



## CONSIDERACIONES EN TORNO A LA RELACIÓN ENTRE CULTURA Y EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN CULTURAL EN LA ESCUELA

M.C. José Solano Alpizar\*

*El presente escrito busca articular las nociones de cultura y escuela haciendo jugar para ello a un grupo de autores y sus respectivos planteamientos. De esta forma el ejercicio que se realiza se construye desde un horizonte teórico en el que se toman como base los planteamientos sobre la cultura “como construcción de significados en contextos variables”, “producción cultural”, “reproducción cultural”, “imposición cultural”, “apropiación cultural”, “capital cultural”, “variabilidad” y “compatibilidad cultural”.*

*El mismo se divide en cuatro apartados, con una lógica de construcción según la cual se aborda en el primer apartado la noción de cultura y se hace una caracterización de la misma; en el segundo se realiza una revisión de las principales teorías sobre la reproducción a partir de la idea de “resistencia cultural”, en el tercer apartado se analiza el papel de la reproducción cultural y la producción cultural, poniendo para ello en contacto los planteamientos de autores como Willis y Ogbu; finalmente el cuarto y último apartado busca precisar algunas observaciones en torno al papel de la escuela en relación con la necesidad de buscar soluciones efectivas respecto a las diferencias culturales, ello a través del esquema de la “compatibilidad cultural”.*

*This article intends to articulate the notions of culture and school from the perspective of several authors and their respective theories. This academic exercise is built upon the theoretical standpoints about culture which define it as “construction of meanings in different contexts”, “cultural production”, “cultural reproduction”, “cultural appropriation”, “cultural capital”, “variability” and “cultural compatibility”.*

*It is divided into four sections. The first one, introduces the notion of culture and its characteristics; the second one presents an overview of the main theories about reproduction from a “cultural resistance perspective”; the third one analyzes the role of cultural reproduction and cultural production from the standpoint of authors like Willis and Ogbu; the fourth and final section summarizes some views about the role of the school in looking for effective solutions to cultural differences through a “cultural compatibility” strategy.*

\* Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Costa Rica; Máster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Profesor e investigador de la División de Educación Rural en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales y autor de diversos artículos y libros.

*El proceso de construcción histórica del concepto mismo de cultura ha permitido no sólo confrontar estos reduccionismos sino que ha servido de marco de configuración de un concepto que ha venido adquiriendo nuevos sentidos a partir de elaboraciones teóricas diversas que se han cruzado en distintos contextos epistémicos.*

## 1. Una aproximación al concepto de cultura

Al igual que muchos otros conceptos, el de cultura ofrece la particularidad de que se encuentra permeado por los elementos propios del campo disciplinario desde donde se elabora, el enfoque en el que se inserta y la posición ideológica y analítica del autor que nos presenta una posible definición de ella.

Es así, como nos podemos encontrar desde definiciones libéscas y de diccionario que ven la cultura como la expresión del desarrollo intelectual o artístico de una determinada sociedad hasta aquellas que consideran la cultura como un conjunto de ideas, comportamientos e instituciones que son aprendidas, compartidas y transmitidas socialmente.

La variedad de definiciones es ilimitada, de ahí que podamos encontrar a la cultura concebida como patrimonio y herencia • bien como una forma de vida particular, en una visión ahistórica y continuista, en la que los individuos de un grupo se transmiten valores, costumbres y tradiciones casi ilimitadamente y de manera cuasi-mecánica.

En virtud de la existencia de definiciones de este tipo, no es fortuito que la ciencia social contemporánea haya tenido que combatir dos limitantes reduccionistas que han venido impidiendo una mejor comprensión de la idea de cultura.

La primera limitación es la que ve la cultura en relación con la estructura social, y la reduce a casi epifenómeno de ésta. La segunda es la que limita la emergencia de la cultura a la actividad del sujeto y lo presenta como un dador de significado a priori, como si la cultura no tuviera espacios de expresión en los que o bien el sujeto no actúa de manera consciente o bien donde éste no tiene control directo sobre una situación determinada (Wuthnow et al. 1988).

El proceso de construcción histórica del concepto mismo de cultura ha permitido no sólo confrontar estos reduccionismos sino que ha servido de marco de configuración de un concepto que ha venido adquiriendo nuevos sentidos a partir de elaboraciones teóricas diversas que se han cruzado en distintos contextos epistémicos.

Es de ésta manera como podemos observar el tránsito que se da desde una concepción de la cultura en sentido humanista, atravesado por una concepción



antropológica hasta llegar a una concepción sociológica de la cultura que busca articular la mirada antropológica con la mirada sociológica.

