Majid Rahnema e Frederick Champion Ward.

<sup>8</sup>Faure e outros, *ibidem*, p. 51.

<sup>9</sup>Edward Said, *Orientalism*, Londres, Routledge, 1978.

<sup>10</sup>Jaume Trilla, “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”. En Jaume Sarramona (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992, p. 10.

renciación que se manterá ata os nosos días, como se deduce das consideracións de Ángel I. Pérez Gómez en torno á historia da función educativa:

A especie humana, constituída bioloxicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumes, normas, códigos de comunicación e convivencia como mecanismos imprescindibles para a supervivencia dos grupos e da especie. Paralelamente, e posto que as adquisicións adaptativas da especie ás peculiaridades do medio non se fixan xa bioloxicamente nin se transmiten a través da herdanza xenética, os grupos humanos poñen en marcha mecanismos e sistemas externos de transmisión para garantir a pervivencia nas novas xeracións das súas conquistas históricas. Este proceso de adquisición por parte das novas xeracións das conquistas sociais, a este proceso de socialización, véñse denominando xenericamente como proceso de educación.<sup>11</sup>

Nese sentido, e analizando a importancia dos xogos protagonizados nos procesos de ensinanza-aprendizaxe que teñen lugar nas terras de Siberia, en agrupacións humanas que non coñecen a institución escolar, Daniil B. Elkonin sinalaba:

Os nenos das tribos que teñen como industria principal a pesca, tamén reciben cedo unha cana e pescan peixes pequenos, pasando gradualmente á pesca industrial con artes máis complicadas, cabo dos adultos. Así pois, o coitelo, a machada, os esquís, o arco, as frechas, os lazos e as canas de pescar son ferramentas de tamaño reducido, adaptadas ó crecemento dos nenos, e sonlles entregadas para que se exerciten e aprendan o seu manexo, orientados polos adultos.<sup>12</sup>

A aparición da institución escolar, ligada fundamentalmente á aparición da escrita, supuxo a consagración definitiva desa dicotomía entre o formalizado e o non formalizado e máis recentemente provocou unha lectura descontextualizada, con criterios e variables actuais, das prácticas educativas do pasado<sup>13</sup>. Por iso se fai necesario aclarar que tamén fóra da escola, como logo veremos, se levaron a cabo, durante moito tempo, procesos formalizados de educación, se ben é certo que a medida que a sociedade gañou complexidade, os procesos formalizados de educación pasaron a depender máis e máis da escola ata o punto de que iniciado o século vinte o vocábulo escola comezou a se converter en sinónimo de educación. Sen embargo tampouco podemos esquecer que a medida que a revolución industrial afirma as diferencias de clase, comezan a desenvolverse experiencias educativas fóra do sistema escolar<sup>14</sup>, mentres que máis recentemente, a complexidade da realidade sociocultu-

---

<sup>11</sup>A. I. Pérez Gómez, "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, p. 17.

<sup>12</sup>Daniil B. Elkonin, *Psicología del juego*. Madrid, Visor, 1980, p. 57.

<sup>13</sup>Esta actitude déixase sentir particularmente nas historias da educación, en tanto que constitúen estudos diacrónicos da institución escolar, esquecendo outros procesos, espazos, tempos e axentes educativos que non sexan os escolares.

<sup>14</sup>Tom Lovett (ed.), *Radical Approaches to Adult Education. A reader*, Londres, Routledge, 1988.

ral e económica fai necesario o desenvolvemento de novos ámbitos educativos que manteñen diversos graos de relación co sistema escolar. Por iso, non podemos perder de vista o feito de que a escola, o espazo escolar, é un máis entre os diversos marcos nos que se pode producir unha acción educativa formalizada, intencional e estruturada<sup>15</sup>.

Co presente traballo pretendemos realizar unha primeira aproximación ó que puideron ser algunhas das prácticas educativas comúns ás culturas sen tradición escrita, analizando as interaccións que se producen entre teatro<sup>16</sup>, socialización e procesos educativos, pois moitas das celebracións, ritos, festas e cerimoniais que se poden documentar nesas culturas presentan tanto unha considerable dimensión dramática (por veces mesmo teatral) como unha marcada deriva educativa, sobre todo en relación con determinados contidos culturais que se transmiten en momentos concretos da vida de cada individuo. Situámonos, xa que logo, nese amplo campo de experiencias educativas que se vén denominando *educación polo teatro*, en tanto que este constitúe un recurso e un procedemento nunha dinámica educativa que persigue obxectivos diferentes ós que presenta a *educación para o teatro*, máis centrada na formación de profesionais das artes escénicas. En calquera caso, temos que salientar que non pretendemos esgotar o tema senón mostrar, nunha primeira panorámica, toda a súa riqueza e complexidade.

## Desenvolvemento

Tradicionalmente a historia da educación inicia o seu relato diacrónico con aquelas culturas nas que se poden documentar restos dalgunha institución escolar, ata o punto que en moitas ocasións, a historia da educación acostuma coincidir coa historia das institucións escolares. Neste sentido, N. Abbagnano e A. Visalberghi sinalaban en 1967 como a historia da pedagogía comeza “polo pensamento educativo da antiga Grecia”<sup>17</sup>, malia que outras culturas (exipcios, babilonios, hindús ou chineses) tivesen desenvolvido “complexas e eficientes formas de educación antes que os gregos”. Mais unhas páxinas atrás, eles mesmos non deixan de recoñecer a importancia dos procesos educativos nas culturas anteriores á civilización grega:

É certo que as sociedades primitivas carecen de “escolas” no sentido que nós damos a esa palabra. Mais, sen embargo, nelas os nenos e mozos se ven igualmente sometidos a un longo período de aprendizaxe na compañía do pai, da nai ou doutros adultos cualificados para iso. Pasado

---

<sup>15</sup>Manuel F. Vieites, “¿Informal, non formal e formal? Da educación e das súas tipoloxías. Unha proposta de análise”. En *Adaxe*, Santiago de Compostela, no prelo.

<sup>16</sup>Falamos fundamentalmente dos procesos de expresión e comunicación dramática, nos que se produce unha asunción de roles que é vivida e sentida como real polos restantes participantes na cerimonia, se ben a veces se poden dar procesos de expresión e comunicación teatral, na que a asunción de roles é vivida e sentida como unha convención ou unha ficción polos participantes, que pasan a ser espectadores.

<sup>17</sup>N. Abbagnano e A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 19.

ese período, e a través dunha serie de probas que debe superar (como os “exames” das nosas escolas) e dunha solemne cerimonia de iniciación, o mozo é admitido entre os adultos e os responsables da vida común.<sup>18</sup>

A educación é, xa que logo, un proceso sempre presente en calquera agrupación social, mesmo considerando a todos os homínidos como especie, e presenta unha considerable heteroxeneidade, polo que o estudio das formas educativas nas culturas sen tradición escrita, alomenos na súa dimensión estrutural, debería estar entre os obxectivos da historia da educación, pois as prácticas de socialización dos primates e dos pobos cazadores-recadadores é sumamente importante, sobre todo se consideramos que a especie humana viviu desa maneira durante unha parte moi considerable da súa existencia no planeta, durante o longo período de tempo no que se produce a adaptación sociocultural da caza e da colleita e no que se crean as estruturas sociais que lle son propias a ese estadio evolutivo.

