

Monclús, Antonio, Educación y cruce de culturas, FCE, México (2004)

III. Educación y cultura

"CULTURA" ESCOLAR

Desde hace unos años y enmarcado en el mundo de la escuela, de lo escolar, se ha ido generalizando el denominar cultura a una serie de aspectos centrales en la vida de los centros donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El ya de por sí amplio y complejo campo semántico de cultura se va también por este lado, complicando más y complejizando más. Para unos se vinculará la cultura escolar con el clima tanto en el aula como en el centro, para otros será una especie de barómetro de la red de relaciones de comunicación dentro del mundo escolar o del mundillo de una escuela, para otros será la epistemología que permitirá entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, para otros será como una vasta y variada dinámica de grupos en el centro, para otros será el fundamento del currículum, para otros la mediación contextual del currículum, y para otros más la cultura escolar vendrá a ser el centro y el conjunto de las dimensiones y relaciones que existen en ese entramado que es la vida escolar.

Este último aspecto, más global, parece derivarse o emparentarse con el modelo estático-identificativo, pues viene a coincidir con la filosofía del concepto de cultura de la antropología cultural, ya que remite la cultura escolar a la identidad de la escuela y, por tanto, al conjunto de sus ingredientes sin olvidar ninguno.

Jerome Bruner, en *La educación, puerta de la cultura* (2000: 62), hace notar expresamente que

un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrir-la, dejar de darla por supuesto. Hay muchos proyectos ahora en proceso, no sólo en literatura sino también en historia y ciencias sociales, que están trazando líneas interesantes en este campo [Bruner, 2000: 62].

Bruner, en efecto, intenta demostrar que la educación no es solamente una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizada. No se trata, tampoco, de una cuestión de aplicar teorías del aprendizaje en el aula, ni de usar los resultados de pruebas de rendimiento centradas en el sujeto. Para el autor, la educación es una empresa compleja que trata de adecuar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.)

Por ello titula su obra *La educación, puerta de la cultura*, ya que aborda la tesis de que la cultura da forma a la mente, que aporta la caja de herramientas a través de la cual se construye no sólo el mundo, sino la concepción de uno mismo y del poder de cada uno. Además, propone que no se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que dan forma y amplitud a la mente. Aprender, recordar, hablar, imaginar, en definitiva, se hace posible participando en una cultura. Deja claro, no obstante, que el interés por la "cultura en la mente" no se fundamenta en la adhesión a ninguna "escuela" de psicología.

Bruner analiza los experimentos escolares que han establecido "culturas de aprendizaje mutuo" como uno de los más prometedores a la hora de crear una cultura enriquecedora en la escuela, que capacite a los alumnos de manera efectiva para usar recursos y oportunidades que ofrece la cultura global. Estas culturas del aula están organizadas para ofrecer un modelo de cómo debería funcionar la cultura general si se estuviera operando de la forma mejor y más alegre y si se estuviera concentrando en la tarea de la educación. Hay que compartir mutuamente conocimientos e ideas, ofrecerse ayuda mutua en el dominio del material, en la división del trabajo, en el intercambio de papeles, en las oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo. En definitiva, se trata de una versión de la "cultura en óptimas condiciones" (Bruner, 2000: 16).

El objetivo de Bruner es, por lo tanto, exponer algunos postulados que conducen a una perspectiva psicocultural de la educación. Por eso, plantea consideraciones tanto sobre la naturaleza de la mente como sobre la naturaleza de la cultura, pues, para él, una teoría de la educación tiene que encontrarse en la intersección entre ellas necesariamente.

Todas estas cuestiones están directamente relacionadas con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella (Bruner, 2000: 31).

Numerosos autores hablan sobre la cultura escolar y encuentran diferentes aspectos, o subculturas o culturas en la propia escuela (Levine y White, 1987; Gairín, 1996; Pérez, 1998; Rosales, 2000; Viñao, 2002; Fuller y Hannun, 2002).

Y no son raros los encuentros profesionales dedicados a analizar este tema, por ejemplo: el Congreso de Organización Escolar de Sevilla de 1992, dedicado a la cultura escolar y el desarrollo organizado, en el que se hablaba de temas como la cultura profesional de los docentes, el entorno y su influencia en la cultura de los centros, el líder y la cultura escolar, o las claves culturales, de los conflictos escolares. Rosales sostiene, por ejemplo, que en la escuela convergen diversas manifestaciones culturales, como: culturas del pasado, presente y futuro; culturas próximas y cultura universal; culturas de clase social; culturas de género: masculino y femenino; culturas generacionales; y culturas de carácter formal e informal. Sin embargo, para él no en todas las escuelas está presente con la misma intensidad esta diversidad de culturas, pues existen escuelas que tienden a la homogeneidad cultural (ya sea de clase, de género, etc.) y otras que tienden a una heterogeneidad creciente, como ocurre en las escuelas públicas de barrios en las grandes ciudades, o en escuelas de países y ciudades con un importante pluralismo étnico-cultural. La cuestión de la diversidad cultural plantea modificaciones en la actuación del docente, las metodologías, la utilización de recursos, las relaciones con los padres y con otras instituciones, etc. En resumen, se plantea la necesidad de realizar innovaciones pedagógicas y didácticas a partir de los proyectos educativo y curricular, y especialmente en las programaciones de cada profesor y de cada curso, así como en el resto de actividades cotidianas.

A modo de conclusión, Rosales plantea el hecho de que en el centro escolar, al igual que en la comunidad social en la actualidad, se produce un intenso cruce de culturas, tanto en relación con distintos grupos étnicos, como con diversas clases sociales, con el género y con las distintas generacio-

nes. Tal diversidad incrementa notablemente la complejidad de las relaciones interpersonales y grupales en las instituciones educativas. Por ello, es preciso facilitar la convivencia entre los miembros de la comunidad a través, por ejemplo, de las relaciones formales (cumplimiento de la normativa y los reglamentos del centro), pero también a través del desarrollo de climas de relación informal fundamentados en valores de comunicación, en el respeto mutuo, en la ayuda, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad, etc. Hay que tener en cuenta —a la hora de conseguir un clima general de convivencia y la solución de los problemas, los conflictos y la violencia escolar— la necesidad de tomar en consideración las características propias de cada comunidad, en la que tiene su origen y por la que es influido el centro escolar, y que actúa, normalmente, como un espejo o caja de resonancia (Rosales, 2000: 1045).

