

Capítulo 3

Antropología simbólica, semiótica y educación

Capítulo 3:

Antropología simbólica, semiótica y educación

Juan Carlos Brito Román

“Ser humano es también un deber” es la frase de Graham Greene con la que Fernando Savater (2010, p. 35) inicia la reflexión en el primer capítulo de su conocida obra *El valor de educar*. Ahora bien, ¿por qué es un deber? ¿Acaso no pertenecemos ya a la especie humana desde el alumbramiento? Sin duda que sí; sin embargo, nuestra humanidad, que a ese punto *ya es*, deberá más tarde *llegar a ser* (una especie de segundo nacimiento) para consagrarnos como miembros de nuestra especie. Quedará esto más claro si consideramos nuestra naturaleza dual: así como las demás especies animales del planeta, tenemos un componente orgánico-biológico desde el nacimiento, pero a diferencia de ellas poseemos una estructuración interna –en lo medular de orden mental– que se irá modelando con los *símbolos* que nos llegan del exterior; dichos símbolos provienen de (¿o son?) la(s) cultura(s)¹.

En suma, el ser humano es la única criatura orgánica del planeta que posee cultura; de ella nos servimos no solo como herramienta adaptativa a los diferentes entornos (somos una de las especies más ubicuas del planeta), sino que por su intermedio –o lo que es lo mismo, por nuestra capacidad de pensamiento simbólico– nos hemos llegado a constituir en la especie dominante. El mito de Prometeo –recogido por Abbagnano y Visalberghi (2014) desde el *Protágoras* de Platón– plasma la manera en que la mitología griega llegó a reparar en este hecho. El mito cuenta que, una vez creadas todas las especies, los dioses encargaron a Prometeo repartir diferentes dones entre ellas, de manera que fuesen capaces de sobrevivir por sí solas. Prometeo, a su vez, delegó el asunto a Epimeteo, quien:

¹ Tradicionalmente, se ha pensado en las culturas como compartimentos estancos, separados por límites claros y definidos. Sin embargo, la antropología contemporánea (Hannerz, 1992; Barth, 1998; García Canclini, 2012; Cucó, 2004, entre otros) ha llegado a iluminar los puntos de cruce e intersección de las culturas, cuyos resultados son los sincretismos, hibridaciones y mestizajes que desde siempre –aunque de manera más acelerada en el presente– se han ido produciendo en la historia de la humanidad. En tal sentido debe entenderse el término culturas, cuando se marque el plural.

En el reparto dio a algunos la fuerza, pero no la velocidad; a otros, los más débiles, reservó la velocidad, para que, ante el peligro, pudieran salvarse con la fuga; concedió a unos armas naturales de ofensa o defensa y, a los que no dotó de estas, sí de medios diversos que garantizaran su salvación. Dio a los pequeños alas para huir o cuevas subterráneas y escondrijos donde guarecerse. A los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa. (Abbagnano y Visalberghi, 2014, p. 8)

Es decir, dotó a todos de estrategias “naturales” para que pudiesen alimentarse, abrigarse y defenderse. Sin embargo, por descuido, Epimeteo agotó todos los dones antes de concederle alguno al ser humano, quien quedó desnudo y descalzo frente a los elementos; débil y poco ágil en comparación con las demás especies. En ese amenazador escenario, la especie habría sucumbido de no ser porque Prometeo, para salvar la negligencia de Epimeteo, resolvió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica para dárselos al ser humano. Gracias a ellos este pudo abrigarse y construir viviendas, aperos de labranza y armas con las que cazar tanto para comer como para procurarse vestido y calzado (amén de la capacidad de crear un sinfín de símbolos estéticos y rituales). Todos estos objetos hacen parte de nuestra cultura material –nuestro cuerpo inorgánico, a decir de Marx (1980)– y se gestan en la capacidad inventiva del pensamiento simbólico del *Homo sapiens*². Por definición, son elementos artificiales que no existen como tales en la naturaleza. Constituyen para nosotros una especie de “prótesis” de las que nos hemos dotado –y con gran éxito– para sobrevivir y prevalecer.