Con todo, a lectura dos índices que serven de preámbulo ás diversas historias da educación dispoñibles na actualidade, sexan volumes de carácter xeral ou traballos específicos, pon de manifesto a escasa atención que suscita o estudio das prácticas educativas dos pobos chamados convencionalmente “primitivos” e do sistema educativo que esas prácticas teñen conformado. Sen embargo, cómpre sinalar que, aínda a pesar desa marxinalidade, nas sociedades “primitivas” existían ou existen procesos educativos, na medida en que tamén nestas sociedades se producen procesos de transmisión cultural orientados a preparar o individuo para a vida activa e para asumir as responsabilidades sociais implícitas en cada un dos roles que terá que desempeñar en diversos momentos da súa existencia. Como ten manifestado Eric Havelock:

A cultura humana non é hereditaria, apréndese: é a lingua a que a transmite. Contrariamente ó que parecen pensar antropólogos famosos, esta transmisión non é espontánea, tampouco nas sociedades chamadas «primitivas». Necesita un mecanismo, un aparato social, algún tipo de institución, dando lugar a algún método de instrución que permita ós adultos instruídos transmitir os seus coñecementos xa acumulados, ou, polo menos, unha parte esencial deses coñecementos, ós nenos aínda ignorantes. Para identificar este mecanismo, nós utilizamos hoxe o termo «educación».<sup>19</sup>

A existencia de procesos educativos nestas primeiras culturas é un feito que semella incontestable, se ben eses procesos sempre se analizan e describen a partir das estruturas educativas actuais. Émile Durkheim sinalaba nese sentido:

(...) baixo o réxime tribal, a característica esencial da educación é a de ser difusa; é impartida por todos os membros do clan indistintamente. Non existen mestres designados nin encargados especiais que teñan a misión de formar a mocidade; son todos os anciáns, é o conxunto das xeracións anteriores, os que desempeñan ese papel. Todo o máis que pode

---

<sup>18</sup>Abbagnano e Visalberghi, *ibidem*, p. 11.

<sup>19</sup>Eric Havelock, “L'éducation dans une société sans écriture”. En Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l'Éducation*, I, París, Presses Universitaires de France, 1981, p. 23.

acontecer é que para determinadas ensinanzas particularmente fundamentais, certos anciáns son especialmente máis aptos.<sup>20</sup>

Se ben non concordamos co adxectivo utilizado para designar a educación recibida no réxime tribal, pois entendemos que existen outras prácticas amais das “difusas”, do que non hai dúbida é de que estamos diante dunha realidade educativa singular, quizais dificilmente abarcable en toda a súa magnitude e complexidade, debido a moi diversos problemas que van da carencia de fontes documentais á heteroxeneidade fenomenolóxica, mais que posúe unha radical importancia e transcendencia nun momento no que a educación multicultural e intercultural están gañando un gran protagonismo e nunha época na que as intervencións educativas nos chamados países do “terceiro e o cuarto mundo” e nos países “en vías de desenvolvemento” presentan unha serie de problemáticas derivadas da escasa consideración que o discurso pedagóxico occidental presta ós procesos formativos propios das sociedades nas que se quere intervenir. Convén lembrar que unha das causas máis evidentes de fracaso escolar dos individuos pertencentes a grupos raciais e culturais minoritarios ou a grupos raciais e culturais maioritarios no seu propio ámbito xeográfico, mais politicamente minorizados, se debe ás “discontinuidades culturais” provocadas pola práctica sistemática do etnocentrismo occidental, mesmo naquelas intervencións socioeducativas que se realizan nos países receptores da axuda educativa. Alan Bishop<sup>21</sup> ten publicado un interesante traballo verbo dos múltiples problemas que provoca a ensinanza das matemáticas en culturas nas que non existe un sistema numérico con base 10, salientando algunhas das disfuncións de carácter educativo e sociocultural a que poden conducir tales prácticas nas que non se respecta nin se ten en conta o patrimonio cultural dos educandos.

Mais denantes de iniciar o estudio da “institución escolar” nos pobos convencionalmente chamados “primitivos”, teremos que determinar que queremos dicir cando empregamos ese termo pois con frecuencia, estes pobos e agrupacións humanas foron denominadas sociedades “simples” ou “prístinas”, se ben a denominación que ten acadado maior consenso entre a comunidade científica é a de “sociedades sen tradición escrita”. Estas sociedades presentan trazos que non só atopamos nas agrupacións que anteceden ás primeiras civilizacións coñecidas, senón que seguen existindo ata o día de hoxe en diversos espacios, se ben a extensión xeográfica da cultura occidental está creando un proceso de destrución e aculturización deses grupos humanos que, se ben desde unha perspectiva comparada e tomando como elementos de medida parámetros occidentais presentan un escaso grao de desenvolvemento tecnolóxico, posúen unha complexa estrutura sociocultural. Se tivesemos que definir algúns deses trazos, habería que falar de:

---

<sup>20</sup>Émile Durkheim, *Educación y sociología*. Introducción de Paul Fauconnet, epílogo de Joan Borrell, Barcelona, Península, 1989, p. 78.

<sup>21</sup>Alan J. Bishop, “Western Mathematics. The Secret Weapon of Cultural Imperialism”. En Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (eds.), *The post-colonial studies reader*, Londres, Routledge, 1999.

- \* Sociedades pre-estatais, organizadas en bandas e aldeas e cunha sólida organización social baseada nas relacións de parentesco e nos grupos de idade.
- \* Sociedades rurais, que non presentan as características propias das primeiras comunidades urbanas.
- \* Sociedades de cazadores e recadadores que, nalgúns casos, están iniciando o tránsito á gandería e á agricultura.
- \* Sociedades nas que a penas existe división do traballo, e nas que as actividades que requiren especialización son escasas, pois unha gran parte dos coñecementos, agás os de carácter relixioso, mítico ou médico, son compartidos. A única diferenza se manifesta no traballo de mulleres e homes.
- \* Sociedades nas que os cambios culturais, sociais ou tecnolóxicos se producen con extrema lentitude, e aínda hoxe se pode documentar a existencia de grupos humanos que veñen mantendo os mesmos usos, costumes, hábitos e leis desde hai centos de anos sen a penas variacións significativas.
- \* Culturas de tradición oral, nas que os coñecementos, saberes ou mitos se transmiten por medio de lendas, relatos épicos e outras manifestacións de carácter máxico-literario e que, consecuentemente, presentan procesos educativos diferenciados dos que van desenvolver as culturas de tradición escrita que se inician a partir do terceiro milenio AC, se ben nese tránsito non se produzan rupturas significativas, como logo veremos.
- \* Culturas sen tradición escrita, o que explica tamén a inexistencia de antecedentes da institución escolar entendida como o “espacio escolar” actual, na medida en que existe unha relación directa entre o desenvolvemento da escritura e da alfabetización e o nacemento dos espazos e dos tempos que lle son propios á escola.

Autoras e autores que podemos situar no ámbito da Antropoloxía<sup>22</sup> e da Antropoloxía da Educación<sup>23</sup>, distinguen tres tipos básicos de sociedades: as baseadas no parentesco, as baseadas no semiparentesco e as estatais. Outros autores e autoras parten desa diferenciación para distinguir entre os procesos de socialización, propios dos dous primeiros tipos de sociedade e os procesos educativos, desenvolvidos polas sociedades estatais<sup>24</sup>. Desde este punto de vista, o proceso de socialización non sería un fenómeno educativo, senón un proceso de “transmisión cultural”, mais outros autores entenden que a educación tamén é un proceso de transmisión cultural e a escolarización unha máis das súas formas. Todo depen-

---

<sup>22</sup>Lucy Mair, *Introducción a la antropología social*, Madrid, Alianza Editorial, 1975. Marvin Harris, *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.

<sup>23</sup>C. Camilleri, *Antropologie culturelle et éducation*, Lausana, UNESCO, 1985.

<sup>24</sup>J. U. Ogbu, “Antropología de la educación”. En Torsten Husen e T. Neville Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, volume 1, Barcelona, Editorial Vicens Vives e Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.



de da disciplina e do paradigma en que nos situemos. Nese sentido, o profesor Jaime Trilla entende que a relación conceptual entre socialización e educación se pode presentar desde catro posicionamentos diferentes:

A primeira consiste en asimilar case totalmente ambos conceptos. A segunda en considerar a educación como a forma deliberada e metódica da socialización. A terceira fai da socialización un aspecto ou un monumento importante do proceso educativo xeral, pero sen que este quede reducido a aquela. Habería, finalmente, unha cuarta posición que integraría, en certo modo, as dúas últimas.<sup>25</sup>

Outro tanto ocorre co termo enculturización<sup>26</sup>, que pode ser asimilado ou incluído no concepto de educación, se por educación entendemos un proceso máis amplo que a simple escolarización e que tamén pode ser asimilado ó concepto de socialización na medida en que esta supón unha aprendizaxe sociocultural que capacita ó individuo para a vida en grupo. Para o sociólogo Salvador Giner, a socialización sería “o proceso mediante o cal o individuo é absorbido pola cultura da súa sociedade”<sup>27</sup>, mentres que o antropólogo J. Maestre Alfonso sinalaba:

Durkheim afirmaba que o individuo non é a persoa, e é precisamente este tránsito de individuo a persoa, ou con máis precisión, ata membro da sociedade, o que se consegue mediante o que os científicos sociais definen como proceso de socialización ou de aprendizaxe. Implica toda unha serie de transformacións, nalgunhas ocasións con proxeccións físicas, que adaptan os suxeitos á súa sociedade e á súa cultura. Mediante este proceso vanse adquirir, paulatinamente, aqueles aspectos que consideramos anteriormente como compoñentes da cultura; ou sexa, a posesión dunhas crenzas e duns valores, a aceptación de determinadas institucións, o uso de determinados materiais e a adopción dunhas técnicas específicas.<sup>28</sup>

Deste xeito, socialización, enculturización e educación poden coincidir en procesos concretos e noutras ocasións dar lugar a procesos diferenciados que se realizan por separado. En calquera caso, o que si podemos afirmar é que tamén nestas primeiras culturas existen procesos educativos, na medida en que se producen moi diversos aprendizaxes que non son consecuencia do azar senón de accións e iniciativas cunha intencionalidade clara e cun grao de elaboración variable. E se nun primeiro momento poderíamos falar de procesos non formalizados, logo de telos analizado cun certo detemento mostran un alto grao de formalización e sistematización. O que non existe nesta altura é a institución escolar, cando menos coas características que xa presenta<sup>29</sup> nas primeiras grandes civilizacións fluviais de Exipto

---

<sup>25</sup>Trilla, 1987, *ibidem*, p. 82..

<sup>26</sup>Trilla, *ibidem*, pp. 88-91.

<sup>27</sup>S. Giner, *Sociología*, Barcelona, Ediciones Península, 1972, p. 94.

<sup>28</sup>Maestre Alfonso, 1974, *ibidem*, p. 164.

<sup>29</sup>En calquera caso, habería que sinalar que estamos diante de prácticas educativas en proceso de formalización destinadas a un sector moi minoritario da poboación. A inmensa maioría dos habitantes daqueles primeiros asentamentos semi-urbanos e urbanos seguía as vellas pautas de ensinanza e aprendizaxe que se viñan utilizando desde as primeiras formacións culturais.

e dos vales conformados polos ríos Tigris e Éufrates<sup>30</sup>, mais, como habemos ver, a maioría dos procesos educativos que desenvolven nestas sociedades xa mostran as primeiras tentativas de creación de espazos e tempos educativos específicos, ben que non estean asociados ó espazo escolar.

Como dixemos, a historia da pedagogía e a historia da educación, inician o seu relato coas primeiras civilizacións urbanas, nomeadamente Grecia, e só algúns autores reparan na importancia da institucións escolares propias das civilizacións nadas nas ribeiras do Nilo, ou nas veigas que conforman o Tigris e o Éufrates. A maioría dos tratados de historia da educación ou de historia da pedagogía dedican pouco espazo a eses períodos históricos debido a dificultades xa sinaladas<sup>31</sup>, se ben nalgúns dos traballos citados se realiza unha primeira aproximación a un ámbito tan descoñecido como apaixonante. Esa situación, na que incide a suposta escasa significatividade dos procesos educativos propios destas sociedades, podería ter diversas causas, entres as que habería que considerar:

- \* A tendencia a identificar historia da educación con historia das institucións escolares.
- \* Non se teñen apreciado fontes identificables que poidan xustificar e validar a formulación de hipóteses de traballo e, consecuentemente, o deseño de investigacións.
- \* Existe unha corrente de pensamento, non manifesta pero latente, que entende que estamos diante de procesos non-formais e informais de educación. Con todo, esta corrente de pensamento está sufrindo un permanente cuestionamento a partir do pulo de investigacións verbo da educación realizadas por antropólogos, etnógrafos e historiadores, sobre todo a partir da importancia crecente da educación multicultural e intercultural e da lectura das experiencias de intervención educativa realizadas en comunidades sen tradición escrita. Doutra banda temos que considerar que a maioría destes procesos educativos gozaban de plena vixencia non fai máis dun século na maioría das sociedades occidentais, na medida en que unha parte significativa da formación dos cidadáns se realizaba segundo pautas similares ás empregadas polos integrantes das sociedades que estamos analizando. Cómpre non esquecer que a universalización do dereito á educación e da escolarización obrigatoria e moi recente en relación coa xénese e co desenvolvemento da cultura occidental, e aínda máis recente é a súa plena aplicación.

---

<sup>30</sup>Helmut Brunner, "L'éducation en ancienne Égypte"; Christopher Lucas, "L'éducation des scribes et l'instruction en Mésopotamie". En Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l'Éducation, I*, París, Presses Universitaires de France, 1981.

<sup>31</sup>H. I. Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1985.

- \* O estudio e a investigación destas realidades educativas esixe un traballo de campo que, na maioría dos casos, é realizado por antropólogos. Será nos seus escritos, en consecuencia, onde poidamos atopar as informacións precisas para afrontar unha primeira aproximación á realidade que pretendemos describir.

Sen embargo, denantes de continuar a nosa exposición, cómpre que xustificemos a posibilidade de falar de procesos “educativos”, á hora de considerarmos as prácticas formativas propias das sociedades sen tradición escrita. A existencia de tales procesos, só se pode xustificar entendendo a educación como unha actividade humana cambiante, con múltiples e moi diferentes manifestacións en función de variables como o tempo histórico ou o espazo xeográfico, e partindo da propia realidade social, cultural, económica ou histórica das sociedades que queremos investigar. Vexamos pois, sequera nunha primeira aproximación, de que falamos ó falar de educación e como esa concepción da educación nos vai permitir catalogar as prácticas formativas deses grupos humanos como procesos educativos.

Entendemos a educación como un proceso plural e complexo que pode ser explicado desde diferentes perspectivas (o educador, o educando, as institucións), finalidades, procesos e prácticas; leva implícita a idea de transmisión, desenvolvemento, influencia, comunicación e interacción, e unha das características sería a súa intencionalidade, se ben na mesma se poden establecer moi diferentes graos. Ben que na actualidade a escola é unha das institucións sobre a que a sociedade deposita a responsabilidade de desenvolver os procesos educativos que a lei determina, resulta evidente que non sempre existiron escolas, de xeito que esa necesaria transmisión de coñecementos e normas tivo que facerse a través de procesos naturais, supostamente non planificados, como a observación e a imitación. A medida que as sociedades se desenvolven, aparecen os primeiros procesos especialmente deseñados para cumprir tal función: o xogo, o ritual, cerimonias e celebracións de carácter diverso, a festa relixiosa, e, finalmente (coas primeiras civilizacións que aparecen a partir do terceiro milenio AC), a institución escolar. En relación coa dimensión educativa deses procesos culturais, o sociólogo Émile Durkheim<sup>32</sup> escribía:

Unha cerimonia que se acostuma celebrar nunha chea de sociedades pon sobradamente de manifesto ese perfil peculiar da educación humana e mesmo mostra que o home tomou conciencia diso moi cedo: é a cerimonia da iniciación. Esta ten lugar unha vez que a educación se deu por finalizada; *inda que, polo xeral, cerra unha última fase durante a cal os anciáns rematan a instrución do mozo revelándolle as crenzas máis fundamentais e os ritos máis sagrados da súa tribo*<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup>Guy Thuillier, “Les sources de l’histoire de l’éducation”. En Gaston Mialaret e Jean Vial, 1981, *ibidem*.

<sup>32</sup>Durkheim, 1989, *ibidem*, p. 108.

<sup>33</sup>O subliñado é noso.