Rosales refiere la vinculación que suele establecerse entre cultura y violencia escolar, pues varios autores, como David Hargreaves, han manifestado gran interés en el estudio del origen social de los conflictos escolares. Este autor elaboró su teoría de la "desviación", en la que a partir del supuesto de que la conducta desviada (o violenta), característica en alumnos de clase social deprimida, establecía que su origen estaba en la gran diferencia entre las metas y las expectativas que la escuela despertaba en estos alumnos, semejantes a las propias de la clase social media o privilegiada, y en los escasos medios o posibilidades con que ellos cuentan para alcanzarlas, dio lugar a fuertes sentimientos de frustración. Una frustración que, para David Hargreaves, da lugar a una cultura desviante, pues los alumnos con este problema tendían a agruparse entre sí y a distanciarse tanto de profesores como del resto de alumnos, apareciendo de este modo valo-

res de grupos enfrentados a los valores escolares representados por profesores y alumnos de la clase social privilegiada. Es así como David Hargreaves establece una diferencia y concluye que hay una "subcultura" desviada y una "subcultura" académica.

Camilleri (1985: 112), analizando la cultura y los problemas educacionales en los países del Tercer Mundo, reflejaba también que las distintas formas de aculturación de grupos diferentes no tienen el mismo valor para triunfar en la escuela, ni para triunfar en la vida. Así, mientras más difiere el tipo de aculturación del alumno de la del grupo que constituye y marca la institución escolar, mayor desventaja supone y puede hacerlo fracasar, lo cual sucede con bastante frecuencia en estos países.)

Santos (1994: 208; 1996: 125) asimismo plantea, siguiendo a Levine y a White, que la cultura es un término que conlleva un entramado complejo de significados. Así, la escuela tiene una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales y formas de pensamiento que constituyen su propia cultura. El grupo que integra la comunidad escolar comparte en su proceso de comunicación unos valores genuinos e identificables; Dentro de esa "cultura" existen subculturas en las aulas, en los seminarios, en el equipo directivo. Asimismo, esos grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas ni estáticas ni repetibles. En el marco de esa cultura, el individuo se comunica y aprende según algunos patrones peculiares.)

Por eso, al hablar de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos

mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse. La "cultura escolar", de este modo, se encontraría ubicada en el marco de una cultura social más amplia. La cultura del aula o del seminario están emarcadas dentro de la cultura de la escuela. Las fronteras de estas culturas son permeables y se produce una simbiosis de doble circulación y sentido. De ahí se deriva el modo en que vive cada individuo en el marco de esa cultura. Habrá alumnos que permanezcan dentro de ella sin asimilar, sin interiorizar ninguno de sus valores, sin hacer propia ninguna de sus creencias, sin someterse más que exteriormente a sus normas. Según estos autores, otros, en cambio, combatirán desde una experiencia contracultural (aunque parece una contradicción con esta concepción de cultura no denominar cultural a esa otra experiencia), el discurso, los modos, las actitudes o las prácticas de la comunidad. Algunos las interiorizarán de forma rutinaria y habrá otros que se convertirán en corifeos de sus creencias, ritos, mitos y valores.

La cultura oficial de la escuela, añadirá Santos, tiene una serie de características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica o prácticamente. Entre ellas, destaca lo siguiente, de acuerdo con Morgan:

1. La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada profesor actúa en su aula, cada alumno es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
2. La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento. No se valoran tanto los esfuerzos como los resultados.
3. La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las fortalezas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo. Así,

muchos profesores exigen que sus alumnos se dirijan a ellos con determinadas formas de tratamiento.

4. La cultura de la escuela es una cultura de uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos se imponen a todos los alumnos con el pretexto de justicia e igualdad.
5. La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada. El inspector manda al director, el director manda al profesor, el profesor manda al delegado de curso, el delegado de curso manda al alumno.
6. La cultura de la escuela es una cultura de rutinas. Cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo y en el mismo sitio, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo, etcétera.
7. La cultura de la escuela es una cultura dominada por el síndrome del número uno, que en el contexto de las organizaciones encontramos en las variadas oportunidades creadas para los éxitos visibles de aquellos con papeles subordinados, que se combinan, además, con expresivas muestras de satisfacción de los que tienen un papel superior (Morgan, 1990).

Todo ello permitirá concluir a Santos que la filosofía, los valores y las normas que se ponen de moda en la sociedad ejercen un importante impacto en el mosaico formado por las culturas, las subculturas y las contraculturas que coexisten en el marco de la escuela.

Marchesi y Martín, en su interesante texto *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (1998: 132), sostienen que el concepto de cultura en los centros escolares recibe una particular atención cuando se aborda el cambio educativo y los

proyectos de mejora de las escuelas, pues se considera que la transformación de la cultura de los centros es uno de los indicadores más claros de que se ha producido un cambio profundo en ellos.

Para estos autores, la dificultad principal se encuentra a la hora de definir el concepto de cultura, así como a la hora de establecer los indicadores adecuados para abordar su estudio. En la mayoría de los análisis sobre cultura escolar se ha utilizado una metodología etnográfica, a partir de una aproximación cualitativa a las relaciones que se establecen dentro de la escuela. Pero no resulta fácil asegurar la riqueza de datos que se obtienen a través de los enfoques etnográficos y utilizar, a la vez, medidas cuantitativas para la comparación y el análisis de los datos obtenidos sobre diferentes variables relacionadas. Por ejemplo, en el caso de las investigaciones sobre la eficacia de la escuela se ha incluido desde un punto de vista cuantitativo la variable *ethos* o clima educativo y se ha asociado al concepto de cultura de la escuela. No obstante, hacen notar que la cultura de la escuela es algo más amplio y decisivo en el funcionamiento de los centros escolares que el clima educativo, definido como las normas, los valores y las expectativas que sustentan los aprendizajes escolares.

Para estos autores, una de las claves de clarificación para la definición del concepto puede ser la distinción entre estructura y cultura. Por estructura de un centro se entiende el sistema organizativo, los procesos para adoptar decisiones, el tipo de participación establecido en una escuela, los papeles que desempeñan los distintos agentes educativos. La cultura, en cambio, se refiere más a las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alum-

nos y el funcionamiento del centro. En este sentido, la cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores. Los proyectos que un centro elabora de forma explícita pueden coincidir o no con las creencias básicas que comparten realmente los profesores. En el caso de no existir coincidencia entre ambos, se producirán dos tipos diferentes de proyectos: por un lado, un proyecto de tipo explícito-formal y, por otro, un proyecto cultural-implícito-real que, aunque Marchesi y Martín no lo señalan, resulta, entre otras cosas, claramente identificativo.

