

# MADUREZ CULTURAL Y EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

## *Cultural maturity and lifelong education in the Information Society*

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

Universidad de Salamanca

---

Domina en la antropología el estudio de la cultura como «cosa», cultura objetiva; desde la pedagogía la cultura es un proceso intrasubjetivo de incorporación de cultura y de incorporación participativa a la cultura. Desde este segundo aspecto, la cultura constituye una necesidad vital permanente. Entre las propiedades que definen la calidad del proceso está la de autoalimentarse permanentemente; de ahí que las personas con mayor calidad cultural sean las que más activamente mantienen el proceso. Es la perspectiva pedagógica, la del estado de actividad permanente en la cultura del sujeto real, el sujeto empírico, la que con mayor precisión se sitúa en el núcleo del concepto. El concepto de educación permanente no es complementario al concepto de educación, sino su carácter central. La educación permanente define la necesidad biológica de cultura para la especie humana. De ahí la importancia del concepto de madurez cultural. Esa madurez se extiende a todos los hilos de la cultura: el empleo de objetos técnicos, el imaginario cultural, los discursos, los escenarios y las prácticas en la cultura.

---

**Palabras clave:** *Antropología de la educación, Cultura, Educación permanente, Madurez cultural.*

---

### **El concepto objetivo «cultura»**

Hemos terminado, en ocasiones, tratando la cultura como si fuese *una cosa más entre las cosas*, un sistema de cosas entre otros sistemas de cosas. La observamos en el mundo y la investigamos, analizándola, aplicando la ontología general que aplicamos a las cosas, concentrándonos en evidencias a primera vista, dando prioridad a sus componentes y elementos materiales. Pero la cultura no es una cosa, ni pertenece al mundo de las cosas; es un sistema de acciones en el que se diseñan artefactos y usos de artefactos, se elaboran imaginarios, se desarrollan discursos, se crean escenarios y se afilian los grupos humanos a

prácticas; en la cultura cristalizan estados emocionales, actitudes y valores que dan forma y sentido a las acciones de los seres humanos.

Desde esta perspectiva, tácita o explícita, que descubre un mundo de acciones, aplicamos el concepto de cultura a la noción «modo de vida». Lo referimos a las acciones y a los productos de las acciones, resaltando los procesos mentales que los originan, desde las funciones mentales que componen lo que denominamos «racionalidad»; en el fondo, las prácticas de las mentes de los seres humanos. Como analogado principal de estas prácticas, desde algunas de las formas que toma la cultura se señalan,

principalmente, la ciencia y la tecnología; desde estas formas culturales se evalúa en la cultura «el desarrollo» y «el progreso». Desde los componentes intersubjetivos y relacionales, actitudinales y valorativos, hemos de evaluar, también, aspectos progresivos o regresivos de madurez cultural.

### Los hechos y sus categorías<sup>1</sup>

Hechos, sucesos, acontecimientos ha habido en el universo desde su formidable y casi inconcebible comienzo, comienzo al que aludimos, desde que, en 1950, Fred Hoyle lo bautizara así, como el *Big Bang*, el inicio del espacio y del tiempo, de la materia y de la energía<sup>2</sup>. Desde aquel momento, supuestamente datado hace unos 15.000 millones de años, se inició la historia de los *hechos* que involucran *cosas* materiales en el universo.

En esa historia, los hechos son propiamente acontecimientos o sucesos que tienen lugar en los sistemas; con razón, podemos establecer tres grandes categorías de hechos, que en esa historia han ido evolutivamente emergiendo: hechos en el mundo de los entes o sistemas físicos, hechos en el mundo de los seres o sistemas vivos, en los organismos, y hechos en el mundo de las mentes de los seres humanos. En el conjunto universal de los hechos, por lo tanto, han ido apareciendo, emergiendo, niveles de complejidad progresiva que componen y pueden ser narrados como la historia evolutiva del universo: emergencia de sistemas, dentro de sistemas, dentro de sistemas. Se trata de la historia evolutiva de sistemas cada vez más complejos, con propiedades emergentes que producen hechos cada vez más sorprendentes, sin que haya existido en la evolución un diseño inteligente. Siempre, la evolución de la complejidad sistémica, el cambio, los hechos de la historia evolutiva involucraron, directa o indirectamente, cosas materiales. La extraordinaria complejidad que se esconde bajo el hecho de que Antonio

Machado compusiera un poema «A un olmo seco», implica la cosa material que denominamos su cerebro y la cosa material que estimuló.

Hasta que en la historia del universo aparece la mente de los seres humanos, todos los hechos del mundo podían ser calificados de «hechos concretos»; desde ese momento, podemos hablar de hechos con propiedades representacionales o abstractas, como *los conceptos y las proposiciones*. Éstos son sucesos, hechos, acontecimientos en las mentes, en los cerebros de las personas. La mente humana elabora «ficciones», abstracciones, constructos, mediante los cuales concibe, se representa y simboliza la realidad, los almacena en forma de recuerdos, trabaja reflexivamente sobre las representaciones y sus símbolos: en todos los casos, se trata de acontecimientos en la mente. Los hechos concretos pueden ser o no ser; los hechos en la mente, además, pueden tener propiedades lógicas o ilógicas, pueden tener la condición de verdaderos o falsos, tener sentido o carecer de él, tener intención benévola o maligna. La lógica y la verdad no son propiedades de la materia de que está hecho el cerebro, sino propiedades de sus constructos que elabora la mente, son propiedades de los hechos en los que el cerebro se ve involucrado: son hechos que emergen en la complejidad del sistema nervioso central de los seres humanos. Estas emergencias también tienen y son fruto de la evolución.

Si hemos dicho que todos los hechos que acontecen en el universo involucran cosas materiales, entonces, como también propone Mario Bunge, todos los hechos pueden ser definidos como estados de cosas o como cambios de estado en cosas concretas. También vale el enunciado para los constructos de la mente: hablamos con propiedad cuando nos referimos al estado de cosas en el cerebro o cuando hablamos del estado de cosas en los constructos de la mente.

## La objetividad de la cultura en el catálogo de las acciones

Cuando nos aplicamos al estudio de la *cultura como actividad humana*, ésta hace referencia a las prácticas que caracterizan el modo de vida, en tanto que aspecto identitario —o clausurado— de una comunidad.

Identidad y clausura son dos propiedades siamesas en el mundo de la vida, siempre van juntas. Identidad y clausura son las propiedades que recorren todo el mundo de la vida y que contienen el concepto de *autopoiesis*. Todos los seres vivos son seres autopoieticos; todos están definidos y delimitados por su periferia; hacia dentro instituyen un medio interno y, hacia fuera, delimitan un entorno vital, que también forma parte de su definición sistémica. El medio interno se caracteriza por «propiedades auto» —autoconstrucción, autorreparación, autorreproducción—; el entorno vital se caracteriza por el conjunto de cosas y sucesos significativos para la supervivencia y la calidad de vida de cada una de las especies de organismos o del mundo de la vida concebido como un todo.

Las culturas también constituyen organizaciones que presentan las propiedades sistémicas de identidad y clausura. El tejido de la cultura, su estructura sistémica, aparece constituido por varias categorías de hilos: 1) *objetos e instrumentos* que encarnan planes de acción y habilidades de diseño; por aquí, adquieren la forma de sistemas clausurados de técnicas y habilidades; 2) *imaginarios* que cualifican con sus metáforas las formas de representación con las que los seres humanos interpretan las cosas del mundo y el mundo de sus vidas; aparecen como sistemas clausurados de representaciones; 3) *discursos*, estados intencionales de conciencia que han cristalizado en formas identitarias de pensamiento y en formas clausuradas de conversaciones; 4) *escenarios* en los que se cobijan los modos de vida, constituyendo dominios vitales de la comunidad y

enmarcando la dramaturgia del modo de vida; aparecen como sistemas clausurados de dominios vitales; 5) *prácticas*, planes participados de actividad; desde aquí las culturas se presentan como formas clausuradas de actividad. Resaltamos la clausura para, desde el principio, tomar en consideración, en su identidad, la distancia sociocomunicacional de toda cultura respecto de cualquier otra y el conflicto que crea la aproximación intercultural. Es la consecuencia de vivir la diferencia cultural como diferencia identitaria.

Al pretender analizar el concepto «cultura» con el rigor racional que aplicamos a otros conceptos que la ciencia ha elaborado, predomina su significado objetivo. El mismo con el que figura de manera predominante en la antropología. Creo que la pregunta que dio origen a la antropología como campo de conocimiento científico podría formularse así: ¿por qué las diferencias entre las culturas humanas? La respuesta busca dar cuenta de cómo y por qué se instituye la identidad y la divergencia entre los modos de pensar y de vivir en las comunidades humanas. Los problemas característicos de la antropología se formulan cuando se toma conciencia de la *condición plural de las civilizaciones* y de la abigarrada gama de diferencias en los planteamientos culturales de un grupo. En esta línea fue paradigmática la concepción de E. B. Tylor sobre lo que denominó «cultura primitiva»<sup>3</sup>:

«[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre».

Con este planteamiento objetivo y generalizado se rompe la contraposición tradicional, de origen griego, entre la propia identidad y lo demás

bárbaro, pagano o primitivo<sup>4</sup>, modos de vida allende las fronteras de la cultura. Todas las culturas se conciben, en sí mismas, como formas de identidad grupal. En ese contexto, se transforma en organizador de la antropología el concepto de *diferencia*; la descripción etnográfica y sistemática, la de un grupo humano clausurado en su identidad cultural, adquirió rango de método para la forma de conocimiento, que llamamos antropología.

### Los hechos en la cultura en perspectiva idealista

De esa concepción de la cultura en perspectiva objetiva tomó aliento y cristalizó la que denominaremos *perspectiva idealista de la cultura*.

En muchas ocasiones me he referido al concepto de perspectiva con el nombre de *macroscopio*<sup>5</sup>. Lo justificaba refiriendo que los *microscopios* nos permiten observar cosas, las cuales, por su mínimo tamaño, el ojo no las alcanza a ver, y que los *telescopios* nos sirven de eficaces instrumentos para contemplar las cosas que, por su lejanía inconmensurable, sin ellos, ni siquiera hubiera sido posible imaginarlos. Pues bien, análogo problema de visión tenemos con los *sistemas complejos*. Entre esos sistemas complejos se encuentran los que toman en consideración las ciencias humanas. ¿Cómo observar la estructura de relaciones que se mantienen en una comunidad social? ¿Cómo está configurada la estructura relacional de una clase? ¿Cómo se estructuran las funciones mentales para que podamos llevar a cabo los múltiples comportamientos que llevamos a cabo diariamente? Para poder inferir la estructura y los mecanismos de estas complejidades, los seres humanos, con la ayuda de la imaginación y del razonamiento, construimos modelos, planteamos perspectivas, elaboramos teorías, proponemos paradigmas...; todas estas construcciones mentales, «constructos», funcionan como auténticos *instrumentos para ver complejidades*, funcionan como verdaderos *macroscopios*.

Pues bien, vamos a proponer varias *perspectivas* desde las cuales se han identificado los hechos de la cultura, especialmente los que podríamos denominar los hechos cardinales o fundamentales, entre los que se encuentran los hechos que tienen que ver con los complejos procesos de la educación.

Consideraremos, en primer lugar, la que podría denominarse *perspectiva idealista*. Envueltos en ella, nos vemos pensando infinidad de veces; sin reparar demasiado en el «punto de vista» desde el que estábamos considerando las cosas. Por otra parte, esta perspectiva es muy habitual encontrarla en conversaciones de profesionales de la educación y en muchos documentos sobre temas culturales; forma parte de una larga tradición heredada que llega hasta los grandes autores del pensamiento griego, tanto filosófico como literario.