La concepción humanista parte de una perspectiva según la cual la cultura viene a ser la producción elaborada por las élites —arte, normas, valores, literatura, etc.— misma que es seleccionada, diseñada y construida para ser incorporada por el resto de la sociedad. La concepción antropológica presenta la cultura como algo omnipresente; es decir, la cultura en sentido ontológico, constitutiva de la vida social. La tercera concepción, presenta la cultura como un hacer que impregna todo, en sentido antropológico pero también configura un campo de acción específico junto a otros campos, como el de la economía, la política, la reproducción, y donde dichos campos se hallan estratificados según determinados criterios, (Ariño: 1997)

Este tránsito desde la concepción humanista hasta la concepción sociológica ha permitido el arribo a un punto de anclaje en el que la noción de cultura adquiere un sentido multidimensional; ello, gracias a los aportes y el intersticio de planteamientos teóricos pertenecientes a diferentes campos disciplinares, dentro de los que cabe mencionar la sociología y la antropología.

Emerge en este contexto una posible aproximación teórica a la noción de cultura que nos posibilita realizar una lectura distinta respecto a las definiciones que se encuentran fuertemente ancladas en el medio cotidiano y mayormente en el ámbito escolar, que siguen conceptualizando la cultura como producción patentizada de las clases dominantes, que es aceptada y reproducida pasivamente por las clases subalternas.

La posible aproximación a que me refiero es la que ve la cultura en sentido dinámico; es decir, como una construcción histórica “... que no privilegia significados culturales internalizados de una vez para siempre en la infancia...” sino la que enfatiza “... aquellos significados apropiados o construidos en contextos cotidianos variables, a lo largo de la vida...” (Rockwell, 1996)

El valor que tiene una definición de este tipo es que nos permite comprender que, si bien es cierto, existen elementos que son comunes a todas las culturas, estas no son ni únicas ni homogéneas. El hecho de que encontremos a lo largo de la historia determinadas configuraciones culturales, no significa que haya culturas que perviven siempre reproduciéndose a través del tiempo, vía transmisión oral.

Toda cultura es una construcción social en un tiempo y un espacio, tiene un momento de emergencia, interactúa con otras, se apropia e incluso se le imponen productos culturales, pero cada cultura tiene su tiempo, y son los sujetos quienes participan activa y creativamente en la configuración específica que adquiere.

Así, en este itinerario de avances y retrocesos teóricos, la emergencia de nuevos sentidos en torno a la noción de cultura no sólo nos permite realizar reconceptualizaciones importantes sino que también nos posibilita repensar el papel de la escuela en relación con la cultura.

En este sentido debemos decir que la historización de cualquier proceso es condición necesaria, aunque no suficiente, para comprender a una sociedad, a una cultura o a una institución, pues ello nos posibilita situarnos dentro de marcos espacio-temporales concretos que definen en mucho la dinámica que se da al interior de una sociedad e incluso en relación con el exterior.

Historizar significa reconocer que toda cultura "tiene historia" pero también significa comprender que los aspectos que permiten la configuración de una determinada formación cultural no pueden ser transferidos conceptualmente para analizar otra, sin correr el riesgo de perder de vista, como ha sucedido muchas veces, el soslayamiento de los particulares que hacen que una cultura sea como es.

## 2. En torno a la reproducción cultural: una revisión necesaria

En los últimos cuatro lustros mucho es lo que se ha hablado en torno al fenómeno de la reproducción cultural. En la mayoría de las teorías ha prevalecido tácitamente una concepción humanista de la cultura, lo cual ha generado un esquema según el cual son las clases dominantes las productoras de los bienes culturales y las clases subalternas pasivas reproductoras de los que aquellas producen. Todo ello en una perspectiva bastante mecanicista, explicable sólo a la luz del contexto histórico-político en que emergieron dichas teorías.

Es así como nos encontramos con teorías como las de Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis y, Bourdieu y Passeron.

2.1. La teoría de Althusser constituyó por sí misma una puerta de acceso al campo de las teorías de la reproducción. Su trabajo orientado al análisis del fenómeno de la ideología sirvió de condición de posibilidad para posteriores desarrollos teóricos en torno al papel de la educación en el marco de la reproducción.

A pesar de que el autor en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970) ve a la escuela como uno más de los "aparatos ideológicos del Estado" su planteamiento se insertó en el debate sobre la escuela en la sociedad capitalista, sirviendo ello para que se pasara a considerar a la institución escolar no sólo como el aparato que viene a "suministrar las habilidades necesarias para la división social del trabajo" sino también como el escenario propicio para la formación real de las subjetividades a partir del establecimiento de "relaciones imaginarias de los individuos" con sus condiciones reales de existencia.