La idea de que existe una interdependencia entre la estructura y la cultura de los centros ha sido analizada por varios autores. Recuerdan que Hopkins, Ainscow y West sostienen que dichas relaciones son dialécticas, pues, por un lado, las estructuras generan las culturas, pero, por otro lado, los cambios en la cultura pueden modificar la estructura existente. Desde una perspectiva más práctica, el cambio de las estructuras parece ser más sencillo, pero puede mantenerse en ese nivel, sin afectar los valores, creencias y relaciones que existen en el centro. Asimismo, los cambios en la cultura, si no afectan la estructura organizativa del centro, pueden quedarse sin el soporte institucional necesario para dar estabilidad y coherencia a los cambios.

Por otro lado, Marchesi y Martín destacan también la labor de David Hargreaves en el desarrollo y análisis de los diferentes tipos de culturas de la escuela. David Hargreaves centró su análisis a partir de la dinámica de los grupos. Así, la cultura de una escuela podría ser la solución ante los problemas que, como grupo social, debe abordar, pues todo

grupo social tiene que realizar dos funciones: la función instrumental orientada a la consecución de los objetivos, y la función expresiva, con la finalidad de mantener la cohesión social del grupo. La cultura de una escuela sería, así, la concreción para la realización de estas dos funciones. Siguiendo este análisis, David Hargreaves establece cinco tipos diferentes de culturas de las escuelas: formal, del bienestar, de la casa caliente, de supervivencia y eficaz.

Sin embargo, Marchesi y Martín añaden que a la hora de hablar de la cultura no sólo hay que tener en cuenta los diferentes tipos de cultura, sino el hecho de qué en cada escuela existe una cultura que es dominante en un momento determinado. Este enfoque es propio de los denominados modelos de integración, como los seguidos por Meyerson y Martín, entre otros, y que establecen vínculos y relaciones entre los miembros de una organización a través de la cultura, que otorga, además, un cierto grado de cohesión y de consistencia. El cambio cultural se basaría principalmente en cambios organizativos, impulsados generalmente por un líder, que a su vez se traducen en cambios actitudinales y cognitivos. En definitiva, este modelo sostiene que de un tipo de cultura se puede llegar a otro diferente, pero que, en el fondo, están cumpliendo la misma función de cohesión del grupo social. Este modelo subraya la homogeneidad y la integración, mientras que existen otros modelos que ponen el énfasis en la diferenciación y en la diversidad, señalando que en las culturas de las organizaciones lo más relevante son las inconsistencias, la falta de consenso, las fuentes múltiples del contenido cultural, la menor dependencia del líder establecido. Desde este modelo, la cultura estaría formada por valores y comportamientos diferentes, a veces contradictorios y enfrentados, y en él el cambio es más gradual, en muchas oca-

siones no intencional, y procede de múltiples focos que reflejan las distintas subculturas presentes en una misma organización. Los centros educativos, según Marchesi y Martín, se ajustarían mejor a este segundo modelo, aunque las distintas subculturas dentro de ellos pueden compartir valores y creencias que permitirían describir una cultura dominante e integradora. De hecho, en cada centro coexisten diversas subculturas: subculturas entre los profesores, en función de sus ideologías o relaciones específicas, pero también coexisten subculturas entre los alumnos.

Pero Marchesi y Martín reconocen que

no es sencillo definir la cultura de la escuela. Los distintos enfoques que se acaban de exponer ponen de manifiesto que existen múltiples dimensiones y que la interacción entre ellas genera diferentes tipos de cultura escolar. Todavía es más difícil considerar la cultura dominante que existe en cada una de las escuelas y las distintas subculturas [Marchesi y Martín, 1998: 138].

En todo caso, estos autores deciden apuntar una definición inicial de cultura, reconociendo que

no es una tarea sencilla, ya que existen multitud de ellas que reflejan marcos teóricos diferentes. La tradición antropológica anglosajona es la que posiblemente ha realizado una aproximación más completa y funcional. Su definición se aparta de las opiniones que reducen la cultura al conjunto de conocimientos o de tradiciones que posee un grupo social [...] Los componentes de la cultura son, por tanto, conocimientos, valores y comportamientos que permiten a los miembros de ese grupo social adaptarse a su ambiente y adelantarse a los problemas que puedan surgir en el futuro [Marchesi y Martín, 1998: 223].

No deja de ser digno de reconocimiento que, en el análisis que Marchesi y Martín dedican a la cultura, no sólo describen una "cultura" escolar, en boga entre muchos educadores, sino que señalan con honestidad que tras ella hay también un modelo de corte anglosajón, de influencia antropológica, preferible para ellos, pero en todo caso no introducido *a priori* sin cuestionamiento posible.

De L. Stenhouse a A. Hargreaves

No es difícil rastrear los orígenes de este enfoque de la relación cultura-escuela; pues, en sus líneas fundamentales, es relativamente reciente.

Camilleri (1985: 16) habla del encuentro de la "cultura antropológica" y la educación. Para él se produce un primer encuentro original en los Estados Unidos, y posteriormente sucede en otros países debido a la conjunción de diversos movimientos políticos, ideológicos y científicos. Es sabido que los Estados Unidos, por ejemplo, presentan la particularidad histórica de estar poblados por una multitud de comunidades de inmigrantes provenientes de culturas diferentes. Parece que por ello la antropología cultural tuvo un gran desarrollo y cobró la importancia que actualmente se conoce. Sin embargo, su relación con el mundo educativo no se produjo de manera inmediata, debido a la ideología del *melting pot*, que admitía la inevitable fusión de estas comunidades extranjeras en una sola y única cultura virtualmente nacional, y que se contradice con el hecho permanente de la segregación india, de los negros y del *status* marginal de otros grupos desfavorecidos. Fue necesario que aparecieran resistencias activas de estas comunidades, fracasos escolares y

otras numerosas disfunciones provocadas por instituciones racistas o insensibles a las diferencias que se querían borrar, así como aportaciones del psicoanálisis sobre la importancia de las experiencias familiares e infantiles, y una fuerte reacción antirracista consecuencia del nazismo, etc., para que las preocupaciones educativas se abrieran a los resultados y a la reflexión de los etnólogos. A partir de ahí, señala Camilleri el comienzo de un movimiento que sostenía que la conceptualización del *melting pot* es inexacta y conduce en una falsa dirección, pues las culturas humanas son complejas, dinámicas y no se mezclan como los metales. El artículo escrito en 1946 por G. Spindler, titulado "Anthropology may be the Answer", es considerado el precursor de un proceso que, 20 años más tarde, llevaría a la creación del Council in Anthropology and Education, como una rama de la Asociación Estadunidense de Antropólogos, que se constituía en lugar de encuentro para antropólogos, educadores, lingüistas, etc. Entre otras actividades, se celebraría el primer simposio dedicado a la antropología de la educación en 1955 en Stamford.