Parece urgirse en la historia cultural de Occidente una concepción del hombre, que se elabora desde un ser humano ideal, «arquetipo», «constructo», dotado de determinado contenido. La necesidad y el hábito de pensar desde estos «prototipos» llevó a vislumbrar «un supuesto predominante del pensamiento histórico de los griegos y romanos [...] en todas las diversidades históricas estaban contenidas formas fundamentales, constantes y universales, de ordenaciones sociales y jurídicas, de fe religiosa y de moralidad»<sup>6</sup>.

El concepto de formación se elaboró en esta tradición cultural desde aquella convicción idealizada. En el texto citado de Dilthey se advierte que se había instituido la convicción sobre la validez del «tipo», pero también, y al mismo tiempo, se había consensuado y compartido la convicción sobre la validez del procedimiento de búsqueda de los arquetipos: la reflexión filosófica y metafísica. Tanto el consenso sobre el arquetipo como el consenso sobre el procedimiento de búsqueda fueron dos componentes fundamentales del macroscopio o de la perspectiva desde la que se amasó buena parte del

discurso sobre la educación en Occidente. Con uno u otro matiz, la educación se definió en esta perspectiva, como lo hizo W. Jaeger: «Es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual»<sup>7</sup>.

Son varios los componentes de la definición que justifican el calificativo de idealista. El marco absoluto de todos los sucesos en el universo es la energía. Parece a algunos que la educación fuese como una *energía cultural*, una «fuerza vital»: «En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo»<sup>8</sup>.

La energía y esa fuerza vital quedan situadas en similar nivel de abstracción. Fuerza vital, «*élan vital*», era la expresión que proponía el filósofo H. Bergson (1859-1941)<sup>9</sup>, oponiéndose a los mecanismos evolutivos que proponía Darwin como causa de la evolución de las especies, poniendo en su lugar una «fuerza» metafísica. La misma fuerza e impulso fantástico se situó en el inicio del proceso de la educación. Es evidente que se trata de un constructo mental, una idea para la que no podemos encontrar correlatos reales. En la realidad, sin embargo, los procesos educativos están formados por actividades prácticas, por acciones. El punto final lo sitúa la perspectiva que comentamos en la «peculiaridad física y espiritual» de la comunidad. Pero, tanto la «fuerza» como «la identidad comunitaria» y el prototipo humano que se vislumbra como ideal son constructos, idealizaciones. El ejemplar que se está imaginando lo encontró W. Jaeger, para toda la cultura occidental, en Grecia. Entiende el autor que el concepto griego de *paideia* constituye la raigambre del concepto de educación que hemos heredado. La vida (cultural) griega, indica el autor, descansaba en «la formación de un alto tipo de hombre» y la educación «representaba el sentido de todo humano esfuerzo».

Que estamos ante una perspectiva desde la que se trabaja con idealizaciones se comprueba por todo lo que explícitamente debiera excluir, para mantener su pureza ideal:

«Hoy estamos acostumbrados a usar la palabra cultura, no en el sentido de un ideal inherente a la humanidad heredera de Grecia, sino en una acepción mucho más trivial que la extiende a todos los pueblos de la Tierra, incluso los primitivos. Así entendemos por cultura la totalidad de las manifestaciones y formas de vida que caracterizan un pueblo. La palabra cultura se ha convertido en un simple concepto antropológico descriptivo. No significa ya un alto concepto de valor, un ideal consciente»<sup>10</sup>.

Del concepto idealizado de cultura estaban excluidas las comunidades humanas «incultas». Para Jaeger la *paideia* hace referencia al recorrido que han de practicar los humanos desde la condición natural, la que se trae por haber nacido, hasta los ideales de humanidad, y este recorrido únicamente se consumó y expresó en el contenido de las mejores obras artísticas y filosóficas de Grecia, que se toman como paradigma y modelo, para las más excelsas obras humanas en la cultura. Desde esa «concepción», en ese mundo de creación de ideas y de creación de formas artísticas, «la más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente»<sup>11</sup>. El hombre considerado, como se decía en los tiempos de Maratón y Salamina, se presentaba «convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu». También aquí se advierte que son excluidas del modelo de condición humana las limitaciones físicas, la discapacidad física y la discapacidad espiritual o mental. La concreción del ideal humano que se propone a la cultura podríamos decir que lo concretan los héroes clásicos, los santos varones y los hombres sabios.

Cuando Platón emplea la palabra «formación», ésta asume, en sus componentes metafóricos, tanto el *modelamiento* que practica el artista,

como la norma y el tipo ideal que persigue crear. Jaeger cree que todo el pensamiento griego y su arte pueden organizarse en torno a la idea de *paideia*, porque lo que constituye su identidad cultural es, precisamente, esta antropoplastia. Para los que padecen limitación o sus competencias no son las ideales, el discurso de la formación, para no excluirlos, no debe polarizarse en la perfección del ideal, sino en la calidad de la *actuación posible*; este planteamiento implica un cambio de perspectiva: pasar a considerar no sólo el tipo ideal, sino también el sujeto empírico, la condición real que presentan los seres humanos, no sólo la perfección y el perfeccionamiento, sino la imperfección y las posibilidades.

Entender la educación como fuerza vital y su meta como la aproximación a un tipo ideal lo hemos calificado de planteamiento idealista, porque no reconoce al sujeto empírico, como el realmente involucrado en los hechos educacionales; éste se presenta siempre con «fallas» en sus manos, en sus pies y en su espíritu. Y esas «fallas» constitutivas forman parte de la condición humana. La demostración de cuanto excluye el planteamiento idealista se advierte, sobre todo, cuando se considera menos legítima la aplicación del concepto cultura a todos los pueblos de la Tierra. Por lo tanto, el concepto de comunidad, de pueblo, también era idealista, porque no era aplicable a todos los pueblos y a todas las comunidades, únicamente se legitima en las comunidades de proximidad al tipo humano idealizado: solamente se realiza en plenitud la condición humana en las proximidades del arquetipo. Los pueblos primitivos quedan menos incluidos en la cultura y, por lo mismo, excluidos del amparo del tipo idealizado de ser humano que representa la comunidad prototípica: se toma «lo griego como manifestación de la verdadera naturaleza humana»<sup>12</sup>. Ni los primitivos ni los discapacitados son directamente incluidos en las reflexiones, tan sólo formarán parte de ellas en el ámbito restringido, meramente empírico, o en el ámbito de unas prácticas que corresponden a

lo que denominamos «educación especial», porque se trata de sujetos que padecen condicionamientos físicos, biológicos o mentales.

### **Los hechos de la cultura desde el sujeto real**

Los *hechos* de la educación nos confrontan a una reflexión, que, a diferencia de los que se enfocan con la perspectiva idealista, invitan a deliberar sobre *sujetos empíricos*. Los procesos educativos, desde la propuesta metodológica de la antropología, deben analizarse en todas las formas de presentación de la condición humana, desde todas las modalidades de «diferencias», con las que se presentan los seres humanos empíricos, los de carne y hueso, si es que para todos es aplicable el reconocimiento de la condición humana. Esta cuestión se presenta fundamental para una antropología de la educación. A pesar de las diferencias, todas las crías humanas deben ser acogidas de manera incondicional. Esta incondicionalidad de acogida a la condición humana podría considerarse la conquista más importante de la filosofía, el carácter más claro de la madurez cultural. Es la demanda fundamental que reclaman todos los diferentes. De ahí que la actitud pedagógica primaria, más que técnica, debe ser, antes que nada, humanitaria.

El rasgo antropológico, que el desarrollo cultural ha mostrado finalmente como más decisivo para la pervivencia de la especie, el rasgo de humanidad más relevante, el producto más maduro de la práctica con la razón ha sido la compasión. La pedagogía, en lo fundamental, requiere como perspectiva construir el proceso de formación bajo el signo del apego afectivo incondicional, antes que bajo el signo de comparación con el arquetipo. De hecho, el proceso de formación, después del nacimiento, se construye a partir de un marco de referencia sentimental y toma la razón, en las prácticas de crianza, como doncella legitimada por una experiencia cultural críticamente depurada. Los destrozos que se originan

cuando el apego falla se demuestran en todas las formas de abandono. El desapego emocional es la primera característica con la que el malvado se presenta públicamente ante su víctima. Hay que refinar la perspectiva para poder comprobar que la predisposición a la compasión es también un rasgo que aporta nuestra naturaleza, desde el sistema emocional con el que venimos biológicamente equipados. La emoción y, dentro de ella, la compasión, constituye una emergencia evolutiva fundamental, en la que encontró la especie una de sus ventajas biológicas en el mundo de la vida. Los sujetos empíricos, con toda su gama de «rostros» y «voces» diferentes, definen todo el espacio de hechos que abarca el dominio de los procesos de formación.

Si a todos los seres humanos es aplicable la condición de sujeto de educación, porque por condición todos los seres humanos nacen para dar de sí en lo posible —independientemente de la consideración de estado físico o mental, de la consideración de edad, género o comunidad de pertenencia—, la *formación posible* dependerá del estado del sujeto empírico y de la ocasión o circunstancias en las que se encuentre; esto define la noción de *sujeto competencial*, en el sentido del espacio de competencias (conocimientos, procedimientos, actitudes, valores) que definen el dominio de habilidades mediante las cuales precisar la participación posible en la comunidad de las diferentes categorías de sujetos empíricos. Este segundo aspecto implica en el discurso sobre la educación deliberar acerca del grado adecuado de «deferencia con la diferencia humana», para poder anticipar la *inclusión* posible. El concepto de inclusión adquiere el rango de fiel de la balanza para dirimir estados de madurez cultural.

Desde el concepto de inclusión aparecen los hechos, individuales y comunitarios, relacionados con el destino de todo proceso formativo: transformar a los individuos y a las comunidades, *empíricas* y *competenciales*, en *sujetos* y *comunidades morales*, en tanto que actores en una comunidad de derechos y deberes compartidos, que incluye a todos.

El planteamiento idealizado no deja constancia clara de que se trata de un proceso que debe animarse durante toda la vida, porque el cambio de las circunstancias personales o sociales lo hacen frágil, nunca es definitivo, se presenta discontinuo, extraordinariamente vulnerable, puede ser reversible y, en muchas ocasiones, incoherente.

Tal vez la mayor contradicción y antinomia del proceso formativo de la humanidad lo demuestran hechos espantosos. Formando parte de la cultura griega, con todas sus excelencias, también se encontraba en Esparta —según cuenta Plutarco de Queronea (46-120), historiador griego, en *Vidas paralelas*<sup>13</sup>— cómo desde el monte Taijeto arrojaban a los recién nacidos deformes y a los ancianos, porque «veían en sus hijos a los futuros guerreros que, para cumplir tales condiciones, deberían presentar las máximas condiciones de robustez y fuerza». Argumentaban que los viejos enfermos y los recién nacidos defectuosos deberían ser considerados extraños e impresentables ante los intereses del grupo. Hoy no se puede construir una teoría de la educación que deje en el olvido el Holocausto, el abandono o todas las formas de maltrato infantil, tampoco los humanicidios. En el caso del Holocausto se muestra con toda su crudeza la incoherencia potencial de la formación humana, por la que muchos nazis cultos podían por la mañana levantarse escuchando a Mozart, yendo por la tarde a la ópera en Viena y apretar por la noche el interruptor de los hornos crematorios que consumían los cuerpos de miles de judíos. Por todo esto, que parece *insostenible*, es necesario defender, dentro de la perspectiva de una antropología de la educación, que la maldad espera oculta *en la cultura*. Es frecuente atribuir la maldad a nuestra condición de animal genuino y reservar la benevolencia con exclusividad a la cultura. Contra eso, F. Waal proponía desarrollar la investigación que se proponga indagar «el mono que llevamos dentro»<sup>14</sup>, para comprobar que no tenemos dentro, por naturaleza, ninguna fiera dormida.