En este sentido, y no obstante concebir Althusser a la escuela como cualquiera de los otros aparatos ideológicos cuya intervención contribuye a la reproducción del proceso de dominación de una clase sobre otra, sus planteamientos despertaron un interés en la institución escolar, generándose a partir de ese momento el surgimiento de numerosas miradas que ponían el acento en la escuela como el espacio en el que tenía lugar la reproducción de la ideología de la clase dominante.

Como la mayoría de las teorías que le sucedieron, la de Althusser incurrió en el reduccionismo y la reproducción mecanicista al presentar a las clases subalternas supeditadas a una dominación total e interpeladas por el capital.

2.2. La obra de Baudclot y Establet (1975) recogió en mucho la herencia reduccionista y reproducciónista presente en el planteamiento de Althusser. En *La escuela capitalista*, título de su obra, la institución escolar es presentada "... como un espacio donde se reproduce la ideología dominante y las relaciones sociales de producción por la vía de la calificación diferenciada de la fuerza de trabajo ..." (Ganja, 1993). En ella la escuela pasa a ser concebida como la entidad encargada de distribuir y canalizar a los "... alumnos hacia aprendizajes diferenciales que los llevan a posiciones sociales y económicas materialmente diferentes, y a reproducir la división entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales" (Ganja, 1993).

La institución escolar es presentada como un mecanismo de criba y selección social por medio de dos redes de escolarización, situándolos en espacios y roles sociales que se corresponden con los definidos en el ámbito social: burgueses y proletarios. De acuerdo con este esquema la escuela venía a reproducir -ta. cual- el modelo de sociedad dividida en clases, legitimaba la división y seleccionaba a los individuos según el mismo patrón.

2.3. La concepción estructuralista sería continuada y ampliada por Bowles y Gintis (1976) que entendían la "... reproducción de las relaciones sociales como condición necesaria para la acumulación de capital (Willis, 1993). Así, en un plano de correspondencia cuasi-mecánica según la cual el proceso educativo habitúa al sujeto para la producción, la obra plantea que la escuela presenta la "relación social real de dominación bajo el signo de una relación ideal de igualdad y autorización", relación que genera a su vez verdaderas desigualdades de clase en términos de los resultados educativos.

2.4. La teoría de Bourdieu y Passeron (1977) viene a representar por su parte, un avance significativo al introducir la problemática en un nivel cultural. De acuerdo con el planteamiento teórico de los autores, la cultura de las clases dominantes es la que se exige para obtener el éxito en la escuela y quienes no pueden acceder a ella -clases subalterna- están destinadas al fracaso.

En esta interpretación, a los alumnos de las clases subalternas se les "descarta", no porque pertenecen a las clases dominadas sino porque no poseen las habilidades objetivas ni el lenguaje que se requiere para el éxito (Willis, 1993).

La teoría educativa de Bourdieu y Passeron se asienta en el supuesto de que la clase dominante ejerce su poder, imponiendo significados a través de una "arbitrariedad cultural" que es reforzada por la "violencia simbólica", de tal suerte que la relación de poder de la estratificación que subyace, es ocultada a través de mecanismos que favorecen la dominación.

La falta de posesión de capital económico representa carencia de "capital cultural", elemento explicativo del por qué los representantes de las clases subalternas se encuentran en desventaja respecto a aquellos que obtienen en su formación familiar las bases culturales para responder a las exigencias de una escuela, que a la postre afirma sus contenidos y sus programas sobre la base de dicho capital.

La escuela pasa a convertirse en instrumento de la reproducción de la tradición cultural de las clases dominantes, siendo el lugar donde la educación se mistifica a sí misma, así como a las otras realidades a ocultar su fundamentación en las relaciones de poder de la sociedad y en la reproducción de esas relaciones.

Uno de los aspectos que caracteriza a esta teoría y la pone junto a las anteriores es el hecho de que la "cultura" pareciera significar "cultura burguesa"; encontrándose ausente una noción como la de "producción cultural" en la que se puede percibir no solo el papel de los "productores de cultura" —clases dominantes sino también el de los "reproductores"; es decir, el de las clases subalternas.

En este contexto, el rasgo característico que presentan estas teorías es que llevan a pensar que la producción cultural es privativa de una clase en particular, y que las producciones culturales de las clases subalternas no se hallan presentes; siendo este precisamente el principal aspecto que tienen en común, a no considerar las estrategias desarrolladas por los grupos subalternos.