Camilleri añade que, años más tarde, este movimiento tendría eco en Europa, incluso fuera del estricto marco universitario, pues durante bastante tiempo los desarrollos de la sociología, influidos por la escuela de Durkheim en Francia, atraían el interés de modo preponderante. Camilleri destaca la aparición de aspectos comunes entre las representaciones colectivas en las que los sociólogos situaban la influencia social y los "patterns" de los culturalistas.

En el caso del Tercer Mundo, Camilleri (1985: 19) recuerda que la caída de los imperios coloniales llevó a que cayeran en desuso las ideologías de la escala de civilizaciones, del etnocentrismo jerarquizador, tanto en sus versiones

seleccionistas y racistas como en las asimilacionistas. Los nuevos países se convierten ahora en sujetos de la historia, con quienes la comunicación en todas sus formas se hace obligatoria, y esto conlleva un nuevo planteamiento basado en la especificidad de la variable cultural en sentido antropológico, evidente en esas poblaciones y en el interés en preocuparse por comprender esas sociedades.

Stenhouse (1985: 32) al tratar este tema plantea que la cultura es un concepto utilizado por los científicos sociales cuando intentan explorar la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y las creencias, con el fin de comprender cómo han surgido, cómo están relacionadas con la sociedad y cómo ésta las maneja.

Recuerda la definición clásica de cultura de Tylor como aquella totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad, definición que fue forjada en el estudio de las sociedades prealfabetizadas. Para Stenhouse, los antropólogos de entonces deseaban contar con un vocablo destinado a describir el modo de vida y de pensamiento que se iba transmitiendo de generación en generación entre los zulus o los dyaks.

Recuerda también que T. Parsons destacaba tres atributos de la cultura: el primero, el de que la cultura transmitida constituye una herencia o una tradición social; el segundo, el de que la cultura aprendida, no es una manifestación con contenido particular de la constitución genética del hombre; y, el tercero, el de que la cultura es compartida. Stenhouse advierte la importancia de este concepto para el currículum, pues el contenido de la educación es transmitido, aprendido y compartido, en este sentido.

Pero también señala que, al aplicar el concepto de cultura

a nuestra propia sociedad, aparecen dificultades, ya que ésta es pluralista, es decir, contiene múltiples, diferentes y con frecuencia lógicamente incompatibles tradiciones, que son transmitidas, aprendidas y compartidas.

Para delimitar dichas discrepancias dentro de una cultura se puede recurrir a designarlas como subculturas. Stenhouse no cree que un término de este tipo pueda ayudar mucho dentro del presente contexto, ya que tiende a sugerir una jerarquía de culturas, cuyos órdenes mayores contienen a los menores, al igual que las ramificaciones de un árbol. Las múltiples culturas son mucho más fluidas que todo eso y presentan numerosas alternativas, ya que una persona participa en tantas culturas como grupos culturalmente distintos en que se mezcle. La persona llega a ser portadora de lo que se podría considerar "moneda" corriente en tales grupos (sus modos de ver y su lenguaje comunes), de manera semejante a como un viajero lleva un bolsillo con monedas de cada uno de los países que recorre.

Por ello, Stenhouse es de la opinión de que se necesita una concepción de cultura mucho más flexible y sinuosa para ajustarnos al modo en que ésta se comparte y distribuye en una sociedad que responde al tipo de la nuestra, en la que se forman y disuelven grupos, uniéndose los miembros a nuevas asociaciones con arreglo a pautas de una complejidad desconcertante. El autor piensa que Parsons define la situación en términos bastante abstractos cuando dice que la cultura es, por una parte, el producto de sistemas de interacción social, y, por otra, un determinante de éstos. La cultura, por lo tanto, ha de estar relacionada con una interacción social de índole muy fluida más que con la identidad de grupo, pues, en el plano de la cultura, una persona de determinada sociedad puede pertenecer a múltiples grupos.

Por ejemplo, un profesor puede ser un hincha de un equipo de fútbol, mientras que un obrero siderúrgico puede ser un entusiasta de la ópera.

Al decir Parsons que la cultura es un producto de interacción social indicaba que cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso en contacto con un grupo social, y que éstas fueron también creadas en grupo. Participando en el sistema de comunicación de un grupo es como se aprende su cultura. Para Stenhouse:

Una escuela y un aula son, ambas, grupos en este sentido. Cada uno de ellos tiene su propia cultura. Pero constituye función peculiar de los grupos educativos el presentar a sus miembros una cultura que tiene una entidad propia fuera del grupo [...] La educación existe para proporcionar a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios [Stenhouse, 1985: 33].

Por eso, añade que además de un producto de acción social, la cultura es también un determinante de ésta, y delimita quién puede hablar a quién y sobre qué. Nos comunicamos unos con otros en virtud de lo que hay de común en las culturas que hemos aprendido. Somos incapaces de dialogar, por el contrario, cuando nos falta una experiencia común.

Stenhouse asegura que es posible considerar a la cultura como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación, pues las personas que pueden interactuar sin equivocarse lo hacen con base en el consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más profundo de valores y entendimientos. Siguiendo este razonamiento, los pensamientos se construyen a partir de esta clase de sistemas de comunicación. La

cultura apoya un lenguaje que resulta accesible al individuo y que le sirve como instrumento del pensamiento.

Dentro del concepto de cultura, Stenhouse señala la idea de una multiplicidad de tradiciones, que es pública en el sentido de que podemos aprenderla participando en los grupos que la comparten. Dicha cultura es transmitida, aprendida y compartida, y, mediante el desarrollo del lenguaje, fundamenta tanto la comunicación entre los miembros como el pensamiento por parte de los individuos:

En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual, del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación. Las escuelas ponen la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para tomar parte en grupos de aprendizaje. La característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos, con las culturas del hogar y del grupo de compañeros [Stenhouse, 1985: 34].

El problema estriba, por tanto, en cómo hacer que el grupo actúe en colaboración y fructíferamente con arreglo a las culturas que la escuela le ofrece, de forma que éstas ganen en realismo y proporcionen satisfacción.

Stenhouse reconoce que la escuela no puede transmitir toda la cultura de nuestra sociedad. Por ello, hay que preguntarse si cuando selecciona lo hace siguiendo un principio basado en la importancia o el interés, e intenta, en cuanto puede y dentro de tal principio, guiar a los alumnos hacia aquello que, en última instancia, es valioso. O bien, si, por el contrario, elige lo que juzga interesante e intenta enseñarlo de un modo tan acertado que logre despertar el interés.

Stenhouse señala que en la práctica la mayoría de las escuelas tienden a destacar en sus currículos la enseñanza de conjuntos de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores, lo que hace necesario revisar todo aquello como elementos dentro de la cultura.