## Intereses de estudio dominantes que despiertan los hechos culturales

El interés por la *inclusión de la diferencia* se ha extendido y, desde muchos campos, se prestó interés a las particularidades del comportamiento de grupos menores en sociedades complejas, ya estuvieran caracterizados por diferencias étnicas (por ejemplo, gitanos) o por patrones de identificación cultural no dominantes (por ejemplo, comunidad rural, gremios artesanales, barrios, guetos, comunidades de emigrantes...). También, hoy, interesan los caracteres propios de *segmentos de una comunidad*, que, por su aislamiento parcial o por su polarización en una actividad o modo de producción, siguen representando caracteres culturales genuinos, que, al no ser compartidos por el grupo cultural dominante, requieren de un estudio observacional si se aspira a comprenderlos.

Dada la cantidad de culturas, sistemas de organizaciones, lenguas, etc., de los grupos estudiados por la antropología, lo que más caracteriza su problemática es precisamente el interés por la *diferencia*. Los dos ámbitos de diferencia más explícitamente estudiados son los que tienen el origen en la *diferencia física*, la evolución de la morfología orgánica asociada a la evolución del comportamiento y los de la explicación de la *diferencia sociocultural*, lo que demarcaría un doble campo de investigación: el de la antropología física, que se ha convertido en interés colectivo en España, por el esfuerzo divulgador de antropólogos, como los que investigan los ricos yacimientos arqueológicos de Atapuerca (Burgos), y el de la antropología cultural, como consecuencia de los problemas socioculturales (confrontación cultural, multiculturalismo) derivados de la globalización cultural y los movimientos de población. Creemos que dentro de los aspectos considerados por la antropología cultural, podríamos destacar los siguientes:

- Partiendo del marco original que planteaba el concepto de «bárbaro»<sup>15</sup>, el de extraño,

el interés del antropólogo cultural se orienta tanto hacia la descripción de patrones culturales particulares, como hacia los procesos de *confrontación cultural*. Los movimientos migratorios en Europa plantearon el problema de la consideración del *inmigrante* y su forma de relación con la cultura de acogida. El carácter egocéntrico de la cultura dominante hará aparecer una nueva modalidad de atribución de barbarie, la de quien, en general, viviendo en la proximidad, difiere en las creencias, en las costumbres, en los hábitos... «los rústicos de la propia cultura».

- Un segundo foco de interés lo encuentra la antropología en la *evolución cultural*. Esta evolución manifiesta la modulación en el tiempo de las culturas, como también los procesos mediante los cuales desaparecen. Hoy, un problema fundamental es que el desarrollo de los medios de comunicación audiovisual y de las «autopistas de la información» ofrece a cada individuo una inmensa variedad de formas socioculturales posibles, generando formas de vida o problemas culturales, para los que la comunidad está en estado de *cultura indisponible* (por ejemplo, la variedad de formas de unidades familiares). Como, también, formas culturales cuya continuidad o expansión presentan la condición de *manifestaciones culturales insostenibles* (por ejemplo, hábitos de consumo nocivos, cultura sanitaria inadecuada, cultura ambiental insuficiente). La reflexión antropológica nos confronta con aspectos de evolución de la madurez cultural, no hacia una meta idealizada, sino dentro de la antinomia de aspectos de *sostenibilidad e insostenibilidad cultural*.
- En tercer lugar, y derivado de los problemas aludidos anteriormente, la antropología se interesa por las estrategias y cambios actitudinales que lleven a superar la *distancia comunicacional* entre culturas y entre individuos en grados de



inclusión diferentes. Recorrer esa distancia representa el estado de madurez cultural. Tomar constancia de esta *distancia comunicacional* y del dominio de inclusión es fundamental en las situaciones educativas.

- En cuarto lugar, el recorrido de acercamiento comunicacional al diferente no permite únicamente una «traducción» de sus patrones en términos de la propia identidad, ni sólo tiende a comprender el «punto de vista del indígena». Tiene lugar otro proceso importante de reflexión sobre la propia cultura, sobre el estado inclusivo de la propia cultura. El valor inclusivo de las culturas permite reconocer las propiedades y valores de la cultura propia, situándolos en su justa medida y no atribuyéndoles un valor absoluto que no poseen. En las situaciones educativas es importante tomar en cuenta que el mecanismo de la incompreensión se dispara a partir de pormenores e indicios particulares (color de la piel, forma de indumentaria..., la discapacidad concreta) para transformarse en apreciación global.
- En la actualidad, la sociedad, interesada por los estudios antropológicos, tiene planteados varios problemas de especial interés: 1) los que plantean la movilidad de las poblaciones y los movimientos migratorios, que tienen consecuencias respecto a cuestiones de *integración social* y de *supervivencia de identidad*; 2) los originados como consecuencia de los proyectos supranacionales de organización social, *interculturalidad*; 3) los derivados del hecho de un desarrollo desequilibrado y no sincrónico entre todos los grupos de la sociedad, *marginación*; 4) también se aprecia una problemática cuyo germen se encuentra en lo que podríamos calificar de evolución desequilibrada de los roles y cometidos sociales respecto a la no menos necesaria y paralela evolución de las deliberaciones, compromisos y responsabilidades. Es decir, que la antropología, hoy, estudia,

también, fenómenos relacionados tanto con el *aislamiento* de las culturas, como con las consecuencias del *cambio* acelerado en los procesos civilizatorios. Todos esos problemas generales aludidos tienen consecuencias importantes para los objetivos del campo de conocimientos pedagógicos.

### **Categorías de hechos culturales en perspectiva antropológica educativa**

Son innumerables las manifestaciones de la cultura y difícilmente reducibles a un manojito de categorías. Desde la *perspectiva del hecho* las culturas se presentan tanto como *manifestaciones de la sensibilidad* como *quehaceres*. Muchos autores ponen de manifiesto que las culturas constituyen dominios y ocasiones para la particularización de los sentimientos y las emociones; incluso se proponen emociones peculiares de comunidades culturales (*song*, *metagu*, *amae*, *ikari*, *morrña*, *seni*)<sup>16</sup>; las manifestaciones artísticas, en cualquiera de sus formas, coinciden los autores que se conciben y dirigen a la configuración de los sentimientos. Y también las culturas constituyen comunidades de participación en la actividad productiva, tanto actividades en proceso como realizaciones y productos acabados. La iniciación cultural se concibe en este marco de referencias como un proceso capacitante, habilitante, para la *participación* en quehaceres, para lo que se denomina vida activa y vida productiva, para ser mano de obra activa o productiva y actor participante; durante la mayor parte de la historia de la humanidad tal iniciación paulatina se llevaba siempre a cabo mediante un proceso de aproximación constante a los propios contextos de práctica. No otro es el sentido de la máxima pedagógica: aprender a nadar, nadando, y a pescar, pescando, o el pragmático lema «aprender haciendo». Ambos aspectos son fundamentales en una antropología de la educación.

La cultura incorporada se muestra, por lo tanto, en la coparticipación de sensibilidades

y en la cooperación en la acción social, ejercitando la «profesión» del actor social (cazador, recolector, guerrero, escribano, albañil...). Sin embargo, ha sido dominante la perspectiva que promueve el análisis de la cultura mero-deando por su *mundo de entes concretos*: casas, inscripciones, libros religiosos, monumentos, códigos legales, sistemas y líneas de comunicación:

«La cultura, pues, es esencialmente una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente. La cultura capacita al hombre con una ampliación adicional de su aparato anatómico, con una coraza protectora de defensas y seguridades, con movilidad y velocidad a través de los medios en que el equipo corporal directo le hubiera defraudado por completo. La cultura, la creación acumulativa del hombre, amplía el campo de la eficacia individual y del poder de la acción...»<sup>17</sup>.

Tiene esta perspectiva la ventaja de poder mostrar evidencias e introducir metodología empírica en los estudios antropológicos, tanto estudios de caso como estudios comparativos, entre culturas diferentes.

Cabe también considerar la cultura como un *territorio del significado*. La denominada primera revolución cognitiva de los años cincuenta del pasado siglo propuso instaurar el concepto de «significado» como término clave de la psicología. «Ni los estímulos, ni las respuestas, ni la conducta observable, ni los procesos biológicos, sino el significado»<sup>18</sup>. En esta perspectiva se toma como núcleo central la actividad simbólica mediante la cual los humanos descubren, describen e incorporan el significado, mientras notan y sienten el mundo; ésta fue la propuesta de análisis de la cultura de autores como C. Geertz<sup>19</sup> (1995) o Nelson Goodman<sup>20</sup> (1990).

## El concepto subjetivo e intersubjetivo de cultura

### Los hechos en el interior de los organismos

Habitualmente, restringimos el significado de la noción de sujeto a los seres humanos. Más bien habríamos de decir que los consideramos sujetos por excelencia. La condición de sujeto, *la subjetividad*, podría narrarse como la historia de una propiedad de los organismos autopoieticos. La subjetividad, en embrión, es la condición que toman los hechos a partir de los estados de cosas en el interior de los organismos.

La condición de sujeto inaugura, por lo tanto, tres nuevas categorías de hechos en el universo: 1) los *fenómenos* que son resultantes de la interacción entre las indicaciones o señales del mundo y los espectros sensoriales y perceptivos de los organismos; de esta interacción resultan complejos de señales portadoras de interés; las propiedades de las cosas se convierten en señales y en estímulos por la actividad autónoma y subjetiva de los organismos; 2) los *constructos* o representaciones que elaboran los sujetos sensibles, en el caso de los seres humanos, se concretan en conceptos y en proposiciones; 3) la *intencionalidad* que da cuenta del sentido y de la dirección del comportamiento; en el caso de los seres humanos, la intencionalidad de su comportamiento se expresa en multitud de expresiones, enunciados intencionales, que tienen como referente estados mentales: saber que, creer en, pensar sobre, querer a, desear que, esperar en, proponerse... Desde esta perspectiva podría reconstruirse la historia evolutiva de la subjetividad desde hace 3.800 millones de años, como una de las tramas que recorren todo el mundo de la vida. Podríamos establecer la ley mínima por la que se rigen los acontecimientos en la subjetividad: *desde las propiedades intrínsecas de las cosas en el medio exterior no se pueden deducir lógicamente las consecuencias reales en el interior de los organismos, porque estas consecuencias dependen del estado de cosas en el medio interno; podríamos*

decir que en el interior todo lo que acontece tiene consecuencias subjetivas.

Dado que los hechos del mundo y los hechos en el interior del sujeto interactúan dentro de lo que denominamos experiencia, podemos definir respecto a los objetos del mundo *propiedades primarias* que ontológicamente los identifican —por ejemplo, las propiedades que definen el estado sólido, el estado líquido o el estado gaseoso o las propiedades ondulatorias del sonido— y *propiedades secundarias* que el sujeto les atribuye a partir del contenido de su experiencia —por ejemplo, el color, el sabor, la condición de caliente o frío—, junto a otras propiedades que se originan en sus estados intencionales, —por ejemplo bello-feo, útil-inútil, valioso-despreciable—.

A partir de ahí, y tomando en consideración la condición de sujeto, un mismo suceso en el medio externo puede dar origen a fenómenos, constructos e intenciones diferentes, en sujetos distintos o no dar origen a ninguno.