### 3. Producción cultural y reproducción cultural

Evidentemente la naturaleza de la sociedad capitalista —acentuada por la industrialización— implica un proceso creciente de enajenación e imposición cultural sobre el mundo subalterno, al que se quiere ver convertido en consumidor de cultura, más no en productor de ésta. (Bonfil, 1991).

Si aunamos a lo anterior la pervivencia de una concepción humanística de la cultura, que ha permeado a lo largo de una centuria los más variados espacios sociales, no nos debe extrañar la fuerte presencia —en el campo educativo— de

una visión socio-pedagógica que ve a la escuela como la instancia reproductora de las relaciones de clase y en fin, de la cultura producida por las clases dominantes.

La visualización de este doble proceso de imposición de tradiciones histórico-culturales de un grupo, por un lado, y de conceptualización de la institución escolar como instrumento de reproducción sin más ni más, por el otro, nos obliga a ir posicionando la mirada en torno a la relación cultura-escuela.

Por ello debemos comenzar partiendo del hecho de que la cultura es un fenómeno social, lo cual nos lleva a reconocer que la capacidad de decisión que define el control cultural es también una capacidad social, en la que no obstante, ser los individuos quienes toman las decisiones es el conglomerado social el que dispone de formas de control sobre ellas.

Esta capacidad de decisión es un fenómeno cultural por cuanto dichas decisiones (control) no se toman en un contexto neutral, ni se dan en el vacío sino en el marco de una formación cultural determinada, cruzada por valores, tradiciones, costumbres, conocimientos, experiencias, etc.; un control que no es absoluto, ni es abstracto y que debe ser comprendido dentro de un determinado marco histórico (Bonfil, 1991).

Siguiendo los hilos de este razonamiento, la capacidad de decisión no sólo conlleva la capacidad social de usar determinado elemento cultural sino la de producirlo y reproducirlo.

En este sentido es menester apuntar que la producción de elementos culturales, en el sentido en que lo hace Bonfil, no es exclusiva de una clase, sino que en la producción de estos participan diferentes clases sociales. Tanto la clase dominante como las clases subalternas pertenecen a la misma sociedad; o dicho de otra manera, al mismo sistema socio-cultural. Lo que varía es el nivel y los grados de decisión y de control sobre los elementos culturales producidos y reproducidos.

Es evidente que en la sociedad capitalista se da un proceso de marginación de las clases subalternas, siendo que las primeras expropian una parte del trabajo de las segundas, y en un proceso complementario, las excluyen de la toma de decisiones sobre elementos culturales. Pero esta exclusión no conlleva un proceso pasivo de incorporación cultural como nos es presentado en la definición humanística de cultura, ni mucho menos como es presentada por las teorías de la reproducción mencionadas, sino que implica el desarrollo de procesos de resistencia.

Lo anterior quiere decir que las clases subalternas luchan por mantener el margen de control que poseen, y simultáneamente, combaten por "...ampliar su participación en el ejercicio de las decisiones sobre sus propios elementos culturales y sobre los que son comunes al conjunto de la sociedad y que les han sido expropiados..." (Bonfil, 1991).

*Las clases subalternas -al igual que las minorías- enfrentan el rechazo de sus producciones culturales por parte de quienes toman decisiones en torno a cuales son los elementos culturales socialmente aceptados y reconocidos*

Las clases subalternas establecen estrategias -dentro de un mismo horizonte civilizatorio- que implican su reconocimiento como grupo humano con características particulares, pero en el que igual, los elementos culturales por los que se apuesta son al fin de cuentas los mismos -desde diferentes espacios de cons-

trucción- pues responden al mismo modelo societal en el que tanto dominados como dominadores participan.

En este contexto, el proceso de expropiación/exclusión que realizan las clases dominantes genera una relación asimétrica en términos socioculturales. Relación que se desarrolla al interior mismo de la cultura, pues no obstante ser esta constitutiva de todo ser humano no actúa como generadora de una distribución simétrica y equitativa de los bienes simbólicos.

Muy por el contrario y como bien lo ha dejado asentado Ariño:

en todas las sociedades encontramos una distribución estratificada de los mismos en función de criterios muy diversos y la misma cultura opera como un marcador de distancias sociales, dando lugar a luchas de posesión de capital cultural y estrategias sociales de distinción (1997).

De hecho, las imposiciones del modo de vida de las clases dominantes, así como de sus formas culturales que son presentadas como únicas y legítimas, es decir, como modelos humanos universales, vienen a poner en evidencia esta asimetría así como la desigualdad que conlleva el despliegue cultural mismo.