No fragmento deste parágrafo que nós subliñamos, Durkheim pon de manifesto a radical importancia educativa dos ritos de iniciación en tanto que os coñecementos transmitidos son, en realidade, os que permiten un cambio de posición social ou “status” e que o individuo pase a ser persoa e se converta, por usar as súas propias palabras en “ser social”<sup>34</sup>. Nas sociedades sen tradición escrita, quer as xa desaparecidas quer as que aínda manteñen o seu pulo vital, a formación dos individuos realízase a partir de moi diversos procesos, uns determinados polos usos e costumes que se derivan da simple convivencia en grupo (imitación dos adultos, cumprimento de tarefas dictadas por eles) e outros por medio de cerimonias, xogos, celebracións, festas e rituais que teñen como obxectivo garantir, establecer ou restablecer a cohesión interna da comunidade e determinar os roles que corresponden a cada individuo. No primeiro capítulo do seu libro máis célebre, tan transcendental para o estudio dos procesos culturais, *Les rites de passage*, Arnold Van Gennep [1909] afirmaba:

A vida individual, calquera que sexa o tipo de sociedade, consiste en pasar sucesivamente dunha idade a outra e dunha ocupación a outra. Alí onde tanto as idades como as ocupacións están separadas, este paso vai acompañado de actos especiais, que por exemplo no caso dos nosos oficios constitúen a aprendizaxe, e que entre os semicivilizados consisten en cerimonias, porque ningún acto é entre eles absolutamente independente do sagrado. Todo cambio na situación dun individuo comporta accións e reaccións que deben ser regulamentadas e vixiadas a fin de que a sociedade xeral non experimente molestias nin prexuízo.<sup>35</sup>

Entendida desde esta perspectiva integral e globalizada, a educación deuse no pasado e dáse no presente, non só na escola senón en todo lugar e espacio onde un ser humano exerza unha acción orientada á transmisión de coñecementos, habilidades ou destrezas ou á simple influencia no outro se ben a intencionalidade do receptor non sempre é un requisito para que se produza a transmisión e a recepción de coñecementos ou información, pois tamén temos que considerar a intencionalidade do receptor diante dos máis diversos estímulos e o exemplo de Newton, diante da árbore da que caía unha mazá, pode ser un exemplo do que dicimos. A educación pode ter lugar na casa, no posto de traballo, nun patio de colexio, nun barco, nunha cafetería ou nunha chaira; isto non equivale a equiparar educación e comunicación, se ben todo proceso comunicativo, sexa interactivo ou non, podería chegar a ter unha dimensión educativa (en tanto que pode engadir información, estruturar ou provocar unha nova relación nos coñecementos adquiridos).

Dado que os espazos e os tempos educativos veñen sendo, desde moito tempo atrás, múltiples, e as necesidades formativas dos individuos moi diversas, autores como Coombs<sup>36</sup>, propuxeron diferenciar os procesos educativos en *formais*, *non formais* e *informais*, se ben se trata

<sup>34</sup>Durkheim, *ibidem*, p. 109.

<sup>35</sup>A. Van Gennep, *Los ritos de paso*, Madrid, Taurus, 1986, pp. 12-13.

<sup>36</sup>Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana, 1986.

dunha proposta cada vez máis contestada e cuestionada. Seguindo esa proposta de estruturación das prácticas educativas, teríamos que pensar que os procesos educativos propios das sociedades sen tradición escrita deberían ser catalogados como non formais (quizais informais), pero como iremos vendo, moitos deses procesos presentan un alto grao de formalización e sistematización, o que nos levará a determinar que se ben nas sociedades que andamos a estudar non existe unha institución escolar similar á que coñecemos desde as primeiras escolas de escribas, si existen tempos e espazos educativos específicos, cunha clara intencionalidade educativa e unha dose variable de organización e de planificación.

Calquera aproximación ó estudio dos procesos educativos propios das sociedades sen tradición escrita, por breve que sexa, debe procurar unha resposta inicial ás seguintes preguntas:

- \* ¿Que hai que ensinar e transmitir?
- \* ¿Cales son os axentes educativos e transmisores?
- \* ¿Cales son os tempos e os espazos educativos?
- \* ¿Como se ensina? ¿Cales son os instrumentos de transmisión da información e dos contidos culturais?

Como dixemos, estamos diante de procesos de socialización e enculturación que se mesturan con outros procesos orientados á ensinanza e á aprendizaxe das capacidades, habilidades e destrezas necesarias para a simple supervivencia no medio físico, tendo cada un deles o seu propio tempo e espazo. Mais os procesos educativos e os contidos a transmitir vanse establecendo en función de finalidades, necesidades e obxectivos específicos da agrupación humana de que se trate. Analizados desde as perspectivas do que educa e do que é educado, poderíamos falar dos seguintes obxectivos:

- a)** Desde o punto de vista do grupo humano ou da comunidade educadora, trátase dun proceso integral de socialización e enculturación que persegue:
  - \* A preservación da especie.
  - \* A formación de individuos útiles á sociedade.
  - \* A preservación da conciencia social e cultural.
  - \* O mantemento dunha orde social determinada, asignando roles e status ós diferentes individuos.
  - \* O fortalecemento e o mantemento dunha determinada cosmovisión, integrada por unha serie estruturada de crenzas de carácter mítico e máxico-relixioso que sosteñen e garanten a orde social.
  - \* A transmisión do patrimonio cultural.
- b)** Desde o punto de vista do individuo, os obxectivos educativos estarían relacionados coas seguintes finalidades:

- \* A preservación do individuo como premisa para a preservación da especie.
- \* A formación e capacitación dun individuo capaz de facer fronte á vida diaria, colaborando e participando nas tarefas e nos traballos que permiten a subsistencia do grupo.
- \* A integración efectiva e afectiva do individuo no seu grupo social.
- \* A adquisición dun patrimonio cultural indispensable para a propia subsistencia e para a súa toma de posición no mundo físico e social.
- \* A adquisición dun rol e dun status que no plano particular facilitan a diferenciación respecto dos demais integrantes do grupo.
- \* A adquisición duns sinais de identidade colectivos que integran no grupo de pertenza e en relación con outros grupos humanos.

Parafraseando a H. D. Fishbein, J. U. Ogbu insiste na mesma proposta, cando fala das aprendizaxes que deben realizar os individuos máis novos das sociedades cazadoras-recadoras:

(...) a súa especial adaptación sociocultural abarca o concepto de deberes recíprocos, a produción de utensilios, a cooperación na caza, a práctica de compartir o alimento, os deberes entre o home e a muller, a comunicación simbólica e a formulación e aceptación de normas. Estes son os coñecementos e habilidades que o neno-recador debe adquirir para se converter nun membro competente do grupo.<sup>37</sup>

Existen, xa que logo, tres grandes bloques de contidos: a formación para a vida diaria, a formación para o desempeño de funcións no grupo e na vida social, e por último, a formación relixiosa, de considerable importancia nun mundo sagrado. Para cada un destes bloques, a sociedade vai establecer procesos diferentes que van ser levados á práctica por diversos axentes educativos e utilizando diferentes metodoloxías entre as que, como iremos vendo, destacan a observación e a imitación, a ensinanza directa dos adultos, as actividades lúdicas, as celebracións rituais e todo un conxunto de festas e cerimoniais, moitas delas de carácter sagrado, que recrean a cosmogonía de cada grupo humano. Será nestes últimos procesos nos que a expresión e a comunicación dramática, xunto coa expresión e a comunicación teatral, adquiren considerable relevo.

A formación para a vida diaria, realízase a partir da observación e da imitación dos adultos e dos demais integrantes do seu grupo de idade, a través da convivencia do neno co resto dos integrantes do grupo familiar e do grupo social. Nese sentido, estes procesos formativos básicos<sup>38</sup> non son moi diferentes dos que se realizan na actualidade nos grupos humanos pertencentes ó ámbito da cultura occidental e que afectan fundamentalmente ás destrezas e ás habilidades necesarias para facer fronte ós problemas máis inmediatos da

---

<sup>37</sup>Ogbu, 1989, *ibidem*, p. 303.

<sup>38</sup>Hans Aebli, *12 formas básicas de ensinar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea, 1995.

existencia: comer, beber, evitar perigos, resgardarse... Non existe gran diferenza entre os consellos e as advertencias dunha nai respecto das precaucións que cómpre ter á hora de cruzar unha rúa e as que debe recibir un neno ianomani para evitar a picadura dunha tarántula. Trátase de prácticas con diferentes graos de formalización que se estenden durante os primeiros anos de vida do individuo.