Complementariamente, podemos decir que las representaciones del mundo podemos describirlas desde tres dimensiones o según tres aspectos diferentes: 1) la *dimensión perceptiva*, que hace referencia a las apariencias capturadas; 2) la *dimensión constructiva* en la que el sujeto integra los componentes perceptivos que se tornan significativos (no toda la información, no todas las apariencias o indicaciones capturadas por las diferentes ventanas de la sensibilidad se incorporan a la representación); nuestra mente procede en cada uno de sus niveles de actividad, mediante descartes sistemáticos de información, de ahí que el producto final se constituya como la terminal de un proceso de abstracción; 3) y, finalmente, la *dimensión conativa* o práctica desde la que se configura el comportamiento, la acción, la conducta. Como dice M. Bunge, el sujeto se abre al mundo desde tres instancias: la percepción, la comprensión y la acción. El mismo hecho puede evocar en sujetos diferentes, apariencias

distintas, diferentes representaciones y diferentes planes de acción. Cada especie de organismo puede ser caracterizada por el dominio vital que delimita a partir de su espectro sensorial, por la complejidad de las representaciones que puede construir (lo que algunos autores denominan su «tipo de mente»<sup>21</sup>, aunque esto es mucho más complicado, porque no tenemos acceso a la interioridad de ningún organismo a simple vista; y, finalmente, también puede cada especie caracterizarse por sus patrones de comportamiento, por los patrones de comportamiento (*etograma*) en su tramo externo o conducta, dentro de su dominio vital (*ecograma*). El carácter constructivo con el que el sujeto trata con la información que le llega del mundo, los recursos de los que dispone en el almacén de experiencias de su memoria, puede dar lugar a unos hechos sorprendentes que denominamos ilusiones.

### Los hechos culturales de los educadores y de la pedagogía

Fueron los aspectos intersubjetivos esenciales de los procesos culturales, la cultura como formación, los que motivaron la transferencia metafórica de la palabra cultura, derivada de las ocupaciones agrícolas, a los dominios de las prácticas de la incorporación cultural:

«La palabra “cultura” se deriva en todos los idiomas europeos de la forma participial del verbo *colo-colere-cultum*, con un sentido de “cuidado”, “aplicación”, “ejercicio” y “práctica” en contextos tan diferentes como el *cultivo de la vid*, el *cuidado de la salud* o el *cultivo del campo*; también se aplica la palabra a la acción de entretenerse y practicar un arte. El ámbito de aplicación más directo es el que expresa la palabra compuesta “agricultura”. No solamente quedaban aludidas las acciones del hortelano, sino el proceso admirable que transcurre desde la sembradura a la mies, el crecimiento de la cría de ganado o las secuencias de la labor. Se emplea la palabra, entendiéndose que en su

entraña contiene la contraposición entre dos sorpresas primigenias: la de los humanos sorprendidos por el espectáculo imponente del entorno físico, por la indomable conducta de los animales (naturaleza) y, por otro lado, la sorpresa ante el valor creativo y exclusivo de quienes son capaces de gobernar la producción del territorio mediante el ingenio de la labranza que gestiona la vida que la tierra genera. La voz inglesa “*coulter*”, con la misma raíz, designa la reja del arado que hiende la tierra, como lo haría un cuchillo (“*cultiello*” en castellano antiguo): la abre para que sea fértil. Las imágenes mentales de quienes empleaban ese verbo abarcaban un rango muy amplio de representaciones que, con el tiempo, se fueron disgregando. La referencia al campo como morada del labriego o la del pastor se concretó en la voz “*colono*”: colonizar es elegir un terreno, para vivir en él o de él. Por algún misterioso camino, voces de campo tejieron vínculos hacia sentidos de honra y veneración por los que la palabra deriva en el medioevo hacia “*culto*” y reverencia ante la divinidad. Hay que ponerse en el punto de mira del espectador sensible de las cosas del campo y emplear aquella forma verbal latina, con la perspectiva de todo aquel laboreo, para sentir todo el palpito de la palabra en el momento de aplicarla a prácticas en la zona de construcción del sujeto humano»<sup>22</sup>.

Desde el origen mismo del término cultura, se había propuesto considerar directamente no la cultura objetiva, sino los procesos mediante los cuales se llevaba a cabo la incorporación de los seres humanos a la cultura disponible por la comunidad: proceso intersubjetivo, comunitario, en vistas a la conformación del comportamiento, acorde con las prácticas y las aspiraciones del grupo. Cultura como trabajo característico de nuestra especie, de unos con otros, mediante el cual los productos culturales se transforman en bienes de uso, en instrumentos personales y sociales de acción<sup>23</sup>. El material

con el que la mente opera, entonces, es material cultural. «Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables»<sup>24</sup>. La adaptación fundamental de la especie humana ha sido la capacidad de objetivar la experiencia y preservarla en la cultura, y la capacidad de convertir en proyecto y en proceso la incorporación de los bienes culturales a la actividad mental de los sujetos particulares: lo que estrictamente se denomina en la pedagogía *formar la persona humana*. La especie humana se encuentra tan adaptada a esta situación que, sin estar expuesto a esa *formación de la mente en la cultura*, o, lo que es lo mismo, sin quedar inserto en el proceso intersubjetivo que hace significativo el contenido cultural, el proyecto de ser humano es irrealizable: se trata de un proceso *vitalmente necesario*. Por eso, también, y con propiedad, muchos educadores identifican formación y socialización. La formación siempre tiene lugar en un *médium* cultural y recurriendo a los recursos de la propia cultura. El fracaso educativo, no meramente el fracaso escolar, se produce porque fracasa el proceso intersubjetivo; no se trata de un error de concepto o de una técnica equivocada, sino el desvío de un proceso, en cuyo origen pueden rastrearse muchas etiologías.

El mundo es ofrecido al sujeto en el contexto intersubjetivo y no en un contexto de mera espontaneidad frente al mundo, aunque sus receptores sensoriales estén abiertos y activos. Los acontecimientos, la acción, los instrumentos para la acción y la interacción proporcionan bloques con sentido que la comunicación trata de hacer encajar y justificar en un todo, a veces lleno de ambigüedad (definir el animal de manera que excluye al ser humano), en ocasiones equívoco (confundir la locura con la maldad); en cualquier caso, un proceso, que crea un contexto para familiarizar con un significado. Estos bloques de sentido han sido denominados *esquemas, guiones, modelos culturales*. Estos modelos ofrecidos los incorpora el sujeto y los emplea en la interpretación de su propia

experiencia y como marco de referencia para estructurar su propia acción. La concordancia de modelos, no obstante los caracteres idiosincrásicos, que el sujeto aporte, son la medida y el criterio para la comprensión social; la divergencia con ellos constituye la fuente de la interpretación discrepante o de la acción disconforme. En el contexto es donde expresa su realidad, histórica y experiencial el objeto cultural. En el acontecimiento o en la práctica es donde el *guión* se expresa objetivamente y en el contexto subjetivo de los actores es donde el *esquema* se actualiza en experiencia compartida o discrepante. El dentro y el fuera del sujeto son coordenadas esenciales en el análisis de la cultura.

Esa intersubjetividad tiene dos formas de expresión: la que se produce dentro de la trama social donde se vive y la que se produce dentro de la trama social a la que se accede cuando se produce una migración a otro grupo cultural. La intersubjetividad cultural tiene una forma de expresión dentro del propio nicho cultural y otra cuando se trata de relación entre sujetos de culturas diferentes. El primero es de coincidencia cultural y el segundo es de conflicto potencial en la divergencia cultural. Vemos obvio que lo primero forma parte de la dinámica vital y lo denominamos *formación*; a lo segundo le atribuimos el carácter de un contraste para el que empleamos un término casi agresivo, *confrontación*, porque resalta únicamente la divergencia y la clausura inicial del significado que caracteriza a todas las formas culturales. Por este motivo, formar, en principio y por principio, es crear un contexto intersubjetivo para la comunicación no disruptiva.

Desde la vertiente subjetiva en la interpretación de la cultura es desde donde construimos el concepto de identidad cultural, porque lo entendemos y lo vivenciamos como un modo de vivir, un modo de habitar, un modo de pensar, un modo de ser. Precisamente, la evolución del modo de vivir y de experimentar el estilo de vida, junto al aislamiento geográfico, es lo que llevó a la divergencia entre culturas. La movilidad en el

espacio, la movilidad de los instrumentos en los que preservamos la experiencia (el aprendizaje de otra lengua, la experiencia de la lectura, el empleo de los artefactos, la ampliación de los conocimientos, los intercambios lingüísticos o el acceso a los medios de información) constituyó el más poderoso factor exógeno de la evolución de las culturas y lo que hoy nos plantea el problema de la interculturalidad.

### *El estado de la mente en la cultura*

Si tuviera que reducir al mínimo las características esenciales de la mente de los seres humanos las reduciría a dos: *imaginar* e *intencionar*. Incluso las dos podrían reducirse a una: la capacidad de inferir a partir de las apariencias.

Justificar el por qué los seres humanos crean culturas y por qué los seres humanos practican en ella, mantienen activos, constantemente, a lo largo de toda la vida, los procesos de incorporación cultural. Tal justificación abre el horizonte de la pedagogía, o de las ciencias de la educación, no sólo a la práctica cultural, sino también al estudio pormenorizado de toda la complejidad de la mente.

Soportando el sistema de actividad de la especie humana se encuentran complejas funciones mentales. La perspectiva de tres autores, de manera especial, ha influido en el análisis de estas funciones mentales: Freud<sup>25</sup>, desde un contexto pulsional y afectivo; Piaget<sup>26</sup>, desde actividad del sujeto particular en contacto con el mundo de las cosas y los acontecimientos; y Vygotski<sup>27</sup>, desde un contexto intersubjetivo mediado por instrumentos, especialmente de instrumentos de comunicación. Los tres tratan de explicar el núcleo central del pensamiento educativo. Estas funciones mentales se expresan en dos modalidades de actividad mental. A la primera, la denomina J. Bruner<sup>28</sup> *modalidad paradigmática*, que es la que practicamos en el análisis de los objetos, la que desarrolla la argumentación propia del conocimiento científico y la que

mide los test de cociente intelectual. A la segunda, la denomina el mismo autor *modalidad narrativa*, que es la que practicamos al analizar las relaciones humanas, sus representaciones y afectos, dentro de la argumentación que muestran las conversaciones y de manera excelente la literatura. Para esta segunda modalidad disponemos especialmente de lo que se ha dado en llamar una «teoría de la mente»<sup>29</sup>: la capacidad de ponernos en el lugar del otro e inferir acerca de sus estados mentales a partir de los indicios que proporcionan tanto sus manifestaciones cognitivas como sus expresiones emocionales.

En este marco, aparece el significado subjetivo e intersubjetivo del concepto de cultura, el antropológicamente más primario y fundamental, en tanto que proceso que tiene lugar en las mentes de sujetos particulares y que se expresa en el contexto de la intersubjetividad. Es la cultura en tanto que uso y participación, accesibilidad-inaccesibilidad, sostenibilidad-insostenibilidad, en el patrimonio cultural objetivo de una comunidad.