Las clases subalternas -al igual que las minorías- enfrentan el rechazo de sus producciones culturales por parte de quienes toman decisiones en torno a cuales son los elementos culturales socialmente aceptados y reconocidos, los cuales se miden dentro de una escala valorativa en la que el control y el poder de decisión influyen determinadamente -aunque no exclusivamente- sobre el proceso de selección y diseño de los productos culturales.

En este proceso de rechazo e imposición influyen notablemente los *mass media*, imponiendo estilos de vida, valores, gustos y tradiciones, así como los sistemas educativos a los que se les asigna el promover cierto tipo de actitudes y



desarrollar una mentalidad favorable a la acumulación de capital, asentada en valores como los de la disciplina, el ahorro, el espíritu de empresa y el desempeño eficaz en el mundo laboral, entre otros.

Pero este proceso no se da de manera unilateral, pues implicaría negar la "resistencia cultural" y las estrategias contraculturales surgidas de las clases subalternas sino que más bien se ve acompañado de otros procesos como la apropiación cultural y la producción cultural. El primero visto como un proceso que da margen para la selección, la reelaboración y la producción colectiva de recursos culturales. En este sentido lo que es apropiado no se queda tal cual fue tomado en un primer momento sino que es reconverido de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo.

La apropiación cultural actúa de manera tal que aunque los elementos culturales son ajenos a las clases subalternas, en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo su control estas lo usan y deciden sobre ellos. En este sentido las clases subalternas se apropian de los elementos culturales que, en este caso no son de su producción, pero a los que reconvierte, dándoles un significado diferente, acorde con su visión del mundo y sus propias condiciones materiales de vida. El consumo cultural, no obstante, no constituye una producción que fabrica algún objeto concreto, constituye representaciones que nunca son idénticas a aquel las que el productor ha empleado; pues como bien lo señala Chartier (1996), el consumo cultural, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico que se considera que modeló, autoriza la reapropiación, el desvío y la resistencia.

En este contexto discursivo, los planteamientos de Willis (1978) en torno a la resistencia cultural vienen a abrir un nuevo episodio en el capítulo de las teorías de la producción cultural, al ofrecer elementos propios de las clases subalternas en su investigación con jóvenes de la clase obrera inglesa.

De igual manera los planteamientos de Ogburn —respetando las diferencias de análisis y los intereses teóricos de cada línea de investigación— se intersectan con los de Willis en cuanto a que, tanto la clase trabajadora como las minorías étnicas establecen estrategias de sobrevivencia particulares para contrarrestar la ofensiva cultural de las clases dominantes, desarrollando para ello, respuestas culturales concretas que tienen que ver con su propia experiencia histórica y las relaciones de subordinación que han experimentado y que vienen a reflejarse en el proceso mismo de su escolarización.

No obstante las diferencias existentes, entre uno y otro planteamiento, y sin la intención de forzar un acercamiento entre ambos, podemos decir que las clases subalternas y las minorías étnicas construyen representaciones sobre sí mismas que no podrían ser consideradas como "inferiores" a las de la cultura



dominante, en tanto aquellas consideran sus propias producciones culturales como alternativas –de defensa y autoafirmación de su identidad colectiva– dentro del mismo modelo societal.

Es así como podemos observar en la obra *Aprendiendo a trabajar* de Willis, que los muchachos de clase obrera construyen sus propias representaciones culturales –modos de vestir, de hablar, de comportarse– como respuesta a una dinámica de imposición cultural, como una forma de respuesta a una institucionalidad que no los representa, en tanto es reflejo de un modo de vida y de un tipo de saberes que están legitimando valores y costumbres que poco tienen que ver con su experiencia cotidiana.

Extendiendo la explicación a partir del trabajo de Ogburn, podríamos decir que en este contexto la escuela contribuye –de manera intencional y no intencional– a los problemas académicos que enfrentan los niños y las niñas, tanto los que pertenecen a una minoría, como las de clases subalternas, porque opera de acuerdo con las normas de la sociedad dominante.

Con ello quiero decir que efectivamente la escuela contribuye –en gran medida– al proceso de descalificación cultural que se da en ella y que de hecho puede hallarse implicada de diferentes modos "... en la "producción cultural" y en la "reproducción cultural tanto dominante como subordinada..." (Willis, 1993)

A este respecto es claro que algunos de los intereses de ideologías dominantes pueden ser transmitidos no directamente sino a través de dialécticas, meditaciones y luchas sociales y culturales, pero ello no quiere decir que las clases dominantes impongan significados a las clases subalternas sin que estas desarrollen procesos de reconversión cultural.