As aprendizaxes que o individuo debe realizar para cumprir os roles que a sociedade ten establecido para el ou para ela, en tanto se produce unha división de xénero sumamente importante, teñen un maior grao de formalización, na medida en que implica a adquisición dunha variada gama de habilidades e destrezas que esixen unha práctica permanente e unha constante adaptación a un medio cambiante e moitas veces hostil. A preparación para a caza e para a guerra, sumada ás cerimoniais e rituais que moitas veces levan aparelladas estas actividades, implica a posta en marcha dun proceso educativo, sumamente formalizado e sistematizado, que se repite, seguindo as mesmas pautas, xeración tras xeración e con moi escasas modificacións. Existe, na práctica, unha especie de programa de contidos a transmitir, de actividades a realizar, de prácticas a executar, para promover a pronta asimilación desas habilidades, destrezas ou coñecementos que son fundamentais para a pervivencia do individuo, do grupo e da especie.

A partir destas primeiras experiencias de transmisión de coñecementos, e na medida en que van aparecendo actividades cada vez máis especializadas, vaise desenvolver un dos primeiros procesos de ensinanza-aprendizaxe, que pode ser documentado nas máis variadas culturas e que aínda hoxe goza de recoñecido prestixio en determinados ámbitos productivos. Estamos a falar da relación educativa que se establece entre pais e fillos, entre adolescentes e adultos, entre artesáns e aprendices, e que se concreta en procesos de aprendizaxe baseados na observación, na imitación e na realización guiada de tarefas de complexidade graduada. No seu célebre estudo sobre a xénese e o desenvolvemento do xogo protagonizado, e falando de como se facilita a aprendizaxe do manexo de ferramentas nas primeiras culturas, Daniil Elkonin sinalaba:

Comezaron a practicar exercicios peculiares con estes útiles reducidos. Os adultos ensinaban ós nenos a manexalos e estaban ó tanto da marcha da aprendizaxe. A eses exercicios atendían, con toda seriedade, nenos e maiores pois vían unha relación directa entre as prácticas e o traballo verdadeiro. Pasado o período de aprendizaxe, que variaba segundo fose o grao de dificultade, os nenos participaban no traballo productivo dos adultos. Eses exercicios poden ser denominados xogos só nun sentido moi convencional.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup>Elkonin, 1980, *ibidem*, p. 66.

Canto ós instrumentos, ós recursos e ós procedementos utilizados para a transmisión dos contidos e para facilitar a realización das aprendizaxes, que prefiguran as primeiras metodoloxías, teremos que considerar, sen ánimo de sermos exhaustivos, os seguintes:

(1) As actividades lúdicas, particularmente o xogo de roles ou xogo protagonizado, estudados por Daniil B. Elkonin, que pon de manifesto a transcendencia educativa destas actividades:

Os nenos doutro pobo constrúen toda unha aldea con casas de 40 a 50 centímetros de altura, acenden diante laradas nas que asan os peixes que pescaron. De pronto un deles berra : «¡Xa é de noite!», e todos se deitan, con présa. Logo algún deles imita o canto do galo, e todos volven espertar, e o xogo prosegue.

As nenas dos pobos de Nova Guinea constrúen alboios temporais con follas vellas. Nun lado poñen lareiras con olas de barro pequenas. Unha pedra representa un neno pequeno. Déitana na beira do mar, báñano, e despois póneno diante do lume para que seque e arróllano no peito para que durma.

Non imos multiplicar os exemplos. O presentados evidencian xa que son xogos protagonizados nos que os nenos reconstitúen non só a esfera do traballo dos adultos inaccesible para eles, senón tamén os traballos domésticos nos que participan directamente.<sup>40</sup>

(2) Os xoguetes que reproducen a escala útiles e ferramentas de traballo, cos que os nenos e nenas realizan actividades similares ás dos adultos, a partir da observación e da imitación das conductas dos seus maiores:

O coitelo e o macheta, o arco e as frechas, as canas de pescar, as agullas, as raspas e outros útiles semellantes son ferramentas que o neno ten que aprender a usar para poder participar no traballo dos adultos. Está claro que non pode descubrir por si mesmo a maneira de usar eses útiles, e os maiores apréndenlles a manexalos, indicándolles o que deben facer, e controlan e estimulan a asimilación deses instrumentos, os máis necesarios de todos.

Non é unha escola con aulas, organización e programa propios. Os adultos animan ós nenos a assimilar o manexo destes instrumentos moi necesarios. Os nenos desexan aprender a disparar o arco, botar o lazo, manexar o coitelo, a macheta, a agulla, a raspa, etc., o mesmo que seus pais, súas nais e seus irmáns e irmás maiores. A aprendizaxe parécese á ensinanza sistemática das materias, pero nunha aprendizaxe axeitada ás necesidades da sociedade.<sup>41</sup>

(3) Os relatos, poemas, cancións e epopeias, nas que se recrean mitos, feitos fantásticos ou acontecementos situados nun tempo primordial e que serven de referente suprahistórico para explicar as orixes da sociedade, os fitos máis transcendentais no seu desenvolvemento e que, ó mesmo tempo, dan carta de lei ós usos, hábitos e costumes do grupo, ás pautas de conducta que rexen a vida comunitaria. Como pon de manifesto Eric Havelock:

---

<sup>40</sup>Elkonin, *ibidem*, p. 65.

<sup>41</sup>Elkonin, *ibidem*, p. 59.



En suma, os coñecementos así acumulados baixo a forma de sagas ou de historias apareceron ós ollos do home instruído como «relixiosos». A conxunción secular de coñecementos e de aptitudes debe ser conservada por medio de formas lingüísticas memorizadas ritualmente e en novos decretos establecidos segundo os mesmos ritos. Os deuses que se erguen no cumio da historia do grupo gobernan todo ese conxunto de coñecementos. Elles outórganlle a súa autenticidade. Mais que un artigo de fe, eles representan un medio de identidade.<sup>42</sup>

O grupo recoñécese como tal nestas longas narracións, fundacionais e identitarias, que se cantan ou recitan nas máis diversas ocasións e que constitúen un instrumento máis de transmisión cultural e de exemplificación e normativización conductual. Velaí temos xa un dos elementos fundamentais das pautas de transmisión que atoparemos nos chamados *homéridas*, ou recitadores de Homero, primeira xeración de educadores sobre a que se irá construíndo o ideal educativo de Esparta e de Atenas.<sup>43</sup>

No terceiro bloque de contidos, aquel no que situamos a formación relixiosa e algúns aspectos da formación social e sociocultural do individuo e da colectividade, teñen especial relevo os ritos e outras cerimoniais e celebracións de carácter ritual. En efecto, os ritos constitúen, como explicaba Durkheim<sup>44</sup> por volta de 1912, un procedemento para que a “reconstrución moral” da sociedade se poida levar a cabo; a súa realización periódica é unha condición necesaria para que a propia sociedade se desenvolva e progrese como tal, pois no rito está implícito un determinado ideal de sociedade. A necesidade de concebir un mundo ideal -a partir da capacidade de transformar espacios, obxectos, conductas (xermolo do pensamento simbólico, e fundamento da conducta dramática<sup>45</sup> e da expresión teatral)-, fai que a sociedade poida evolucionar e transformarse. Como explicou o sociólogo francés nas conclusións ó seu estudio sobre as formas relixiosas: “Mais as festas, os ritos, nunha palabra, o culto, non constitúen o todo da relixión. Esta non é tan só un sistema de prácticas; é tamén un sistema de ideas co propósito de expresar o mundo”.<sup>46</sup>

Ademais das diversas cerimoniais de carácter lúdico, festivo ou cíclico, que se celebran ó longo do ano, existen outras manifestacións de especial transcendencia para a preservación e o mantemento da orde social, na asignación de roles sociais e na transmisión dunha serie de coñecementos e saberes, en ocasións de carácter iniciático e sagrado, que non son comúns a todos os membros da comunidade. Falamos dos ritos de iniciación que, en certa medida, presentan trazos similares ós da institución escolar. Segundo Van Gennep, un dos primeiros en impulsar o estudio dos ritos como un proceso, na estrutura dos ritos de iniciación podemos distinguir tres fases diferenciadas: separación, marxe y reagregación.

---

<sup>42</sup>Havelock, 1981, *ibidem*, p. 29.

<sup>43</sup>Werner Jaeger, *Paideia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990. Primeira edición de 1933.