#### *El proceso cultural intersubjetivo*

Este concepto pone de relieve el rol fundamental de la comunicación y de los instrumentos de la comunicación. También es ésta una pauta que conecta a los seres humanos con todo el mundo de la vida. Tanto el concepto de cultura objetiva como el concepto de cultura subjetiva alimentaron tradicionalmente una antropología exclusiva del ser humano; hoy, nos vemos obligados, por sostenibilidad cultural, a la reconstrucción de la antropología en el marco del mundo de la vida. Hoy tenemos necesidad de una reconstrucción de la antropología desde la pertenencia al mundo de la vida. Desde esta perspectiva de la vida como proceso de comunicación aparece un rasgo distintivo de la especie humana: quien posee una habilidad o un conocimiento, potencialmente comunicable, por el equipamiento de aptitudes mentales humanas, está en condiciones de mayor o menor destreza para poderlo enseñar. El

talento de los humanos para producir «contenidos culturales» está a similar altura de la maestría para hacerlos públicos e «informar de ellos», lo cual no está exento de cierta dificultad. Por esta característica, David Premack<sup>30</sup>, estudioso del comportamiento de los chimpancés, calificó a la especie humana de «animal pedagógico».

La habilidad *realizativa* de objetos culturales y la maestría docente, o destrezas para la incorporación cultural, se encuentran vinculadas formando parte de la misma escena y, probablemente, compartiendo aptitudes de la misma mente. El conocimiento humano muestra su excelencia mediante habilidades intrasubjetivas para la construcción de significado y, sobre todo, a través de habilidades intersubjetivas, mediante las cuales crea contextos de transmisión cultural. Ésta es nuestra principal ventaja biológica: ser capaces de aprender y de enseñar, probablemente la causa de que, habiendo aparecido en África, por los alrededores del delta del Okavango, hayamos colonizado la tierra y cambiado profundamente su paisaje. Desde Vygotski, con una u otra variante, a ese escenario intersubjetivo lo hemos venido a llamar «zona de desarrollo potencial». La obra de D. Premack me sugiere denominarlo *zona de construcción del sujeto*, porque la habilidad pedagógica, las prácticas de formación, no son para los seres humanos un mero añadido a la habilidad de crear conocimiento, sino que constituyen una necesidad vital: los seres humanos son animales que viven de andar aprendiendo, que necesitan la cultura, en tanto que cultivo de unos por otros, para poder vivir. Parece que la aptitud para enseñar equivale a practicar una especie de *cibernética de las mentes*, una contribución al gobierno de las mentes, especialmente de la mente propia en tanto actor en un escenario intersubjetivo, en el que la propia mente vale en la medida en la que se concede valor a las mentes de los demás.

Ésta es cuestión específica de una antropología de la educación; sus preguntas vigorosas son:

¿por qué los humanos necesitan o practican, por necesidad, acciones de formación? ¿Por qué, si no queda anclado un humano en un nodo de relaciones formativas se deteriora o imposibilita su proceso de humanización? ¿Por qué el proceso de aprendizaje socialmente mediado es vitalmente necesario y, además, se ha mostrado evolutivamente ventajoso para el género de los humanos? ¿Si las acciones de formación son vitalmente exigibles entre los humanos, qué procesos formativos son antropológicamente imprescindibles?

Herder opinó que la «formación del hombre», la práctica de la formación, habría de erigirse en la yema desde la que podrían desarrollarse las *ciencias del espíritu históricas*. Gadamer<sup>31</sup> estima que aquel concepto de *formación* fue la más grande intuición, el pensamiento más valioso del siglo XVIII, y el «elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el siglo XIX». Pero advierte que, también aquí, sigue aconteciendo el despiste que impide la esencial transmutación de la yema en tema central, la mutación del botón en fruto mondo y lirondo. No acertaron a «justificar esto epistemológicamente» y, en consecuencia, quedaron las cosas por hacer. Para Gadamer el primer concepto del humanismo, yo lo llamaría primer concepto para el estudio antropológico de la construcción de la humanidad del humano, dentro del puñado de conceptos principales, es el de *formación*; le siguen en el estrellato los de *sentido común* (*sensus communis*), la *capacidad de juicio* y, para sorpresa de quienes distinguen entre elementos duros y partes blandas, el cuarto concepto que propone como principal es el *gusto*, y, a través del gusto todo el sistema emocional, tal vez el tema más relevante e importante de los procesos intersubjetivos de construcción del sujeto.

Lo verdaderamente curioso es que el escenario intersubjetivo y no el escenario objetivo de la cultura fue el que instituyó el término. Nos cuenta W. Jaeger<sup>32</sup> que, por los tiempos del dramaturgo griego Sófocles, la palabra «*paideia*»

adquirió su sentido estricto. Es decir, después de muchos avatares, que Jaeger plasma en su gran libro, la experiencia primaria de ser niño y tener que madurar acompañado terminó uniendo un proyecto mental y una práctica, ambos de la máxima trascendencia. La expectativa reunía todas las aspiraciones de excelencia, corporales y espirituales, que se habían volcado en el concepto de *kalokagathia* (belleza-bondad). Aglutinaba el modelo para la forma de ser del humano —para su apariencia, sus acciones, sus palabras—, conscientemente aceptado y conscientemente promovido: un ideal de belleza y bondad, un arquetipo de gente bien hecha y de gente buena persona. La tarea de intentar copiar el modelo daba contenido y última significación a la práctica comunitaria de la crianza. Según lo explica Jaeger, *paideia* haría referencia al recorrido que hacen los humanos desde la condición natural, la que se trae por haber nacido, hasta los ideales de humanidad: «La idea de educación nació de las necesidades más profundas de la vida del estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo y ponerla al servicio de aquella tarea»<sup>33</sup>.

Cuando estos ideales culturales se expanden por el mundo romano son Cicerón y Virgilio los que, haciendo uso de la utilidad de las transiciones metafóricas, introducen el término «cultura» para dar cuenta de esos procesos intersubjetivos de cultura del espíritu, al modo como el agricultor cultiva los campos para obtener los frutos de la tierra<sup>34</sup>.

Desde este significado primario, siglos después se produjo una segunda transición hacia tareas profesionales específicas, dentro de un escenario propio; esto requirió de un nuevo término, «educación», que suplantó al primero. Perdió cultura, su significado originario; la ciencia lo retoma cambiándole el sentido, como hemos visto, para transformarlo en concepto alusivo a evidencias objetivas de productos culturales. La consecuencia ha sido una reclusión de los temas educativos en contextos

de prácticas profesionales y un alejamiento de la antropología dominante de los temas de la formación. La filosofía de la cultura pasó a ser «filosofía del espíritu», hoy «filosofía de la mente», filosofía de otro lugar que la vida misma o del proceso de humanización.

#### *Circunstancias para un nuevo renacimiento en la concepción de la cultura*

Contemporáneamente, se han producido revulsivos que irán proporcionando la energía intelectual suficiente para producir un nuevo cambio de perspectiva, un retorno en espiral a los orígenes: 1) el progreso en el conocimiento de la etología animal y, con ello, la profundización en el sustrato biológico del comportamiento están reclamando la consideración de la cultura como necesidad vital; 2) el cambio de actitudes que promovió el movimiento ecologista y que se ha traducido en una demanda de educación ambiental exige considerar la cultura como un escenario que muestre las responsabilidades humanas con el mundo de la vida, por criterios de pertenencia; 3) el interés progresivo hacia el conocimiento de la paleoantropología nos acerca a la condición de animal genuino; 4) la creciente referencia al entendimiento emocional, que nos hace buscar la armonía, la amabilidad entre nosotros con nuestro entorno. Sin esta reconstrucción podríamos creernos las metáforas que hablan de un nuevo espacio («tercer entorno», «ciberespacio») y de una nueva vida alimentada por las tres revoluciones que dinamizan la denominada Sociedad del Conocimiento: la revolución económica (globalización), la revolución cognitiva (Tecnologías de la Comunicación y del Conocimiento, las «TCC») y la revolución biotécnica (biotecnología). Seguimos siendo de carne y de hueso, seguimos estando de cuerpo pensante, seguimos perteneciendo a la especie de quien pintó las cuevas de Altamira, con las mismas necesidades vitales de fondo y teniendo que recorrer los mismos caminos fundamentales para llegar a ser nada menos que todo un ser humano.

## **El estado de madurez en la cultura y la educación permanente**

Independientemente de que nos situemos en uno u otro punto de vista, el tejido cultural se compone con tramas de hechos, de al menos cuatro categorías, respecto a los cuales el proceso de incorporación cultural debe proporcionar los indicios necesarios para que tenga lugar la comprensión de su significado. En esos cinco grandes capítulos de temas se integran las dos perspectivas que hemos indicado: la *perspectiva de los hechos* y la *perspectiva de los significados*, un mismo hecho cultural presenta la doble cara de realidad y signo. Porque tiene las dos caras, los hechos objetivos en relación con la vida de sujetos en el significado de los hechos puede presentar desajustes entre el dominio de los hechos y el dominio de los significados; el grado de acoplamiento entre lo uno y lo otro creemos que mide el estado de madurez cultural en el sujeto y en la colectividad. El cemento del acoplamiento-desacoplamiento lo aportan los seres humanos desde la competencia ética. Por esta vía la cultura no sólo puede historiarse en términos de evolución, sino también en términos de regresión. En adelante, señalaremos los que consideramos hilos de la cultura objetiva que plantean problemas intersubjetivos, los cuales mantienen la consideración de la cultura como un gigantesco problema pedagógico.

### **Primer capítulo: los objetos**

Todos los grupos humanos, desde una sociedad a un aula escolar, podrían ser descritos «como un sistema compuesto por seres humanos y sus artefactos»<sup>35</sup>. Precisamente la cultura asume como una de sus tareas mostrar la complejidad que subyace en los objetos, para que esta estructura que esconden se convierta en tema para el pensamiento o la acción. Planteados los objetos como tema, pasan a ocupar un rol en el dominio psicológico y social donde los comprendemos como producidos y consumidos, manejados y poseídos, personalizados. Las



culturas podrían ser descritas como un sistema de información, comprensión, producción y manipulación de objetos, cuyo ordenamiento (*rengement*) sigue los vaivenes de la propia cultura, en tanto que expresión de las relaciones entre el hombre y su mundo<sup>36</sup>; por ejemplo, cuando el objeto se entiende como expresión del poder de creación de la mente, el hombre se muestra como *artesano (homo faber)*; cuando el objeto, en nuestra época, se reconoce exclusivamente por su función, el hombre se muestra en él como *usuario*; y cuando se identifica exclusivamente por la singularidad del objeto, en abstracción de función y de uso, entonces estamos en el universo de los *objetos de consumo* y de los humanos consumidores, el espacio humano es consumido por los objetos. La diferencia en el modo de relación, cuando ésta tiene lugar entre cosas, entre organismos o entre seres humanos, podríamos describirla así: las cosas sencillamente no se «tratan» entre sí, únicamente están relacionadas por reglas de posición o de combinación; muchos organismos se tratan, se identifican en el trato, pero sus relaciones están regidas por reglas de vitalidad y sus relaciones con las cosas están regidas por esas mismas reglas de vitalidad; únicamente les interesan en la medida en la que son vitalmente significativas. Los seres humanos pueden relacionarse con las cosas, con otros organismos o entre sí, desde *intereses de realidad* y no meramente desde *intereses de vitalidad*. El interés por la realidad de las cosas posibilita a los seres humanos el descubrimiento de sus virtualidades y de sus posibilidades: pasar de la realidad de la piedra a su posibilidad de empleo como instrumento.