#### 4. La institución escolar: un acercamiento

Para empezar este apanado, es pertinente patentizar el hecho de que las clases subalternas no plantean un proyecto cultural distinto, pues participan de la cultura general de la sociedad de la que forman parte, aunque claro está, sí poseen una cultura propia, en tanto esto es resultado de su historia. Una cultura que expresa sus condiciones de vida, sus sentimientos, sus temores y sus luchas, sus historias de vida, sus proyectos y como bien lo anota Bonfil, también su carácter subalterno en tanto "... es una cultura que es parte de la cultura de la sociedad ... pero que no actúa como otra cultura sino como alternativa posible para esa misma sociedad total" (1991).

En este sentido las clases subalternas poseen una cultura propia construida a partir de su posición en la estructura económica-social, y configurada en el marco de sus propias representaciones, mismas que deben ser historizadas.

Los miembros de esas clases comparten condiciones de vida materiales que inciden en el tipo de respuestas que ofrecen como grupo al resto de la sociedad y que de una manera u otra, son trasladadas a la escuela durante el proceso de formación, si pensamos en la comunidad obrera de "Hammerstown" lugar en el que Paul Willis realiza su investigación tendríamos que considerar algunos aspectos en torno a la representación que construye la clase obrera respecto a la posición que ocupa dentro de la estructura social. Se trata de una comunidad surgida en el propio seno de la revolución industrial, doscientos años atrás, es muy posible que la identificación de los sujetos con cierto tipo de trabajos manuales, generalmente gustos, costumbres y tradiciones, entre otras, configure una respuesta alternativa al tipo de producción cultural de las clases dominantes, sin que ello signifique de ninguna manera que no haya apropiación e inclusive imposición de cierto tipo de valores y estilos de vida.

Desde esta perspectiva debemos considerar los siguientes aspectos que inciden en la dinámica de la escuela contemporánea:

1. Los niños y las niñas cuando llegan a la escuela poseen un acervo cultural propio.
2. La escuela genera rupturas significativas, discontinuidades en relación con el "capital cultural" que el niño o la niña posee.
3. La escuela no reproduce mecánicamente la cultura dominante aunque actúa legitimando saberes.
4. La escuela debe considerar el uso particular de la lengua que cada grupo tiene.

4.1. Es un error pensar que el niño o la niña que ingresa a la escuela parte de cero, como si fuera una pizarra en blanco a la que hay que llenar de información. Esto es una negación de todo el proceso de aprendizaje no sistematizado que han experimentado a lo largo de sus primeros cinco años de vida. El caso de la alfabetización que se da en la escuela es un ejemplo claro de cómo la institución niega otros saberes que no son los institucionales y culturalmente aceptados.

Como bien lo señala O'Neill,

Las escuelas hacen que sus alumnos —algunos de ellos— puedan leer y, en este proceso destruyen su propia alfabetización. Antes de iniciar la escuela, los niños llevan cinco años dando explicaciones coherentes (no habladas) al mundo de experiencias, tanto lingüísticas como sociales, etc al que se ven enfrentados. Y, además, no lo hacen nada

mal. La escuela intenta y generalmente consigue decirles que no siempre sirven las explicaciones basadas en el sentido común ... (Citado por Cook Gumperz, 1988). Los niños y las niñas experimentan un proceso de socialización inicial antes de llegar a la escuela que no es reconocido por esta; ello contribuye a negar todos esos conocimientos y experiencias que son producidos en la cotidianeidad.

4.2. Al igual que sucede con la alfabetización, en términos generales, la escuela se convierte en una institución que genera un choque entre lo que el niño o la niña ha aprendido en la cultura cotidiana y lo que ofrece la cultura sistematizada; el hecho mismo de que la estructura de los programas y los contenidos estén cargados de aspectos relacionados con la cultura sistemática, reflejan el divorcio existente entre lo que los niños y las niñas saben y lo que la escuela espera que sepan realmente.

En este sentido, la escuela se convierte en agente internacional de discontinuidad cultural. Un tipo de discontinuidad cultural que no refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente (Spindler, 1993).

La escuela actual crea expectativas que no se cumplen necesariamente. Ello se debe en parte al hecho de que se encuentra divorciada de la cultura cotidiana, pues muchas veces lo que se aprende en la escuela carece de relación respecto a lo que se aprende en la familia y en la comunidad.

El propio contenido curricular es ajeno al conjunto de la cultura, y se convierte más bien en un conocimiento formalizado y ritual que opera al margen de la realidad económica social en que vive el niño y su familia.