<sup>44</sup>E. Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal, 1982.

<sup>45</sup>Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Bos Aires, Amorrortu editores, 1971.

<sup>46</sup>Durkheim, 1982, *ibidem*, p. 398.

O individuo é separado do grupo para ser iniciado, nun subgrupo de iguais, nunha serie de saberes; o axente desta iniciación varía segundo o ritual e pode ser realizada por un grupo de anciáns, por un grupo de guerreiros ou por grupos de mulleres<sup>47</sup>. Trátase dun coñecemento transcendente, necesario para un cambio efectivo de status do individuo e que non é compartido por todos os integrantes da comunidade. Cando o individuo se reintegra na sociedade ocupa un novo status e desempeña os roles propios desa nova posición social. A similitude procesual entre os rituais de iniciación e as estancias escolares, a pesar das diferencias evidentes en canto á duración dos mesmos, é evidente, se atendemos os trazos máis característicos de ambos os dous procesos. Segundo relatan Antonio Prieto e Yolanda Muñoz:

Nos ritos de iniciación aparecen claramente estas catro fases. No do casamento, por exemplo, a parella, separada da súa vida e status anteriores, pasa por unha situación ritual cargada de simbolismos que comunican ós participantes o cambio de status efectuado. Unha vez cumprido o rito, a parella é reintegrada na vida cotiá cunha percepción distinta de si mesma e do seu papel na sociedade. A comunidade, pola súa banda, percibirá de maneira distinta ós iniciados.<sup>48</sup>

Os rituais posúen especial relevo como instrumentos educativos, sobre todo no que fai referencia á formación moral, social e relixiosa do individuo. Entendemos que a súa importancia e transcendencia aínda non foi suficientemente valorada polos historiadores da educación, e unha vez máis son os antropólogos e historiadores da cultura os que máis atención dedican a uns procesos de socialización e enculturación que aínda hoxe teñen unha especial significación en moitas sociedades e culturas do planeta, tamén nas occidentais, onde se produce unha considerable ritualización de determinados usos e costumes relacionados con determinadas transicións á vida adulta e activa.

En consecuencia, podemos dicir que unha boa parte da socialización e da instrución do individuo se realiza a partir da imitación e simulación da conducta dos adultos, por medio de xogos de roles ou protagonizados e a través da observación e da participación dos nenos e nenas na vida adulta. A carón desta formación, que podemos considerar básica, o individuo tamén recibe outro tipo de información, outros saberes máis directamente relacionados co seu rol na sociedade e coa xustificación de todo un sistema de normas e valores comúns a toda a sociedade e polos que esta mantén a súa cohesión interna; este conxunto de normas, que se establecen e manteñen por medio de diferentes manifestacións rituais, teñen como obxectivo a formación social e moral “superior” do individuo, a súa formación relixiosa, e o mantemento da orde social:

---

<sup>47</sup>K. O. L. Burridge, “Las religiones de Oceanía”. En Henri-Charles Puech (ed.), *Las religiones de los pueblos sin tradición escrita, Historia de las religiones*, volume 11, Madrid, Siglo XXI Editores, 1981.

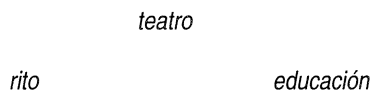
<sup>48</sup>A. Prieto Stambaugh, e Y. Muñoz González, Yolanda, *El teatro como vehículo de comunicación*, México, Editorial Trillas, 1992, p. 16.

Non pode haber sociedade que non sinta a necesidade de conservar e reafirmar, en intervalos regulares, os sentimentos e ideas colectivos que lle proporcionan a súa unidade e personalidade. Pois ben, non se pode acadar esa reconstrución moral máis que por medio de reunións, asembleas, congregacións nas que os individuos, estreitamente unidos, reafirmen en común os seus sentimentos compartidos; por iso a existencia de cerimonia que, polo seu obxecto, polos resultados a que chegan, polos procedementos que empregan, non difiren na súa natureza, das cerimonia propiamente relixiosas.<sup>49</sup>

Dado que un estudio pormenorizado das implicacións educativas das manifestacións rituais sería excesivamente longo para o espazo no que se insire esta breve reflexión, limitarémonos a sinalar algúns dos seus aspectos máis salientables, centrando a nosa atención nos procesos cognoscitivos que se desenvolven a partir da configuración e progresiva complexidade do pensamento simbólico (o símbolo como medio de coñecemento), presente en todas e cada unha das tipoloxías rituais que podemos documentar, e da relación entre os mundos simbólicos que cada sociedade configura en función do seu modelo identitario, da súa cosmogonía.

Unha das características fundamentais do pensamento simbólico reside na posibilidade de actualizar, por medio da re-presentación dramática, todo tipo de feitos, persoas, ideas e accións. Esta actualización ten unha significación especial nas cerimonia e celebracións de carácter ritual. O especial relevo destas celebracións rituais radica precisamente na presenza deses procesos de expresión e comunicación dramática e teatral, na medida en que permite representar, recrear ou revivir acontecementos que pertencen a un pasado mítico e lendario (en ocasións inmediato), de modo que as súas virtualidades educativas aumentan ata o punto de constituíren instrumentos privilexiados nos procesos de transmisión cultural.

Unha lectura atenta da maioría das obras que recollen o comportamento ritual e relixioso das primeiras culturas ou daquelas culturas que na actualidade poden gardar un paralelismo coas dos nosos ancestros, pon de manifesto que podemos trazar unha relación, permanente e estable, entre tres realidades:



As descrições que se teñen feito en decenas de publicacións respecto dos rituais de iniciación pon de manifesto a importancia dos procesos dramáticos de expresión e comunicación na propia posta en marcha do ritual. Os elementos de significación<sup>50</sup> máis importantes que compre salientar serían:

---

<sup>49</sup>Durkheim, 1982, *ibidem*, p. 397.

<sup>50</sup>Juan Antonio Hormigón, *Trabajo dramático y puesta en escena*. Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 1991.

- \* Asunción de roles. Personificacións e interpretación de diferentes tipos de personaxes.
- \* Guión dramático básico, no que se presentan feitos, conceptos e principios de enorme transcendencia para a comunidade. As veces mesmo pode haber diálogos, narracións e outras elaboracións textuais como cantigas...
- \* Transformacións dos espazos.
- \* Transformación temporal, na recreación dun tempo mítico e primordial.
- \* Ausencia de espectadores, dada a conciencia de todos os participantes no ritual da transcendencia da cerimonia e dada a súa implicación activa na mesma.
- \* Uso de elementos como máscaras e obxectos diversos que constitúen unha sorte de utilería básica, cun forte carácter simbólico e/ou propiciatorio.

Esa dimensión dramática, que non teatral, do ritual queda de manifesto neste fragmento, tirado dun traballo de Dominique Zahan, onde vemos como aparecen todos os elementos arriba sinalados:

Durante os ritos do *oijuno*, rapaces e rapazas xúntanse e “xogan” ás parellas de casados. En ningún caso a cohabitación debe incluír relacións sexuais entre os iniciados; esta cohabitación constitúe, máis ben, unha escola de fortalecemento para a aprendizaxe do dominio do corpo do individuo. Paralelamente a esta disciplina, a persoa toma posesión do espazo físico.<sup>51</sup>

O espazo tamén se converte nun espazo dramático, cargado de simbolismo, no que as cousas xa non son o que son, pois que representan outras cousas; pasan a ser signos de signos, é dicir, símbolos cos que se constrúe un mundo simbólico, mítico e primordial de transcendencia fundamental para toda a comunidade. Vexamos outra narración na que se describe outro ritual de iniciación na que destacan de novo os elementos dramáticos de significación:

O pequeno bosque sagrado está formado, xeralmente, por un cerco de espiños do xénero acacia, entrecruzados en todos os sentidos, nun enguedello inextricable. Unha ou varias aberturas practicadas nesta muralla viva dan acceso a un espazo central mais ou menos grande, desprovisto de espiños. No “patio” interior do bosque pode haber árbores “sagradas”; as veces hai pozas nas que viven cocodrilos e peixes que ninguén caza nin pesca. Igualmente poden existir altares permanentes no interior destes claros. Entre os “bambara”, estes “templos” representan o misterio, todo aquilo que resulta impenetrable nun primeiro intento e que só pode ser atravesado con grandes dificultades. As espesuras, que frecuentemente teñen un uso iniciático, son o símbolo do coñecemento.<sup>52</sup>

O rito constitúe pois unha sorte de proceso educativo por medio do cal o individuo, a través da observación e da participación nas máis diversas celebracións periódicas, se integra emocional e intelectualmente no seu grupo e na comunidade á que pertence, quer como for-

---

<sup>51</sup>D. Zahan, “La Religión del África Negra”. En Henri-Charles Puech (ed.), 1981, *ibidem*, p. 74.