Y aquí se origina, para él, la cuestión sobre de dónde proceden los temas escolares. Aun cuando pueden encontrarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela, su origen está fuera de este ámbito y poseen una existencia independiente, pues la escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante de él. Ello supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Dichos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan.

Los trabajos de Andy Hargreaves, así como los ya citados de David Hargreaves, más recientes que los de Stenhouse, han tenido gran relevancia en relación con el tema que nos ocupa.

En su *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age* (Hargreaves, 1994), el autor se mueve en la misma "tradición anglosajona" en cuanto a su consideración de la cultura.

La tercera parte de su libro se titula "La cultura" y en las páginas siguientes de lo que se habla es del conocimiento de la "cultura" del profesor, comenzando por un análisis del individualismo y de la individualidad.

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que tam-

bién son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996: 189).

Para Andy Hargreaves la cultura transmite, a "sus nuevos e inexpertos coparticipes", las soluciones que han sido generadas históricamente y compartidas de manera colectiva en una comunidad dada. Y, con coherencia, añade que "esto configura un marco de referencias para el aprendizaje ocupacional".

En esa acepción de cultura que a veces parece identificarse con conducta, comportamiento, se extiende su campo, de forma que entra en el paraguas de la cultura toda la serie de aspectos que tienen que ver, en este caso, con el complejo mundo de la enseñanza.

Para este autor, "las culturas de la enseñanza" contribuirán a dar sentido, apoyo e identidad tanto a los propios profesores como a su trabajo. Para él, al igual que otras culturas, las de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes. En primer lugar, el contenido, que en el caso de las culturas de los profesores consiste en actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general. A través del contenido se puede observar lo que los profesores piensan, dicen y hacen con la afirmación de que "es la forma de hacer las cosas que tenemos aquí". El concepto esencialmente nor-

mativo de compartir (creencias y actitudes), de consenso (explícito e implícito), es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido. Se trata, ésta, de una visión que aparece de forma reiterada en la bibliografía sobre las culturas de las organizaciones. Cuando se habla de culturas académicas, las de orientación, las de asignaturas, etc., nos estamos refiriendo al contenido de las culturas de los profesores, resultando así evidente la cuestión de la diversidad cultural. No hay duda de que queda mucho por hacer a la hora de establecer una clasificación de dichas culturas, de examinar sus orígenes, sus interrelaciones, y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo.

En segundo lugar está la forma de la cultura de los profesores, que consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los participantes de dichas culturas, y que se pone de manifiesto en el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes y sus colegas. En este caso, el concepto normativo de la participación no es esencial, pues la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. Para Andy Hargreaves, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Es decir, los cambios de creencias, valores y actitudes de los docentes pueden ser contingentes respecto de cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación y, por tanto, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo. El autor destaca la existencia de cuatro grandes formas de cultura de los profes-

sores, con consecuencias diferentes sobre su trabajo y para el propio cambio educativo: individualismo, colaboración, co-legalidad artificial y balcanización (Hargreaves, 1996: 191).

A ellas propone añadir una quinta forma más adecuada a las demandas y los retos del mundo posmoderno que las cuatro anteriores, a partir de un replanteamiento estructural acorde con la urgente necesidad de tener estructuras flexibles de organización, cercanas a la metáfora del mosaico móvil, que permitan responder mejor a las cambiantes necesidades educativas de unos alumnos que viven en una sociedad compleja, acelerada y avanzada tecnológicamente. Planeando la tensión entre la "estructura" y la "cultura" como centro adecuado de atención para el cambio, analizando a W. Werner, Andy Hargreaves sostiene que desde un punto de vista cultural se considera que la práctica actual viene determinada por creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema. En este modelo de profunda determinación cultural, las reformas estructurales parecen pequeñas, ineficaces y transitorias, ya que tienen poco que hacer frente a la fuerza de la cultura vigente. Asimismo, el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola, de manera que los profesores, como comunidad, sean más capaces de efectuar los cambios que signifiquen un beneficio para los intereses de los alumnos, que nadie conoce mejor que ellos. La promoción del cambio se consigue, desde este punto de vista, a través de lo que Werner denomina *estrategias políticas de apoyo*, que conceden a los profesores tiempo para trabajar juntos, los ayudan en la planificación cooperativa, los estimulan para que prueben nuevas experiencias, los implican en el establecimiento de objetivos, crean una cultura de colaboración,

riesgo, perfeccionamiento, etc. En resumen, para Andy Hargreaves, lo que Werner está proponiendo es una "reculturación" y no una "reestructuración" de la escuela (Hargreaves, 1996: 281).

Profundizando en este análisis, Andy Hargreaves entiende que las culturas no operan en el vacío, sino que están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estructuras que no son neutrales, sino que pueden ser útiles o dañinas; pueden reunir a los profesores o separarlos; pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o dar lugar a barreras que impidan esas oportunidades. En definitiva, para él, en algunos casos no se pueden establecer unas culturas escolares productivas sin que, previamente, se produzcan cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para tener unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre los profesores.

Por ello, en su quinto modelo del mosaico móvil, Andy Hargreaves destaca la promoción de unas formas de colaboración vigorosas, dinámicas y cambiantes a través de redes, participaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. A veces, esas formas son consensuadas, pero otras también llevan consigo conflictos, porque en este modelo el conflicto se considera un aspecto necesario del proceso de cambio. En definitiva,

el mosaico móvil encierra categorías estructurales que se solapan (como departamentos y equipos de perfeccionamiento de la escuela) y sus miembros tampoco se incluyen de forma exclusiva en una de ellas, y tanto las categorías como las personas a ellas adscritas cambian con el tiempo, a medida que las circunstancias lo requieren. El mosaico móvil no es una concepción abstracta, sino una realidad funcional, y no sólo en el mundo empresarial [Hargreaves, 1996: 282].

Los diferentes modelos culturales que pueden establecerse para agrupar las tan numerosas definiciones y caracterizaciones de cultura, y desde luego estos dos grandes modelos anteriormente desarrollados, es evidente que se encuentran en conflicto. Son dos modelos que plantean la cultura de forma distinta y sin posibilidad de entendimiento o complementariedad. No es exagerado decir que llevan detrás una *Weltanschauung* diferente, dos visiones del mundo y enfoques de la realidad radicalmente distintos y excluyentes. No se podría decir que en una acepción del término cultura vale el modelo *a* y que en otra acepción vale el modelo *b*. Que están en conflicto es bastante fácil de comprobar, y la crisis de la UNESCO y la denuncia de Finkelkraut, entre otros, es sólo un ejemplo de ello. Y no es una mera cuestión de dilematismo filosófico o de teoretismo inútil. Basta con sacar las consecuencias de esos modelos y con eso se comprueba la conflictividad del tema.