4.3. La escuela no reproduce mecánicamente la cultura dominante, aunque si bien es cierto las teorías de la reproducción mencionadas la presentan como la entidad maquiavélica que se corresponde en relación de uno a uno con la cultura de las clases dominantes, la escuela no funciona como tal.

Así como las clases dominantes no siempre imponen significados sin que sean tomados en consideración por los dominados o por lo menos por un sector importante de estos, la escuela tampoco constituye un lugar en donde se incorpore de manera unidireccional la cultura de los dominadores.

Desde este punto de vista es difícil mantener el argumento de la escuela como la agencia transmisora de una "cultura oficial" estandarizada, frente a una realidad que nos muestra la existencia de una multiplicidad de prácticas y significados que se dan en las escuelas.

Podríamos decir que la escuela viene a operar como la instancia "relativamente autónoma" en la que se dan encuentros y desencuentros. Se trata de un



contexto en el que interactúan grupos humanos que ocupan diversas posiciones en la estructura económico social, grupos que poseen un capital cultural determinado, y en el que se desarrollan estrategias de resistencia que ofrecen la posibilidad de configuraciones culturales muy particulares, que bien pueden corresponderse con lo que establece la cultura dominante o bien pueden encontrarse bastante distantes de ésta.

4.4. El último de los aspectos enumerados, lo constituye, el de la existencia de usos particulares de la lengua según el grupo humano que corresponda: etnias indígenas, minorías, grupos marginados, campesinos, etc.

La escuela es el lugar donde se vienen a evidenciar de una manera u otra, la existencia de diversas formas de comunicarse que se encuentran estrechamente ligadas a la cosmovisión del grupo humano al que pertenece el niño o la niña que asiste a la escuela, así como a la posición que ocupa dentro de la amplia jerarquía social.

Conociendo dicha situación, la escuela debe actuar sobre los distintos usos del habla, no con el objeto de homogeneizar de acuerdo con un estándar preestablecido, sino acorde con un proyecto global que lleva a incorporar respuestas concretas a diferencias culturales, mismas que deben ser integradas según un modelo que compatibilice la pluralidad de identidades e historias que se vienen a intersectar en la institución escolar.

Por supuesto, ello no significa que la maestra o el maestro deban abocarse a la tarea titánica de tener que ofrecer respuestas particulares a treinta o cuarenta niños y niñas, pero sí contempla la posibilidad de que puedan actuar de una manera más acorde con la variedad cultural que interactúa en el salón de clases.

Lo anterior implica no sólo la intención de tratar de mejorar el desempeño escolar de los niños y las niñas sino la de contemplar estrategias alternativas que posibiliten la compatibilidad cultural, tanto al interior de la institución escolar como al interior del aula. Es tratar de hacer una educación más efectiva a partir de la consideración de que la enseñanza debe ocurrir en un contexto compatible con la cultura original de los alumnos.

Partiendo de las premisas básicas de la teoría de la "compatibilidad cultural", la enseñanza debe estar contextualizada en la experiencia del niño o la niña, en sus conocimientos previos y en sus esquemas. Hacer más efectiva la escuela no significa sólo lograr un desempeño más exitoso sino también contemplar las particularidades culturales de los niños y las niñas, con el propósito de integrar elementos propios al contexto comunitario y familiar, involucrando a padres y madres, y a las organizaciones sociales.

Implica tal y como lo apunta Tharp (1989) sumergir la enseñanza de la lengua, las matemáticas y la ciencia, por ejemplo, en los materiales, intereses y

experiencias culturales, así como contextualizar el material formal con experiencias personales y comunitarias, lo cual proporciona los vínculos cognitivos que permiten a las alumnas y los alumnos, aprehender la lengua, las matemáticas y la ciencia.

De acuerdo con este autor, contextualizar el material escolar en la vida de la niña o el niño y de la comunidad, expande los esquemas de estos, a la vez que capta sus redes sociales en otras cada vez más amplias que involucran a otros miembros de la comunidad: padres y madres, organizaciones, etc. y fomenta el orgullo, la confianza y una identidad cultural más fuerte que lleva a un mejor desempeño escolar.

Como bien podemos abstraer de este planteamiento, si bien es cierto debemos pensar en los procesos de organización escolar, buscando hacer más eficiente la escuela a partir de ciertos conocimientos específicos sobre su desarrollo, es preciso contemplar en el análisis la diferencia, a fin de buscar la compatibilidad cultural.