<sup>52</sup>Zahan, *ibidem*, p. 58.

mando, quer como formador. E neste sentido, cómpre salientar a importancia do xogo protagonizado e do xogo simbólico nas celebracións rituais como medio de mostrar as pautas de conducta que a sociedade asigna a cada individuo, os misterios ou o mundo simbólico secreto de cada comunidade. Nesa dirección, Daniil B. Elkonin, salientaba:

Como xa levamos dito, o xogo protagonizado posúe unha orixinal técnica lúdica: a substitución dun obxecto por outro e con accións condicionadas por estes obxectos. Non coñecemos coa suficiente exactitude como aprendían os nenos esa técnica nas fases de desenvolvemento da sociedade cando o xogo aparecía como forma peculiar da vida dos nenos.

É en todo punto evidente que esta orixinal técnica lúdica non podía ser resultado da inventiva creadora independente dos nenos. O máis probable é que os nenos a tomaran da arte dramática dos adultos, que acadou un nivel bastante alto nesta fase de desenvolvemento social. As danzas rituais dramatizadas, nas que a acción representativa convencional estaba moi estendida, existían nesas sociedades e os nenos ou participaban directamente nelas ou as presenciaban. Por iso se pode supoñer con pleno fundamento que os nenos herdaron a técnica lúdica das formas primitivas de arte dramática.<sup>53</sup>

As aprendizaxes máis transcendentales e importantes realízanse a través de ritos de iniciación e de ritos de paso, cargados, na maioría dos casos, dunha fonda teatralidade. Nestes rituais maniféstase con claridade e precisión o que nos denominamos “conducta dramática”, e que ten como característica fundamental a asunción de roles e das pautas de comportamento propias deses roles. Neste estadio, existen tres formas básicas que supoñen tamén tres graos diferenciados de desenvolvemento: a danza en roda, a dramatización e a procesión; todas elas cumpren dunha maneira específica unha función educativa, non só para os participantes senón para os propios asistentes que toman parte nun acto de comunicación coa divindade. Respecto desta manifesta relación entre rito e teatro, Jean S. La Fontaine, entendía que:

Os rituais de iniciación teñen moito en común coas representacións teatrais. Son experiencias artificiais, creadas pola xente implicada e representadas segundo o modo, o momento e o lugar elixidos polos participantes. A determinación do momento, do lugar e dos detalles da representación poden ser obxecto de forte discusión entre aqueles que están implicados en dirixila. Igual que as representacións teatrais, os rituais recorren a enganos e “efectos especiais” para provocar impresións.<sup>54</sup>

Trátase dunha verdadeira posta en escena dramática, se ben non hai espectadores pois todos participan na cerimonia e toda a comunidade, en tanto que comunidade participante, utiliza a linguaxe dramática para recrear determinados feitos, tempos e espazos que se consideran fundamentais na construción dese mundo simbólico transcendental para a existencia sociocultural da comunidade:

---

<sup>53</sup>Elkonin, 1980, *ibidem*, pp.67-68.

<sup>54</sup>Jean S. La Fontaine, *Iniciación, Drama ritual e conocimiento secreto*, Barcelona, Ed. Lerna, 1987, p. 265.

(...) un dispositivo composto por dúas cordas verticais, moi xuntas, atadas por riba á póla dunha árbore e por baixo a unha estaca. O xove dubida e, xeralmente, rodea o atranco, o que é un erro susceptible de ser castigado con “multa” o “flaxelación”. Logo móstranlle ós xoves a maneira correcta de pasar o atranco. Hai que se poñer de costas, coa cara virada contra a entrada do bosque, separar as dúas cordas coas mans postas nas costas e introducirse andando cara atrás no oco. Esta proba ten un aspecto de “adiviña” que é común a moitas probas do “poro”, pero tamén ten un aspecto simbólico.<sup>55</sup>

Considerando diversos traballos realizados en torno ás reaccións entre teatro e comportamento ritual<sup>56</sup> podemos dicir de que canto máis atrás nos movemos no tempo, maior relevo teñen as representacións dramáticas, ou “dramas rituais” se utilizamos a terminoloxía de autores como Jean La Fontaine ou Victor Turner<sup>57</sup>, nos procesos educativos de carácter iniciático; teremos con todo que diferenciar entre os procesos de expresión dramática, máis propios do rito e aqueles outros procesos, baseados na expresión teatral, nos que a presenza dun espectador consciente fai que o rito derive en teatro, transición que se produce nas primeiras civilizacións urbanas, sobre todo en Grecia. Os primeiros serían propios das primeiras culturas, nas que aínda non existe unha diferenciación entre participante e espectador, e os segundos aparecerían naquelas sociedades nas que se desenvolve totalmente o rol de espectador, nas que xa existe conciencia da separación definitiva entre o rito e a festa e nas que xa se vai prefigurando o espectáculo como algo para ver, como nos indica a etimoloxía da palabra teatro: *theatron*, o lugar para ver.<sup>58</sup>

## Coda

Por medio da expresión dramática (a expresión e a comunicación desde un rol) e da expresión teatral (a comunicación dun actor co espectador), combinadas con outras manifestacións e técnicas expresivas, a comunidade dispón da posibilidade de presentar ou de volver a presentar (a representación) todo tipo de feitos, acaecidos ou imaxinados. Esa é a razón pola que os procesos de expresión e comunicación dramática e teatral teñen suscitado unha fascinación tan grande en moi diversas culturas, nas que resulta ben doado atopar elementos dramáticos e teatrais en múltiples manifestacións de carácter ritual ou festivo. Na súa presentación das relixións das culturas indíxenas de América do Sur, Egon Schanden dá conta de varias cerimoniais e de rituais nos que se utilizan máscaras:

O culto ós mortos constitúe para os *umutina* do Mato Grosso e para os seus veciños os *borobó* un tema central da súa relixión. As danzas de máscaras que celebran todos os anos son cerimoniais nas que se conmemoran os pasamentos acontecidos durante o ano. Cada morto

---

<sup>55</sup>Zahan, 1981, *ibidem*, p. 77.

<sup>56</sup>Schechner, *Between theatre and anthropology*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1989.

<sup>57</sup>Turner, Victor, *From Ritual to Theatre*, Nova York, PAJ Publications, 1982.

<sup>58</sup>Francisco Rodríguez Agradados, *Fiesta, comedia y tragedia*. Barcelona, Planeta, 1972.

é representado por un danzante que encarna a súa alma, imita os seus xestos e o seu timbre de voz e se identifica con el. Esta festa permite tamén unha comunicación íntima entre o mundo dos vivos e o dos mortos. As vestimentas utilizadas nesta ocasión elabóranse con follas de palma e despois se converten en esteiras que serven para durmir ou tamén para envolver o corpo dos mortos; están asociadas a representacións relixiosas e relacionadas co culto ós mortos.<sup>59</sup>

A “encarnación” dos mortos, realizada a través da interpretación, non só permite establecer vínculos entre os vivos e os mortos, e desa maneira exorcizar os medos e os temores provocados polos espíritos dos que faleceron, senón que constitúe unha especie de recurso educativo para mostrar un corpo común de crenzas e potenciar a cohesión grupal. O ritual de paso non só establece a necesaria transición entre a vida e a morte, senón que contribúe a facer esa transición menos traumática, garantido a estabilidade emocional e social do grupo<sup>60</sup> e mostrando a todos os membros desa comunidade a súa cosmogonía, pois a través dos ritos sempre se producen procesos cognoscitivos en tanto que os símbolos son sempre un medio de coñecemento<sup>61</sup>. A representación ofrece pois á comunidade a posibilidade de contar cun instrumento inmillorable no establecemento dun ritual no que poden participar tanto as persoas que están ausentes como todas aquelas criaturas e divindades que se considera necesario invocar, e por medio dese ritual ten lugar unha acción restauradora para poder regresar a normalidade cotiá e mantela.