Ciertamente, decir, como Nietzsche afirmaba, que la antigüedad griega y romana es el imperativo categórico concreto de cualquier cultura lleva a extraer consecuencias bastante obvias. Pero cuando se llega, como Nietzsche denunciaba con razón, a trivializar y degenerar la cultura, nos encontramos con un problema serio de barbarie y salvajismo, "que al final se enardece hasta gritar: ¡yo soy la cultura!" (Nietzsche, 2000: 159).

El conflicto está en seguir una secuencia de consecuencias lógicas de ambos modelos. El modelo dinámico-adquisitivo se puede deslizar fácilmente al exclusivismo o al elitismo. Por eso no fue un azar que nazis alemanes pusieran

la música de Wagner mientras torturaban a los enemigos o exterminaban a los judíos en las cámaras de gas. El modelo estático-identificativo se puede deslizar hacia un nihilismo como contrapunto a su exagerada inclusión como cultura de toda una realidad sin excluir nada. Por otro lado, pensando en lo que Nietzsche advertía, ante un modelo tan amplio y tan vago puede llegarse a decir que, si todo entra en la definición de cultura, también "yo" soy la cultura y no es difícil extraer posibles consecuencias. Tampoco es difícil extraer consecuencias del documental que la cadena de televisión británica Channel 4 mostró el 3 de enero de 2003, donde un presunto artista chino aparecía comiendo un bebé muerto y otro presunto artista aparecía bebiendo vino en el que había macerado un pene, como manifestaciones del denominado "arte extremo" de China (*El País*, 4 de enero de 2003). El mismo día las agencias de prensa difundían la noticia de la presentación en la revista *Science* de una serie de resultados de un equipo de investigadores de varios países coordinados por el Departamento de Antropología Biológica de la Universidad norteamericana de Duke, de los que se concluía que se han hallado "evidencias de transmisión cultural en los orangutanes". Van Schaik, el coordinador de la investigación, no tiene reparos en afirmar que dichos hallazgos sobre los orangutanes sugieren que los primeros homínidos debieron disponer de unos sólidos cimientos culturales, y que por ello "la cultura humana no surgió de repente al originarse nuestra especie", sino que se retrotrae mucho tiempo atrás. Como añade J. Sampedro (2003), al dar la noticia, los nuevos datos remontan el origen de la cultura hasta hace 14 millones de años, aunque matiza, "de ser válida la definición de cultura más aceptada entre los antropólogos", como "un sistema de transmisión social del comportamiento".

Ante los resultados de esta investigación presentados como transmisión cultural, ¿sería injusto o exagerado decir que también se puede ver transmisión cultural entre las cigüeñas que cada año siguen la misma ruta de miles de kilómetros, y no podríamos hablar también de la cultura de determinados peces del trópico caribeño? ¿Puede parecer absurdo hablar, por tanto, de la cultura de las orquídeas? ¿O no es más absurdo decir que "la cultura humana" no surgió con nuestra especie? Seguramente es cuestión de poco tiempo el que se termine hablando de la cultura de la naturaleza, aunque en ciertos casos ya casi se viene haciendo, y no dejará de tener su lógica si la acepción *cultura* termina por ser un comodín para referirnos a todo tipo de situaciones y comportamientos. Sólo que la confusión del enfoque ya no podrá ocultarse, pues el término y el concepto opuesto a *naturaleza* ha sido precisamente el de *cultura*. Pero también en esos primeros días de enero se daba otra noticia a través de los medios de comunicación: la ciudad austriaca de Gratz sería la "capital europea de la cultura" durante 2003. Recogía el testigo de Salamanca, que fue capital europea de la cultura en 2002, del mismo modo que en años anteriores lo fueron otras ciudades europeas. Subyace en todo esto una filosofía determinada de la cultura para la Unión Europea, que se refleja, entre otras cosas, precisamente en el hecho de que cada año ostenten la capitalidad europea de la cultura una o dos ciudades miembros de la Unión.

La tradición europea se ha movido principalmente en el modelo dinámico-adquisitivo, mientras que el modelo estático-identificativo surge no sólo con la antropología cultural, sino también en el contexto norteamericano fundamentalmente. Max Weber en 1919, en *El político y el científico*, dejaba constancia de que "la vida universitaria alemana se ameri-

caniza, como se americaniza nuestra vida entera en puntos muy importantes" (Weber, 1995: 185). Cuando leemos a Stenhouse y vemos que su replanteamiento de la escuela y del currículum se hace basándose en las definiciones de Tylor y Talcott Parsons sobre la cultura, comprobamos que Max Weber también fue profético en el análisis anterior.

Los análisis de Stenhouse, por ponerlo como ejemplo paradigmático, aunque no ha sido el único, al situar este modelo cultural en el contexto educativo han tenido también la consecuencia de traer consigo sus características de conflicto con el otro gran modelo cultural que generalmente era el que estaba instalado en las escuelas y los currículos. Porque al seguir literalmente a Tylor o Parsons cabe preguntarse si no se transfiere también al mundo educativo la gran consecuencia, fuente de confusiones como hemos visto, que ese modelo cultural lleva: identificar o incluso confundir cultura con conducta, con comportamiento.

Y es de hecho en el campo de la educación donde podemos comprobar bien este choque de modelos y esta realidad de modelos culturales en conflicto. No en vano, la UNESCO se ocupa del campo de la educación, como ya hemos aludido en varias ocasiones. Pero no hace falta recurrir a los organismos internacionales. El choque de modelos y los conflictos derivados de este choque y de las contradicciones internas de ambos modelos en el ámbito educativo es bastante comprobable al observar nuestras escuelas y nuestros currículos. Recordemos una vez más el caso, los casos ya en varios países occidentales, de los conflictos surgidos por el hecho de que determinadas niñas llevan el chador o un velo islámico a los centros de enseñanza. Y es un haz de dimensiones conflictivas esta cuestión, porque involucra a los políticos, a la administración educativa, a ONG que defienden los derechos

humanos, a padres de alumnos, a profesores, a intelectuales, a otros alumnos, etc. Pero los involucra conflictivamente, pues la complejidad del problema hace saltar razones a favor y en contra desde los mismos derechos humanos, desde la misma defensa de la identidad cultural, desde la aplicación de los temas transversales en el currículum y en el centro escolar que, por un lado, defenderá la interculturalidad pero por otro reclamará la no discriminación por razón de género; que, por un lado, defenderá la libertad de creencias, pero, por otro lado, reclamará el derecho y el deber de mantener el laicismo en la enseñanza...