Es necesario repensar la escuela a partir de la noción de "compatibilidad cultural" y desde el marco de una concepción que ve la cultura como un proceso dinámico. La incorporación y el uso efectivo de los elementos propios de la cultura cotidiana pueden constituir una posible respuesta en un esfuerzo por compatibilizar la variedad cultural que se imbrica cotidianamente en la institución escolar. En este sentido, la selección del currículo puede convertirse en punto de partida de un proceso de compatibilización cultural —no el único ni el más importante—.

Lo anterior implica que en el currículo tengan cabida todos esos contenidos culturales considerados los más valiosos. Me refiero tanto a la incorporación de las expresiones cotidianas como de las expresiones culturales sistematizadas, pues su vinculación puede aumentar la pertinencia del currículo.

Con la vinculación entre las formas de pensamiento, percepción y acción que adquirieron los niños y las niñas en la vida cotidiana —en la educación no escolarizada— y las tendencias de pensamiento, percepción y acción que plantean las instituciones escolares, se puede comenzar a dar respuesta al problema del pobre desempeño escolar de los niños y las niñas de clases subalternas y grupos minoritarios, así como al problema de la deserción escolar.

Si partimos del reconocimiento de que los alumnos provenientes de las distintas clases sociales que componen el tejido social al que está dirigido un sistema curricular determinado, tienen desiguales puntos de contacto con las distintas parcelas del conocimiento y de la cultura, así como diferentes formas de vincularse con ésta, debemos reconocer por ende que también parten en condiciones desiguales que deben ser consideradas por la escolaridad obligatoria,



en términos de las estrategias metodológicas empleadas y sobre todo a nivel de los contenidos seleccionados.

Una posibilidad para tratar la igualdad de oportunidades desde el corazón mismo del proceso educativo reside en el currículo. El currículo podría llegar a convertirse en un elemento de compensación, aunque no de total igualación, sobre todo porque como lo señalábamos anteriormente, la cultura no actúa de manera simétrica en la distribución de los bienes simbólicos al interior de la sociedad y más bien opera como marcador de distancias sociales, propiciando combates por la posesión del capital cultural y el desarrollo de estrategias sociales de distinción.

Ello implica partir del reconocimiento de la desigualdad, no para hacerla desaparecer —sería muy reductivo decir que el problema surge en el aula— sino para evidenciarla y posibilitar estrategias de equilibración entre los conocimientos que poseen los alumnos de clases subalternas y los que poseen los hijos de quienes tienen acceso a una cultura como la que exige la sociedad y la que pone en juego la escuela misma.

Por supuesto el problema trasciende los límites de la selección del currículo por cuanto interviene una infinidad de factores que no podrían ser abordados en este espacio, tales como: expectativas de los maestros respecto a sus alumnos, estrategias metodológicas empleadas que deben corresponder a la ampliación del currículo, la formación de profesores, el empleo de medios didácticos acordes con una visión que contempla la cultura cotidiana, prácticas sedimentadas de los docentes que se cruzan con la organización escolar y que vienen a incidir directamente en el proceso escolar entre otros.

Estos son pues algunos de los aspectos que deberían considerarse a fin de ofrecer alternativas frente a la diversidad cultural que se expresa cotidianamente en la escuela. Desarrollar estrategias que integren elementos generales, sin que ello signifique la negación de los elementos propios que traen las niñas y los niños, cuyo "capital cultural" no se corresponde con el estándar que establece la escuela, es uno de los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI.

## Referencias

Althusser, L. (1974) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Nueva Visión.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.

Bonfil Batalla, G. (1981). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial



Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista México: Siglo XXI*.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laisé.

Bourdieu, P. (1993) "Los poderes y su reproducción. En: Velasco, H., García, J. y Díaz, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Cook-Gumperz, J. (1988). *Introducción a la construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.

Charrier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre la práctica y la representación*. Barcelona: Gedisa.

Gimeno, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Granja, J. (1993). *Lecturas a la reproducción*. DIE, México: DIE

Heath, S. (1989) *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ogbu, J. (1987) "Variability in minority school performance: A problem in search of a an explanation" *Anthropology and Education Quarterly*, 18:4.

Rockwell, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En: *Hacia un currículo cultural, un enfoque vygostkiano*. Amelia Álvarez y Pablo del Río (eds). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad: Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.

Spindler, G. (1991). "La transmisión de la cultura". En: Velasco, H., García, J. y Díaz, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Tharp, R. (1989) "Culturally compatible education: A formula designing effective classrooms" *What the anthropologists have to say about dropouts*. Trueba, Henry, G and L. Spindler. Nueva York: The Falmer Press.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Willis, P (1993). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". En: Velasco, H., García J. y Díaz, A. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Wolnow, R. Et a. (1988). *Análisis cultural*. Buenos Aires Paidós.