Las cosas pasan a ser objetos formativos cuando, además de reconocerse por lo que pueden satisfacer en la vida, se reconocen por lo que pueden hacer posible; para la mente y para las manos aparecen como material para el *artificiente*; en ese momento se instituyen como objetos de consideración, como objetos para la cultura<sup>37</sup>. Ante la mente de los humanos el mundo es un mundo de objetos; en él, el plan

de uso que la mente aporta difumina la distinción entre lo natural y lo artificial (parece natural que el martillo se emplee para golpear). Las culturas podrían describirse como sistemas de *creación y manipulación* de los objetos<sup>38</sup>. De ahí que en todo objeto manipulable podamos distinguir entre lo que el objeto habilita por su diseño y lo que podríamos denominar la inteligencia potencial del instrumento, la cual aflora en interacción con la creatividad del manipulador. La contingencia cultural actual está definida por una gama específica de objetos tecnológicos de diseño estructural bicefálico, cuyo arquetipo es el ordenador o computadora: los define el diseño material (*hardware*) y el diseño funcional (*software*). Lo sorprendente de la contingencia tecnológica actual estriba tanto en los objetos técnicos ya disponibles como en la *virtualidad* de aplicaciones de la teoría y la tecnología subyacentes; en los discursos culturales actuales alcanza tanta importancia la descripción de lo alcanzado como lo que vislumbramos a través de los presentimientos. Tanto las innovaciones en los objetos técnicos como las situaciones vislumbradas en los presentimientos inducen a remover las representaciones, los pensamientos y los discursos, por la vía de una metamorfosis de las prácticas. El beneficio práctico del objeto disgrega las comunidades en usuarios-no usuarios, creando brechas generacionales de diverso tipo y obligando a *nuevas formas de alfabetización*. Podemos confirmar que el dominio vital de los humanos es la biosfera y la tecnosfera. Las culturas se presentan como organizaciones estructuradas de proyectos mediados por sistemas técnicos.

Esto plantea a la antropología de la educación el análisis de la importancia de la innovación tecnológica, el de la medida en la que la formación depende de la accesibilidad y la práctica con la tecnología; así como también la presencia de una innovación técnica transforma, para bien o para mal, el contexto de la mente en la cultura: la medida en la que la innovación tecnológica afecta a la reestructuración de todos los hilos de la cultura. Tal vez el mejor

espejo de este problema sea el del rol cultural que jugó y juega la lectoescritura, o el de la medida en que conmueve planteamientos culturales fundamentales la ciencia y las tecnologías de la manipulación de la reproducción biológica.

Hoy, el desarrollo de un sistema tecnológico fundamentado en las ciencias y tecnologías digitales está convulsionando el contexto vital de los seres humanos, para el que, en muchos aspectos, carecemos de cultura disponible y para el que la deliberación antropológica anda retrasada y como a trompicones. Esa deliberación exige no sólo atender a la literalidad descriptiva del artefacto, sino a la medida en la que esos artefactos están modificando el imaginario, la medida en la que el contexto técnico está siendo reflexionado en la práctica de uso de la tecnología, sino también en la medida en la que está siendo reflexionada en la fantasía.

### Segundo capítulo: los imaginarios

La referencia en este capítulo es a la poderosa capacidad humana de imaginación. Si la mente operase únicamente a partir de señales, si la mente pudiera ser abarcada exclusivamente por una teoría de la señalización, cada cosa en cada momento proporcionaría señalización diferente, el mundo como un todo sería intratable por exigencias infinitas de memoria. La ventaja de los humanos estriba en que tratan el mundo no por la apreciación directa de sus señales, sino mediante interpretaciones mediadas por representaciones<sup>39</sup>. A través de la representación, tomamos distancia de los acontecimientos, podemos trabajar sobre ellos en su ausencia, a distancia, *in absentia*<sup>40</sup>. Después de que *se ha abstraído* su esquema, su guión, su patrón, su presencia, a partir de las señales que proporcionó el objeto, construimos y nos quedamos operando en el dominio de la representación. La abstracción es la fuente principal de *distancia* entre la mente autónoma y el dominio vital, es distancia que se establece entre la representación, que queda, y el acontecimiento,

que ya ha pasado. La representación en la distancia de los hechos puede adquirir la condición de herramienta para la consideración de otros nuevos, auxiliada del lenguaje, instituyéndose en *perspectiva*; elaborar y poner a nuestra disposición perspectivas es otra función que promueve la estructura representacional. Es decir, la mente puede tratar el mundo, economizando, empleando esquemas representacionales elaborados en otras circunstancias (*distancia circunstancial*), lo que no es otra cosa que *pensar imaginando*. Para auxiliar esta labor en la mente empleamos el lenguaje, elaboramos *híbridos de tránsito* al significado que denominamos metáforas<sup>41</sup>. Los calificamos de híbridos porque tomamos parte de su significado y lo transplantamos a otro ámbito de significación para tratar de fecundarlo. Resaltando el poder de la imaginación, no queremos indicar que el pensamiento humano sea fundamentalmente un trabajo ensimismado, que tiene lugar clausurado en la propia mente y manejado por las construcciones de su fantasía. Por el contrario, según aprecia Gómez de Liaño, la actividad creativa de la imaginación se activa como instrumento de comprensión, cuando un nuevo espacio o situación, desde fuera, reclama de la mente nueva interpretación:

«El arte de la memoria de Simónides a Bruno se basa en la hipótesis, confirmada por la experiencia, de la capacidad que poseen los lugares para conservar y suscitar recuerdos. Los tratadistas supeditaron el valor mnemónico de las imágenes —a las que Bruno llama, a veces, *lugares adjetivos*— al del lugar, pues fuera de un ordenado sistema de lugares los simulacros de la memoria no pueden cumplir sus funciones asociativas, ni sirven tampoco como instrumentos para una reforma mágica del psiquismo, como la que proponía Bruno»<sup>42</sup>.

En la tarea tan aparentemente directa de la investigación en vistas al descubrimiento, con frecuencia pasa desapercibido que la mente,

para dar cuenta de sus perplejidades y progresos en la indagación, emplea permanentemente el recuso de poner a mano un universo metafórico. De ahí que las culturas podrían describirse como sistemas de transacciones entre realidades y mundos posibles, como sistemas de *imaginarios socializados*:

«Es imprescindible desvelar las claves del imaginario, auténtico foco de creatividad histórico-social, fondo cultural desde el que la realidad se abre a múltiples llenados simbólicos que edulcoran la fatalidad... en que se debate la vida humana»<sup>43</sup>.

La contingencia tecnológica digital presenta como uno de sus problemas para la alfabetización la aparición de una jerga insólita, la toma de distancia adecuada, escepticismo, respecto al imaginario de la «ciberbole», el imaginario hiperbólico que caracteriza la cultura digital y sus actividades: lo «e-», lo «@-», lo «ciber-», lo «tele-», lo «info-» y las «visiones epitectizadas» sobre futuros tecnológicamente hipertransformados, de los que la clave imaginaria es la «sociedad virtual»<sup>44</sup>. La alfabetización se presenta necesariamente con *funciones de desmitificación* y de desvelamiento de la elementalidad de la acción, que, tras la epitectización del vocabulario, se esconde. La alfabetización en la sociedad digital debe ser, al mismo tiempo, la pedagogía del usuario de la tecnología, la pedagogía de los ex usuarios de la tecnología y la pedagogía de los decepcionados de la tecnología.

En cualquier caso, no completaría la antropología de la educación sus funciones, sin llevar a cabo el estudio del imaginario que desencadena la Sociedad de la Información, donde dentro de sus fantasías va ocupando un puesto, no el sujeto humano empírico, sino la alucinación del *ciborj*.

Estas circunstancias me han llevado a pensar que para la antropología de la educación es muy importante considerar no sólo la literatura sobre la literalidad de la tecnología, sino

inmensa literatura de acompañamiento, la *ciberliteratura*<sup>45</sup>.

### El tercer capítulo: discursos

El *discurso* al que nos referimos es tanto el que se contiene en los «textos» de la cultura, ya sean orales o escritos, el que contienen y conllevan los diseños de los artefactos culturales en su propia estructura (en tanto que diseñado para la acción y en tanto que proyecto de acción justificado), el discurso tácito del que va impregnada la praxis comunicativa y cooperativa, cambiante según las circunstancias de la vida. Aquí resaltamos el papel que juega el lenguaje en la cultura y cómo una parte muy importante de la experiencia acumulada por la comunidad queda preservada en las palabras. El discurso expresa y explicita la relación negociada entre los sujetos sociales respecto al significado de las prácticas a las que se afilian (diferencial emocional) y con las que se comprometen (diferencial moral), y los argumentos acerca de los estados de cosas de los sujetos y de los grupos humanos respecto a las metas colectivas que las prácticas promueven. De ahí que la negociación del significado, que tiene lugar en todo intercambio comunicativo, y en toda participación en una práctica cooperativa, adquiera la forma de una *dobles pragmática de discurso*: la pragmática que tiene que ver con el trato con el significado de las prácticas y la pragmática que tiene que ver con los estados competenciales de los sujetos respecto a las prácticas. La primera se ejercita dentro de lo que podríamos llamar *pragmática general de la comunicación social*, la segunda se aplica a la deliberación general sobre las competencias comunitarias; dentro de esta segunda modalidad hermenéutica los problemas de competencias en la comunidad se transforman en estrategias y proyectos pedagógicos, como si de una *pragmática general de la educación* se tratase.

Tales pragmáticas y las hermenéuticas de sus justificaciones se consuman, tienen éxito, alcanzan madurez realizativa cuando alcanzan el

entendimiento social y distribuyen equitativamente entre los individuos y los grupos humanos «el lugar social» que las prácticas ofrecen, desde una perspectiva que respeta y promueve valores de inclusión. Las pragmáticas muestran la sensibilidad social de la comunidad tanto respecto al grado de consumación de la incorporación a la cultura como a la magnitud de infortunio calibrado en términos de marginación, en términos de exclusión, en términos de toma de posición en el espacio social o en los términos de quienes carecen de él. Constituye un infortunio de la comunicación social, un fracaso, cuando los intercambios y las cooperaciones, cuando los discursos de la negociación no logran dar salida al conflicto, cuando fracasa la negociación del significado, cuando la relación se ahoga en la confrontación<sup>46</sup>, cuando la comunicación instituida es esencialmente disruptiva.

Caben, por lo tanto, al menos, *dos formas de hermenéutica*<sup>47</sup>: la *hermenéutica instaurativa*, que construye el discurso para dar cuenta de la experiencia del significado; por esta vía vamos multiplicando los significados disponibles, comparándolos y extrayendo de la comparación valores utilizables para otras experiencias. Construimos, mediante este procedimiento, niveles cada vez más altos de comprensión, nos situamos en alturas desde las que alcanzamos la comprensión de más cosas, negociando el valor de enunciados cada vez más generales. Pero, también, cabe otra *hermenéutica reductiva*, la cual toma un significado, desde una categoría de prácticas concreta, para, desde su parcialidad, elaborar el significado de *globalidad de la experiencia*<sup>48</sup>; como cuando se propone un discurso que reduce la mente de los seres humanos a la condición de máquinas de cómputo, o reduce los problemas sociales a meros problemas económicos, o bien reduce la formación de la mente a un tema de aprendizaje cognitivo, escamoteando el rol del sistema emocional<sup>49</sup>.

Por eso, la incorporación cultural no puede dejar de ser, a lo largo de toda la vida, un proceso de

deliberación sobre los discursos; formar no puede dejar de ser introducir en el *a b c de la deliberación*; reflexionar, como dice F. Broncano<sup>50</sup>, es buscar un «pensamiento en condiciones»:

«Cada experiencia singular es un acaecimiento que ocurre en un sujeto conocedor, el cual se considera, a su vez, como un sistema concreto que tiene expectativas y un acervo de conocimientos con dos consecuencias: a) la deformación, y b) el enriquecimiento de la experiencia»<sup>51</sup>.