Ha sido, sin embargo, en el mundo de la educación donde podemos encontrar una vía de resolución a estos conflictos, no por una preocupación de análisis teórico sin más, sino por la necesidad de dar respuesta a algo que es un tema central en la práctica educativa: la resolución de conflictos escolares. A partir de los análisis de Paulo Freire surge una vía alternativa, un modelo distinto de concepción de la cultura. Y este modelo permite, además, plantear algunos indicadores que favorezcan la resolución de las contradicciones o incluso los "impases" de los dos modelos en cuestión.

Freire plantea la cultura como capacidad de transformación de la realidad. La cultura no es una mera conducta, pues ésta puede ser pasiva, alienada, y ello no lleva a la liberación de la opresión, meta de la pedagogía para el autor brasileño.

Freire (1967, 1969, 1990, 1994, 1997) considera la cultura como capacidad de transformación de la realidad y como tal respeta lo que hace a la persona sujeto, al decir su palabra. Pero eso se consigue en la liberación, no en la reproducción sin más de un hábito tradicional o de un elemento "cultural" cualquiera. La cultura, pues, no se puede plantear en términos abstractos y al margen de la realidad cotidiana

del hombre y la mujer; de ahí su relación intrínseca con la educación, que no se trata de una relación de tipo académico, como la consideran quienes también pueden enfocarla como dos caras de una misma moneda de transmisión cuantitativa y repetitiva de conocimientos o contenidos culturales a través de la educación. Por el contrario, la intrínseca relación entre cultura y educación viene de la nueva consideración que Freire tiene de cada una de ellas, en la línea de un planteamiento liberador, concienciador, crítico y transformador de la realidad. Realidad que, sin embargo, es negativa y frustrante, pues la alienación institucionaliza la opresión de unos sobre otros.

Freire utiliza el concepto de *cultura* como modelo cultural, acción cultural, para describir una situación de hecho. Por eso el autor enfrentará dos modelos culturales, uno que mantiene la situación establecida y otro que aparece a partir de la lucha por la libertad y la transformación de la realidad. En este sentido se produce en Freire un uso ambivalente del término *cultura*. Es decir, por un lado se refiere a la cultura en cuanto a modelo cultural o acción cultural, y define el tipo de sociedad y de actitud en cuestión utilizando el término desde una consideración relativa. Pero, por otro lado, Freire utiliza el término *cultura* en un sentido original, que es la que nos interesa ahora y que en su pensamiento aparece plenamente caracterizada como cultura propiamente dicha.

En el primer sentido, Freire (1990) plantea una oposición de modelos culturales, ya que existe una acción cultural para mantener la opresión, que engendra una cultura del silencio, y hay otro modelo cultural, la acción cultural para la liberación, por medio de la transformación de la sociedad y la historia superando las situaciones de opresión y deshumanización. Las dos formas de acción cultural son antagoni-

cas entre sí. La acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo y su propósito principal es la "concientización"; la acción cultural para la dominación se opone al diálogo y sirve para domesticar a los hombres. Aquellos que usan la acción cultural como una estrategia para mantener su dominio sobre otros adoctrinan a las personas en una versión mítica de la realidad. Así se subordina a la ciencia y a la tecnología a su propia ideología, usándolas para manipular la información y ajustarla a un tipo de realidad que se define como la realidad. Por el contrario, si se toma partido por la acción cultural para la libertad, la ciencia y la tecnología serán el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados.

Por su parte, la acción cultural para la dominación, basada en mitos, no puede problematizar la realidad, ni luchar por desvelarla, pues ello implicaría una denuncia y un anuncio. Por el contrario, en la acción cultural para la libertad se denuncia una situación opresiva y se anuncia una nueva realidad, a partir de un análisis enfocado hacia la realización del ser humano.

En el segundo sentido, éste es el elemento fundamental de la concepción cultural: la cultura como capacidad de transformación de la realidad, frente a consideraciones estáticas, más o menos elitistas, más o menos académicas, más o menos manipuladoras. El hombre y la mujer crean cultura en la medida en que integrándose a las condiciones de su contexto de vida reflexionan sobre ellas y aportan respuestas a los desafíos que les plantean.

Por ello, es a partir de las relaciones establecidas con su mundo como el hombre y la mujer crean, recrean, deciden, y dinamizan este mundo, le añaden algo de lo que son autores, por este hecho cultural. Así, la cultura tiene un sentido

absolutamente dinámico y enormemente más profundo del que muchas veces se le ha atribuido.

La cultura para Freire debe enfocarse en oposición a la naturaleza, que no es creación humana. La cultura es todo el resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombre y de su trabajo por transformar y establecer relaciones con otros seres humanos. La cultura sería, asimismo, la adquisición sistemática de la experiencia humana, pero crítica y creadoramente, no una yuxtaposición de informaciones almacenadas en la inteligencia o en la memoria y no "incorporada" en el ser total y en la vida plena del hombre y la mujer. Lo que hace a la persona sujeto, y eso se revela si es una acción liberadora para la transformación creativa de la realidad, es entonces cultura. Y si un elemento o modelo "cultural" sirve para mantener la situación de opresión individual, grupal, racial, sexual o religiosa, más que cultura es su negación, por mucho que la manipulación de los mensajes la pueda presentar y aun enarbolarse como identidad cultural.

Así pues, si la cultura es capacidad de transformación de la realidad hacia una situación de liberación de la opresión, lo que mantenga una realidad de alienación, lo que no hace a la persona sujeto sino objeto, no es cultura. La infibulación de las mujeres no es un rasgo cultural, por tanto, aunque sea una transmisión social del comportamiento de una colectividad; es un rasgo de animalidad y no puede ser cultural lo que no es humano.

La cultura es un proceso que culmina con la transformación de la realidad a partir de la crítica y el ejercicio de la libertad. Una "cultura" que decida *a priori* lo que es y lo que no es cultura puede llevar a un Goering responsable de la Cultura en el Tercer Reich, que empiece quemando libros y

termina quemando seres humanos y pueblos ajenos a la verdadera cultura aria. Y una "cultura" que termine por diluirse en todo termina por decir que todo es cultura, y ello supone que la cultura no es nada diferente de la realidad dada y tal como está dada, lo que lleva a sustituir cultura por consumo como la manifestación cotidiana alienante de la sociedad de nuestro tiempo en que el mercado propone (e impone) las pautas de conducta y, en un círculo vicioso, las pautas "culturales", como en *Un mundo feliz* o en *Walden Dos*, manipulando el verdadero significado de la utopía y presentando como tal lo que en realidad son puras y duras antiutopías. Porque termina por no haber diferencias entre concebir a la cultura como la transmisión del comportamiento de un grupo social y establecer como único criterio el pragmatismo de lo concreto con la correspondiente marginación de la libertad.