Mircea Eliade salientaba no seu día, como na festa do *akitu*, que se celebraba en Babilonia, formando parte das celebracións do aninovo, se incorporaban unha serie de elementos dramáticos para abolir o tempo (re-presentar) e poder proceder así á “restauración do caos primordial e á repetición do acto cosmogónico”<sup>62</sup>. Dese xeito, nacia un novo ano e a vida iniciaba un novo ciclo. Falaba tamén Eliade<sup>63</sup> das loitas entre figurantes que representaban o combate entre os deuses Tiamat e Marduk, loitas que tamén encontramos en Exipto, entre os Hititas e noutras culturas nas que se representaba o ritual da creación e da renovación anual da vida<sup>64</sup>. Outro tanto acontecía en América do Sur, segundo informa Adam Versényi<sup>65</sup> nun estudio arredor das diferentes manifestacións teatrais que se suceden desde a chegada dos españois e no que tamén presenta algunha información verbo de manifesta-

---

<sup>59</sup>Egon Schanden, “Las religiones indígenas de América del sur”. En Henri-Charles Puech (ed.), 1981, *ibidem*, pp. 406-407.

<sup>60</sup>Marcial Gondar Portasany, *Romeiros do alén. Antropoloxía da morte en Galicia*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1989.

<sup>61</sup>Mircea Eliade, *Imágenes y símbolos*. Madrid, Taurus, 1979. Primeira edición de 1953.

<sup>62</sup>Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno*. Madrid, Alianza Editorial e Emecé Editores, 1972, p. 59. Primeira edición de 1957.

<sup>63</sup>Mircea Eliade, *Lo sagrado y lo profano*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1973, p. 70.

<sup>64</sup>Margot Berthold, *Historia social del teatro I*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1974.

<sup>65</sup>A. Versényi, *El teatro en América Latina*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

cións teatrais anteriores, todas elas dun marcado carácter ritual. Se ben resulta difícil certificar a existencia dunha literatura dramática ou dun teatro precolombianos<sup>66</sup>, cando menos de seguirmos o establecido polo canon occidental, existen moitas menos dúbidas respecto da celebración de moi diversas cerimonias, festas, rituais e procesións que tiñan un marcado carácter dramático e/ou teatral.<sup>67</sup>

A partir da información recollida por misioneiros, exploradores e outros axentes da colonización, Adam Versényi ofrece unha aproximación ó que eran as celebracións teatrais na área de influencia do imperio inca:

O teatro e o espectáculo eran parte integral do mantemento do Imperio. Abundaban os ritos de carácter histórico-militar e os realizados na honra da Natureza, coa finalidade pedagóxica específica da educación ética. Estes ritos oficiábanse para desalentar a mentira, o roubo, o homicidio e toda unha serie de vicios. Dado que a relixión era unha arma do Estado, os rituais alimentaban a obediencia simultánea a unha e ó outro. Os incas mantiñan con habilidade o *status quo* animando ós seus súbditos a executar danzas e cancións, cerimoniais que celebraban as grandes proezas dos seus reis. Estas danzas a miúdo se acompañaban dunha actitude permisiva cara á embriaguez, e o feito histórico a que se aludía representábase a veces de verdade. Así acontecía cando o Inca Pupac Yupanqui, na honra de seu fillo victorioso, preparaba a representación dunha batalla na que el dirixía a defensa da fortaleza de Sacsahuamán, atacada por 50.000 homes.<sup>68</sup>

Estamos diante de celebracións e de manifestacións dramático-teatrais similares, na súa finalidade e estrutura, ás que teñen lugar en Mesopotamia, Exipto ou Grecia nun tempo no que as fronteiras entre rito, festa e representación teatral aínda non estaban determinadas, cando a separación entre actores e espectadores aínda non se consumara de forma definitiva. A función educativa destas celebracións e manifestacións vai ser plenamente desenvolvida en Grecia, onde se converten nunha cuestión de capital importancia tal e como salienta Henry Irene Marrou, falando das celebracións e festas que tiñan lugar nas cidades, particularmente en Atenas:

Organizar estas procesións e garantir a participación nelas da mocidade, con orde e dignidade e honrando á cidade, constituía unha das maiores responsabilidades que pesaban sobre os maxistrados especializados na educación, ximnasiarcas e paidonomos.<sup>69</sup>

En efecto, ó longo do ano tiñan lugar unha serie de celebracións que constituían unha parte importante na vida cultural, política e relixiosa da cidade, fundamentalmente Atenas. De todas elas o teatro foi unha das máis potenciadas e destacadas e unha das que provocaba

---

<sup>66</sup>José Alcina Franch, *Mitos y literatura maya*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

<sup>67</sup>Jerry M. Williams, *El teatro del México colonial. Época misionera*, Nova York, Peter Lang, 1992.

<sup>68</sup>Versényi, 1996, *ibidem*, p. 21.

<sup>69</sup>Marrou, 1985, *ibidem*, p. 154.



maior participación cidadá, non só se consideramos os espectadores que se congregaban no espazo público por excelencia, o teatro, senón se sumamos actores, músicos e integrantes dos coros. En relación con estas últimas agrupacións, nas que participaban un número considerable de cidadáns, habería que salientar:

Estes coros constituían o acompañamento obrigado dun gran número de cerimoniais relixiosas nas que se encarnaba o culto oficial da cidade: é coñecido o coidado co que na Atenas do século V, ou do IV, se organizaba a participación dos cidadáns, adultos ou nenos, nenas manifestacións. Estas daban lugar, con motivo de varias festividades, Dionisiacas, Tarxelias, Panateneas, á realización de concursos entre as tribos: cada unha destas era representada por un coro, que un cidadán rico, o corega, se encargaba de recrutar con esmero e de entrenar por conta súa.<sup>70</sup>

Falar dos coros que participaban nas representacións teatrais e noutras celebracións e concursos, implica falar, necesariamente, dalgún tipo de formación ou entramento de xeito que cada agrupación puidese competir con garantías de éxito, pois o trunfo dun destes concursos implicaba honra e recoñecemento para todos os participantes e para a tribo á que pertencía o coro. A preocupación crecente pola calidade, sumada á progresiva secularización da actividade teatral, foi a causa de que, co andar dos anos, comezasen a aparecer os primeiros profesionais da escena no sentido amplo do termo. En calquera caso, formar parte dun coro e participar con el nas representacións teatrais ou noutras celebracións nas que a teatralidade era un trazo singular e distintivo<sup>71</sup>, implicaba una formación de carácter específico que tiña que ver co canto, coa expresión oral e coa lectura de textos dramáticos, co movemento e co xogo escénico, e por moi elemental que esa formación fose para os membros do coro, tiña que ter unha certa complexidade a medida que os actores se van separando do coro para encarnar os diferentes personaxes que participan na acción.<sup>72</sup> É entón cando comeza a andaina do que denominamos, de modo xenérico, formación para o teatro, ou formación teatral especializada. Velá un dos obxectos de estudio da Historia da educación teatral.

Nesa longa transición que vai dos dramas rituais que se representaban en Babilonia ou en Mesoamérica ata a diversidade de manifestacións teatrais que presentará a cultura grega, primeiro en Atenas e despois durante o período que coñecemos como helenista, podemos considerar a pluralidade de prácticas que poderíamos agrupar ó abeiro da educación teatral. Un universo educativo que comeza a ser formulado, nos seus trazos pertinentes e diferenciais, nas culturas sen tradición escrita, nas súas celebracións, festas, xogos e rituais. Velá un ámbito de estudio e investigación de indubidable interese para analizar a acción educativa en toda a súa riqueza, diversidade e complexidade.

---

<sup>70</sup>Marrou, *ibidem*, p. 181.

<sup>71</sup>Gregory Nagy, *Poetry as performance. Homer and beyond*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

<sup>72</sup>Oscar G. Brockett e Franklin J. Hildy, *History of the Theatre*, Boston, Allyn and Bacon, 1999, pp.