Mediante los discursos creamos y representamos diferentes tipos de personas (sacerdotes, abogados, moteros, cibernautas...); los discursos contribuyen a crear y a manifestar diferentes formas de estar en el mundo:

«Cada discurso incorpora una “teoría” que, normalmente, se da por supuesta y es tácita, acerca de lo que caracteriza a una persona “normal” y las formas “correctas” de pensar, sentir y comportarse. Una nota fundamental de estas teorías es que recogen puntos de vista sobre la distribución de bienes sociales, como el estatus, el valor, los bienes materiales en la sociedad (quién debe tenerlos y quién no)»<sup>52</sup>.

Desde este hilo, las culturas diferentes podrían ser descritas como sistemas cercados de conversaciones, como *sistemas circunscritos de discursos*.

#### Cuarto capítulo: los escenarios

Desde este capítulo la cultura se presenta como iniciación a una acción dramática<sup>53</sup>, a la participación como actor y como espectador en la comedia humana. Esta modalidad de acción tiene que ver con la *competencia interactiva de fondo*, que permite a los seres humanos integrarse constructivamente, realizativamente, en los escenarios de la vida cotidiana<sup>54</sup>. Dice relación a la *pragmática universal* de aprovechamiento y creatividad en diferentes escenarios

con la que han de comprometerse todas las culturas. Los escenarios, frecuentemente, se entienden sólo como entornos o espacios donde acontecen cosas. Aquí entendemos el escenario como el sistema de relaciones entre individuos y cosas del mundo, que delimita un dominio vital. Los actores y la profesión de los mismos en el territorio configuran el escenario; nótese que también el territorio consiste en una continuidad relacional entre elementos y sus propiedades. Si hay algo que la ciencia contemporánea ha asumido definitivamente es la idea de que el espacio no es una variable más dentro de la relación de componentes que define un dominio vital: las relaciones entre los componentes son las que definen el significado de las posiciones. Las culturas podrían, desde esta perspectiva, definirse como sistemas de coordinación de comunidades de interacción y cada comunidad como un sistema de coordinación de situaciones de acogida. Las instituciones de formación aparecerían como sistemas de acogida, escenarios, para el ejercicio de la pragmática de la incorporación cultural. La gran aportación de Vigotsky estriba en proponer, como perspectiva desde la que considerar la construcción de la identidad personal, la zona inter-subjetiva de desarrollo potencial, situar como núcleo desde el que construir la inteligibilidad del proceso de formación, no la mente particular frente a los objetos del mundo, sino un escenario social.

En los escenarios culturales vienen a cuento no sólo las informaciones, sino también las emociones y los deseos; no sólo la curiosidad por el conocimiento, sino también la necesidad de inserción, los problemas de integración, la imperiosa necesidad de todo ser humano de encontrar habitación. Cada escenario se plantea dentro de límites físicos y en cada uno se generan tipos de vida social que le son característicos; los actores se desenvuelven en los escenarios aplicando pragmáticas consensuadas que se suponen realizativas de la identidad o destructivas de la misma. Los seres humanos terminan de hacerse, se destruyen o son destruidos,

quedan en nada, en el interior de los escenarios que configuran su dominio vital, de ahí que se instituyan en dominios en los que nos embarga la *euforia* del dar de sí o en los que nos inunda la pena, la disforia, cuando en ellos no encuentra el sí mismo por donde salir. Es terrible tener que afirmar que los focos de mayor violencia maligna se encuentran en los hogares familiares, junto con las cárceles, los burdeles y las calles de los embozados.

En este contexto dramático y de escenario la cultura no consiste únicamente en el manejo de informaciones, sino, sobre todo, en el manejo de impresiones. Coloquialmente, nos referimos a ello, cuando exigimos *veracidad* y *autenticidad*, porque juega tanto lo que se da y lo que se expresa, como lo que emana y se da a entender. La alfabetización en este ámbito es comprensión y cuidado en el trato, conciencia y valoración del tacto, comprensión del valor de los rituales y de las puestas en escena, importancia de la presentación y el rol personal en el escenario público, explicitación y deliberación sobre las reglas de comunicación, atender a lo que cada uno muestra y valorar la importancia de «cómo uno cae» a los demás. Para que la hermenéutica y la pragmática de la comprensión de la persona en el escenario social sea plena, tendrá que ser entendida en lo que *da* con la «voz», al tiempo que los demás habrán de quedar *impresionados adecuadamente*, por lo que de él emana desde su «rostro». «Voz» representa todo el catálogo de mediadores comunicacionales; «rostro», todo el espectro de indicios por los que emana lo que la gente denomina «el modo de ser» (actitudes, intenciones, deseos, sentimientos...), el presente modo de estar siendo. Es fácil advertir la importancia de este capítulo cultural en los escenarios de la vida cotidiana, especialmente cuando se encuentran esencialmente distorsionados. Creemos que los argumentos más contundentes sobre la importancia de los escenarios en las culturas se obtiene leyendo la soledad, el abandono, el maltrato, la violencia doméstica y todas las situaciones en las que

violentamente son desarraigadas las gentes en los escenarios en los que tratan de vivir y dar de sí. Podríamos decir que las culturas son sistemas para la gestión colectiva de dominios vitales.

Con lo que hemos afirmado el capítulo no se agota el análisis factual de la cultura, falta el análisis de lo que la cultura tiene como proceso intersubjetivo para la incorporación cultural. Ese proceso da lugar a las prácticas que denominamos procesos formativos o educativos. M. A. Quintanilla condensa cuanto hemos dicho, definiendo la cultura como «un conjunto de representaciones, pautas o reglas de comportamiento y valores o sistema de preferencias que los individuos humanos adquieren por aprendizaje a partir de otros individuos humanos, por imitación (pasiva), por enseñanza (activa) o por cualquier proceso de comunicación de información»<sup>55</sup>.

Los escenarios de la cultura están cambiando y planteando un problema inédito a la reflexión pedagógica. En los escenarios de la tecnología digital, como ocurrió otrora con los escenarios iniciales de la lectoescritura, son los representantes de la denominada *netgeneration* los usuarios más motivados y son los mayores los que frecuentemente se encuentran más resistentes. Esta situación obliga a una reflexión pedagógica sobre la gestión de situaciones formativas donde la relación de competencia se encuentra invertida entre el educador y el educando.

#### Quinto capítulo: prácticas comunitarias

La participación en las prácticas implica al actor como un todo, como agente actuando y como agente conociendo. Aunque el término *práctica* parece aludir únicamente a la exterioridad de la misma, a lo que tiene de *ejercicio*, las prácticas, en tanto que componentes estructurales de la cultura incorporan y contienen *teoría*. En ese componente teórico se integra la actividad cognitiva para poder realizarlas, la significación y el sentido que se les atribuye, las

razones de los sujetos para justificarlas. El otro componente es la *praxis*, que testimonia y representa al sujeto corporal de la acción; la práctica constituye el *proceso* en el que experimentamos la vida como algo significativo, para bien o para mal, y el *contexto* en el que testimoniamos nuestro compromiso moral con la vida, para bien o para mal. Las culturas podrían ser descritas como *sistemas de prácticas compartidas*. Las incidencias, las coincidencias y las contingencias culturales se manifiestan en forma de numerosas, innovadoras, sorprendentes, *metamorfosis* de las prácticas comunitarias. La cultura aparece como un flujo permanente de prácticas, de nuevas posibilidades de práctica y de renovadas virtualidades de las prácticas. La habilitación integral para las prácticas culturales no postula únicamente un aspecto productivo (el componente técnico de la habilidad), un conjunto de competencias subjetivas necesarias para su ejecución, sino que reclama igualmente, desde su componente de rol y función sociales, un componente de *habilidades cooperativas*; la participación en las prácticas sociales lleva consigo un compromiso con el procedimiento. La participación en las prácticas constituye el procedimiento primordial de aprendizaje en todas las culturas, es un proceso de incorporación a la cultura que denominaríamos de *aprendizaje dentro de contexto*, para diferenciarlo de otros procesos de aparición tardía en la historia de la humanidad, el cual tiene lugar dentro de instituciones especialmente diseñadas como instituciones de enseñanza. La aparición de este tipo de instituciones tuvo lugar como consecuencia de la contingencia cultural de la aparición y desarrollo de la escritura. El pensamiento creativo y la reflexión crítica sobre las prácticas son un motor de innovación en las culturas. Las culturas presentan aspectos que permiten identificarlas como sistemas de prácticas compartidas o controvertidas<sup>56</sup>.

De nuevo, encontramos en este componente un tema bastante olvidado: el de la *afiliación* con las prácticas. La formación promueve afiliación

a las prácticas comunitarias; entrando por este hueco volvemos a encontrarnos con el tema emocional, porque la emoción contribuye a la función expresiva en la práctica, a la función vinculativa con la práctica y a la función valorativa de la práctica.

Desde este punto de vista, las culturas podrían calibrarse como sistemas clausurados de prácticas. No es necesario indicar que el contexto de prácticas de formación está cambiando y exigiendo un cambio profundo, sin perder el horizonte en el que se dirime la madurez de la cultura y que ciframos en el horizonte de la ética. Cuando se toman todos los hilos de la cultura, aparece un problema: ¿cómo pueden cementarse las sociedades humanas, mediante valores compartidos, cuando la conciencia en muchas ocasiones es que civilizaciones enteras están llegando al límite? Tal vez el problema más arduo que tiene planteada la historia humana en este momento vuelva ser la de la reconstrucción de una escala de valores en el nuevo contexto:

«Si es menester librarse de nuestras legitimidades antiguas, que sea por arriba y no por abajo; que se traduzca en la elaboración de una escala de valores que nos permita manejar mejor de lo que lo hemos hecho hasta ahora nuestra diversidad, nuestro entorno, nuestros recursos, nuestros conocimientos, nuestras herramientas, nuestra fuerza, nuestros equilibrios; dicho de otro modo, nuestra vida en común y nuestra capacidad de supervivencia; y que no desemboque en el rechazo de cualquier escala de valores»<sup>57</sup>.

### **Diferenciación entre dominio de realidad y dominio de la «narración de los hechos»**

A la hora de entrar a observar un campo de conocimiento, hay que plantear una discriminación fundamental.

El observador ingenuo estima que la resultante de su observación es el fiel reflejo, la copia, la representación «fotográfica», «en la mente», de lo que acontece «en la realidad». Ponemos las comillas porque pertenece a tal ingenuidad, igualmente, pensar la mente como máquina fiel de reproducción, cosa-con-sitio en el interior del sujeto individual, y la realidad como un no-yo, formado por *objetos* de conocimiento (aunque sean otros sujetos, otras culturas). La convicción del ingenuo es tan segura que estudiamos la mente, introspección, desde una metáfora óptica que supone una «mirada hacia el interior», que parece observar pensamientos, imágenes, como si estuviesen en algún lugar dentro.

Tenemos experiencia compartida de que el punto de vista de un sujeto es algo irrepetible y, frecuentemente, divergente respecto a otros puntos de vista de otros sujetos. Esta experiencia constituye el argumento para, aun concediendo al sujeto humano particular *autenticidad* en sus percepciones y *autonomía* en sus acciones de observación, afirmar que el proceso perceptivo es un proceso, en buena parte, constructivo y que «la opinión» (el producto de la observación) es un sistema de *representaciones* construido desde una *perspectiva*; estas perspectivas las consensuamos y validamos dentro de una zona de intersubjetividad (comunidad cultural o comunidad académica), las contrastamos en la comunicación, en vistas al mutuo entendimiento. Por lo tanto, es razonable admitir que existe una *diferencia* de modo de ser entre la *realidad* y lo que la mente construye y que denominaremos nuestro *texto* (empelando ahora una metáfora literaria); es fundamental esta advertencia de la diferencia entre los acontecimientos y objetos en el mundo y las narraciones comunicables que acerca de él construimos en la mente.