Sin embargo, en este modelo alternativo, la libertad está en el origen de la cultura, y sin su ejercicio no cabe hablar de cultura propiamente dicha, salvo de "cultura bancaria", que es una acumulación de depósitos acrílica. No es casualidad que frente a las dictaduras la reivindicación ha sido repetidamente "cultura y libertad", como dos elementos centrales para un cambio democrático. Y no es una casualidad que determinadas dictaduras cuando restringen la libertad no entiendan restringir precisamente el comercio, o la actividad bancaria, sino ante todo las manifestaciones culturales, que son como la radiografía de la libertad de expresión.

Un planteamiento así de la cultura entiende ésta, por consiguiente, como conquista y creación humanas, tanto si es en el mundo occidental como en otros espacios geohistóricos, con otras coordenadas geográficas e históricas. Cultura

en este sentido no es una idea filosófica absoluta, una especie de universal gnoseológico, y se puede referir del mismo modo como *culturas*. Existen y han existido diferentes culturas, igualmente valiosas desde el punto de vista del esfuerzo humano, siempre que por esos logros se haya ejercido una creación humana fruto de la libertad personal, individual o colectiva, en la dirección de un progreso humano, es decir, de una profundización y un avance hacia realidades mejores o mayores de lo humano, de la humanidad. Cabría, como a veces se ha hecho, una objeción bizantina y argüir que ese avance humano, ese progreso de lo humano, está mediatisado por condicionamientos precisamente "culturales". Pero la objeción desaparece si se entiende bien este modelo, como desaparece una objeción semejante cuando se habla de derechos universales del hombre y la mujer. Sobre el respeto a la vida, la práctica de la libertad, el bienestar y la calidad de vida, hay bastante más consenso que el que instancias manipuladoras de índole política, económica o eclesial podrían enmascarar.

Pero es innegable que en la Cultura, en todas las culturas, en las "culturas" africanas que admiten o dan pie a la infibulación de las mujeres como en las "culturas" europeas ilustradas que, a pesar de su exquisita música y poesía pudieron admitir o dar pie a la explotación de unos seres humanos por otros, hay elementos de vida y elementos destructivos para la vida humana. Tal vez es, como señala Adorno en su *Teoría estética* (1980), que el arte lleva en sí la historia del sufrimiento acumulado de la humanidad que busca su liberación en la expresión de la belleza. Tal vez es, como escribía Freud en *El malestar en la cultura*, que en ésta pugnan el *eros* y el *thanatos* con una complejidad tal que el *thanatos* puede surgir del propio *eros* trasapando determinado umbral.

Y tal vez, como sugería Adorno comentando este libro de Freud, se trata de trabajar en un proceso de análisis para distinguir los impulsos de la vida de los impulsos destructivos que anidan en toda "cultura". La complejidad humana lleva a buscar caminos que eludan el simplismo de los idealismos angélicos o del maniqueísmo moralista. Por eso no resulta difícil coincidir con Adorno cuando sostenía:

La frase de Strindberg "cómo podría amar lo bueno si no odiara lo malo" sigue pareciéndome tan válida ayer como hoy en este contexto.

Por lo demás, esto no deja de estar de acuerdo con [...] lo que Freud [...] defendió como teoría, a saber: que hay que contar con la posibilidad de sublimar los llamados instintos de agresión [...] de modo que acaben por llevar, precisamente ellos, a inclinaciones productivas.

Creo, pues, que a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de ésta, corresponde un momento de indignación, un momento al que, si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie. Pero como todos nos encontramos en el contexto de culpa del propio sistema, nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que lo que importa es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia [Adorno, 1998: 107].

Freire, en *Cartas a quien pretende enseñar*, coincide con todo esto ampliando la perspectiva a la herencia cultural. No podemos tener dudas, escribe, sobre el poder de la herencia (que él subraya) cultural, sobre el modo como nos conforma y como nos obstaculiza para ser. Pero el estar preparados, condicionados y a la vez conscientes de ese condicionamiento, el hecho de no estar determinados inexorablemente, es

lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. El reconocimiento de la existencia de herencias culturales debe suponer el respeto hacia ellas, aunque ese respeto de ninguna forma significa una mera adecuación a ellas. El reconocimiento y el respeto hacia ellas son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. El camino para la superación, nunca mecánica, de esta herencia es precisamente "la transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que se agregue simultáneamente un esfuerzo crítico educativo" (Freire, 1994: 105).

Y ahí se cruzan la educación y la cultura —o culturas—. Si la cultura se caracteriza como capacidad de transformación de la realidad, la educación viene a ser la actitud que activa esa capacidad y que por su condición de cambio para superarse no puede permanecer espectadora ante el potencial transformador de la realidad que tiene la cultura, sino que actúa para desarrollar esa capacidad de transformación.

La cultura, en su capacidad de transformación de la realidad, lleva ambiguamente implícitas la libertad y los impulsos de barbarie, y la educación como búsqueda activa de la práctica de la libertad es el motor para la implementación de una transformación positiva de la realidad. La educación cruza la cultura, las culturas y, de acuerdo con su esencial componente utópico, la orienta en una dirección opuesta a la barbarie.

Huelga decir que en esta concepción de cultura no tienen un lugar los fundamentalismos, los cuales han polarizado el componente destructivo hasta convertir la barbarie en la tradición de su "cultura" radicalizada y única verdadera. Pero si hablamos de fundamentalismos hablamos de otra cosa, pero no de cultura, ni ciertamente tampoco de educación.

Según las caracterizaciones de cultura que vimos, tanto

en el modelo dinámico-adquisitivo como en el modelo estático-identificativo puede ser perfectamente culto dejar la realidad tal como está. Puede darse, en el primer modelo, una cultura académica tradicional que busca conservar y preservar el legado cultural recibido. Puede darse, en el segundo modelo, una identidad cultural que sirva para retratar y reiterar todos los aspectos de un contexto social e histórico determinado. Y en ambos modelos culturales cabe, o puede haber —no es la única posibilidad—, el conformismo absoluto con la situación establecida.

En el modelo que proponemos, relejendo a otros autores y en especial a Freire, no cabe ese conformismo de ninguna forma. Por eso la cultura lleva a la educación y la práctica de la educación se cruza con la cultura. La capacidad de transformación de la realidad, en que consiste la cultura, realiza sus mejores posibilidades y desarrolla sus mejores dimensiones en la práctica de la libertad hacia un horizonte utópico, sin el cual la educación pierde su sentido.