Esta distinción fundamental se aplica a todos los campos de conocimientos. Una cosa es el hecho, acontecimiento, objeto, persona, idea, institución... que se observa, a primera vista o

en el laboratorio, y otra el conjunto de productos de pensamiento que sobre los mismos se enuncian. Los primeros *son o no son* (acontecen o no acontecen, están o no están), los segundos adquieren la propiedad de *ser verdaderos o falsos*. No se puede confundir la realidad con el discurso o texto sobre la misma. De ahí que sea de todo punto necesario en el trabajo intelectual la prudencia cognitiva y el permanecer en expectativa de la crítica, en actitud crítica, con la mente abierta a nuevas experiencias, nuevas comunicaciones y observaciones, aunque esta actitud alimente dudas y agriete seguridades.

La antropología es un discurso, una reconstrucción intelectual de experiencias y observaciones, un «texto», una *narrativa* acerca de la especie humana. De ahí que se plantee el problema del «observador», del modo de observar, del valor de la observación y de las garantías de la exposición. En nuestro caso, una cosa son los *fenómenos-en-sí* de la educación en la especie o en una cultura y otra los *discursos* educacionales o culturales. De hecho, la forma que adquieren los sucesos de la educación se encuentra íntimamente emparentada con las interpretaciones que acerca de las situaciones elaboran los actores.

A través del discurso, del texto, es como organiza el *fenómeno-para-sí* el observador y sus interlocutores. Es la distinción que hacía Jean Paul Sartre cuando distinguía entre la *realidad en sí* y *realidad para sí*; estas realidades *para sí* o para nosotros, mediante la acción comunicativa y el consenso que promueve, adquieren el rango de *representaciones* (puntos de vista

sobre la realidad) *compartidas*, configuran el patrimonio simbólico de una comunidad cultural. El gran problema de la filosofía, elevado a problema clave por E. Kant, es el de indagar si la realidad en sí (*noumeno*) nos es accesible o si únicamente nos es accesible la «representación» que individual y colectivamente construimos, lo que él denominaba «el fenómeno»; resolver esta cuestión de la validez del conocimiento construido es el objetivo de la teoría del conocimiento, la *epistemología*. Estos temas son de importancia crucial cuando la observación es el instrumento básico para el análisis de otras culturas o para la comprensión del comportamiento de los individuos y de los grupos en los espacios de formación. Porque todas las prácticas humanas se caracterizan por esa experiencia de *actuar con conocimiento*. En los textos pedagógicos se alude a ello con denominaciones como *praxis reflexiva* o *teoría en la acción*.

Cuanto hemos dicho hace referencia a un primer aspecto de la definición de cultura, lo que denominaríamos cultura objetiva. La segunda parte de la definición hace referencia al proceso de incorporación cultural, mediante el cual se consigue *cultura subjetiva*. Este proceso es vitalmente necesario en nuestra especie: en términos unamunianos diríamos que el proceso de incorporación cultural, la educación, es el camino por el que se llega a ser nada menos que todo un ser humano. La naturaleza humana se alcanza mediante un proceso biológico, la condición humana es un proceso formativo y realizativo en el dominio de la cultura. *Por debajo de los hechos, está la actividad de la mente de los seres humanos.*

---

## Notas

<sup>1</sup> Seguiré para este apartado, de cerca, la excelente obra: M. Bunge (2006). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*, Barcelona, Gedisa.

<sup>2</sup> S. W. Hawking (2006, v.o. 1988). *Historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*, Barcelona, Crítica.

<sup>3</sup> E. B. Tylor (1977). *Los orígenes de la cultura primitiva*, 2 tomos, Madrid, Ayuso.

<sup>4</sup> F. Fernández Buey (1995). *La barbarie, de ellos y de los nuestros*, Barcelona, Paidós.

<sup>5</sup> J. García Carrasco (2007). *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder, cap. 2.



- <sup>6</sup> W. Dilthey (1988). *Teoría de las concepciones del mundo*, Madrid, Alianza.
- <sup>7</sup> W. Jaeger (1957, v.o. 1933). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 3.
- <sup>8</sup> W. Jaeger (1957, v.o. 1933: 3).
- <sup>9</sup> H. Bergson (1985). *La evolución creadora*. Madrid, Espasa Calpe; H. Bergson (1928). *La energía espiritual: ensayos y conferencias*, Madrid, Daniel Jorro.
- <sup>10</sup> W. Jaeger (1957, v.o. 1933: 6).
- <sup>11</sup> W. Jaeger. (1957, v.o. 1933: 11).
- <sup>12</sup> W. Jaeger (1957, v.o. 1933: 13).
- <sup>13</sup> Plutarco (1978). *Vidas paralelas*, México, Porrúa.
- <sup>14</sup> F. de Waal (2007). *El mono que llevamos dentro. ¿Hemos heredado de nuestros ancestros algo más que el ansia de poder y una violenta territorialidad?*, Barcelona, Metatemas-Tusquets.
- <sup>15</sup> F. Fernández Buey (1995). *La barbarie, de ellos y de los nuestros*, Barcelona, Paidós.
- <sup>16</sup> V. Despret (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*, París, Le Seuil, cap. 1.
- <sup>17</sup> Texto de B. Malinowski (1931), perteneciente a la obra *Una teoría científica de la cultura*, Barcelona, Edhasa; presentado en una antología de textos, para su comparación con otros documentos representativos sobre el concepto de cultura, en J. S. Kahn (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.
- <sup>18</sup> J. Bruner (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 20.
- <sup>19</sup> C. Geertz (1995). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- <sup>20</sup> N. Goodman (1990). *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor.
- <sup>21</sup> D. C. Dennett (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*, Barcelona, Debate.
- <sup>22</sup> J. García Carrasco (2007). *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder, cap. 1. En ese capítulo desarrollo ampliamente el origen y el sentido del término cultura, en tanto que proceso formativo de la identidad de los seres humanos.
- <sup>23</sup> J. García Carrasco y A. García del Dujo (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, Ed. Univ. Salamanca, cap. X.
- <sup>24</sup> J. Bruner (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 21.
- <sup>25</sup> S. Freud (2006, v.o. 1920). *El malestar de la cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- <sup>26</sup> J. Piaget (1986). *La epistemología genética*, Madrid, Debate.
- <sup>27</sup> L. S. Vygotski (1996, v.o. 1976). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Mondadori.
- <sup>28</sup> J. Bruner (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- <sup>29</sup> A. Rivière y M. Núñez (1996). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*, Argentina, Aique.
- <sup>30</sup> D. Premack (1988). *La mente del simio*, Madrid, Debate.
- <sup>31</sup> H.-G. Gadamer (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- <sup>32</sup> W. Jaeger (1957, v.o. 1933). *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.
- <sup>33</sup> I. íd.: 264.
- <sup>34</sup> Este tema lo he desarrollado en J. García Carrasco (2007). *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder.
- <sup>35</sup> M. BUNGE (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 98.
- <sup>36</sup> J. Baudrillard (1968). *Le système des objets*, París, Gallimard.
- <sup>37</sup> P. Ricoeur (1975). *La métaphore vive*, París, Éditions du Seuil.
- <sup>38</sup> En todos los sentidos que incluye el significado de la palabra «disposición» en la lengua castellana: colocar, poner las cosas en orden y situación conveniente; deliberar, prevenir, preparar lo que ha de hacerse con ellas; ejercitar sobre las cosas facultades de dominio, valerse de ellas, utilizarlas, prepararlas y disponerlas para implicarlas en una acción que busca una meta.

- <sup>39</sup> A. Riviére (2002). Sobre la multiplicidad de las representaciones. Un viaje por los vericuetos del pensamiento, *Obras Escogidas*, Madrid, E. Médica Panamericana, tomo I, 22-45.
- <sup>40</sup> A. Kuper (1996). *El primate elegido. Naturaleza humana y diversidad cultural*, Barcelona, Drakontos, 86.
- <sup>41</sup> E. de Bustos (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- <sup>42</sup> I. Gómez de Liaño (1999). *El idioma de la imaginación. Ensayos sobre la memoria, la imaginación y el tiempo*, Madrid, Tecnos, 354.
- <sup>43</sup> Ch. Maillard (1992). *La creación por la metáfora. Introducción a la razón-poética*, Barcelona, Anthropos, 12.
- <sup>44</sup> S. Woolgar (2005). *¿Sociedad virtual? Tecnología, «ciberbole», realidad*, Barcelona, UOC, cap. 1.
- <sup>45</sup> [http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/N\\_Senties.pdf](http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/N_Senties.pdf) (consultado el 10 de julio de 2010).
- M. Derey (1998). *Velocidad de escape. La ciberliteratura en el final de siglo*, Madrid, Siruela.
- <sup>46</sup> E. Wenger (2001). *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- <sup>47</sup> P. Ricoeur (1969). *Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.
- <sup>48</sup> G. Vattimo (1986). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*, Barcelona, Gedisa.
- <sup>49</sup> M. Bunge (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*, Barcelona, Gedisa. En la segunda parte de la obra dedica el autor varios capítulos a estudiar diferentes aspectos y modalidades del reduccionismo.
- <sup>50</sup> F. Broncano (2003). *Saber en condiciones. Epistemología para escépticos y materialistas*, Madrid, Mínimo Tránsito.
- <sup>51</sup> M. Bunge (1976). *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, 720.
- <sup>52</sup> J. P. Gee (2005). *La ideología de los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*, Madrid, Morata, 11.
- <sup>53</sup> E. Goffman (1997, v.o. 1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- <sup>54</sup> J. Habermas (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 161.
- <sup>55</sup> M. A. Quintanilla (1998). El concepto de cultura tecnológica, *Cultura tecnológica e innovación*, Madrid, COTEC, 10-11.
- <sup>56</sup> S. Benhabib (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires, Katz Editores.
- <sup>57</sup> A. Maalouf (2009). *El desastre del mundo. Cuando nuestras civilizaciones se agotan*, Madrid, Alianza Editorial.

## Abstract

---

### *Cultural maturity and lifelong education in the Information Society*

In anthropology dominates the culture study as a «thing», objective culture. From pedagogy, the culture is an intrasubjective process of culture incorporation and participative incorporation to the culture. From this second aspect, the culture is a permanent vital need. The constant self-feeding is one of the properties that are useful to define the process quality, consequently the people with higher cultural quality maintain more active the process. The pedagogical perspective, the permanent state of activity inside the real subject concept, the empiric subject, is the perspective situated with more precision in the core of the concept. The lifelong education concept is not a complement of the education concept, but is its main character. The lifelong education defines the biologic necessity of culture for human species. Hence, the importance of the concept of cultural maturity. That maturity is extended to all culture threads: the technical objects utilization, the cultural imaginarium, discourses, the practices and scenarios.

**Key words:** *Anthropology of education, Culture, Lifelong education, Cultural maturity.*

## **Perfil profesional del autor**

---

### **Joaquín García Carrasco**

Catedrático de la Universidad de Salamanca. Director de la Unidad de Investigación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Director del Laboratorio de «Diseños educativos multimedia y teleformación». Director de la revista *TESI. Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información* (<http://revistatesi.usal.es>).

Correo electrónico de contacto: [carrasco@usal.es](mailto:carrasco@usal.es)