² Esto, no obstante, no quiere decir que las demás especies animales no posean sistemas semióticos y semánticos. La danza de las abejas, el “canto” de las ballenas, el ostentoso despliegue de colores de determinadas aves, son solo unos pocos ejemplos de símbolos portadores de mensajes y significados. Sin embargo, este simbolismo, que les es transmitido genéticamente o que puede también ser aprendido (el perro pavloviano, que sin duda respondía también a su nombre, es un ejemplo), se presenta mucho más restringido en comparación con la prácticamente ilimitada capacidad humana para aprender y crear símbolos. Ninguna otra especie acuña tantos símbolos, y ninguna depende tanto de ellos.

La principal herramienta simbólica del ser humano

Ahora bien, de entre todos estos artificios culturales uno ocupa la posición de privilegio (don que Prometeo también concedió al hombre): “Quizá el principal instrumento del hombre sea el lenguaje y las técnicas simbólicas que subyacen a él” (Bruner, 1984, p. 120). Esto es, existiría una cierta subordinación de los demás símbolos al lenguaje, subordinación que dataría de los albores del *Homo sapiens* y se replicaría en el proceso de aprendizaje de cada nuevo miembro de la especie. Así las cosas, el lenguaje se presenta como uno de los principales activadores de nuestros procesos cognitivos; de ahí viene la importancia de estimularlo desde temprano (y el encendido de alarmas si este llegase a quedar rezagado).

En efecto, aquel gigantesco paso evolutivo ocurrido hace más de 100 000 años, por el que nos separamos del resto de homínidos, parece haberse catapultado gracias al desarrollo del lenguaje. A decir de Marvin Harris (2006), “estrechamente ligada con el despegue cultural se encuentra la capacidad, exclusivamente humana, para el lenguaje y para sistemas de pensamiento apoyados en el lenguaje” (p. 45). Carecer de estas capacidades, seguramente, es la causa por la que los demás antropoides no han podido trascender el reino de la naturaleza y entrar en los dominios de la cultura³. Köhler, quien pasó varios años estudiando la conducta de los chimpancés, llegó a aventurar la conclusión de que “la falta de esta inestimable ayuda técnica (el habla) y la gran limitación de los componentes básicos del pensamiento (llamados ‘mágenes’) serían las causas que impiden a un chimpancé alcanzar ni siquiera los rudimentos del desarrollo cultural”.(Köhler, 1973, p. 267). Dotados con la primera capacidad de emitir sonidos (símbolos/signos acústicos), a nuestros antepasados homínidos su mundo les debió parecer un lugar tan reciente como Macondo, donde al carecer las cosas de nombre “había que señalarlas con el dedo” (García Márquez, 2007, p. 83). A continuación, debieron asignar un signo acústico –o una combinación de dos o más– a cada objeto concreto que señalaban. Más adelante vendrían los signos acústicos abstractos –y desde hace 5500 años, gráficos– con los que el cerebro

³ Con excepción, quizá, de aquella otra humanidad que se extinguió hace aproximadamente 30 000 años, los neardenthal, de quienes no está claro si tenían o no lenguaje.

humano modeló los conceptos de tiempo, espacio, género, número, especie, además de un sinnúmero de adjetivos que se articulan con todos los anteriores (lo bello, lo feo, lo amargo, lo dulce, etcétera), así como aquellos con los que nos figuramos las ideas de trascendencia (la justicia, la divinidad, el bien, el mal, la muerte, el espíritu...)⁴. La importancia del universo de lo simbólico en nuestra constitución como especie también ha sido alumbrada por una parte de la psicopedagogía, que:

Toma su inspiración del hecho de evolución de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. (Bruner, 1988, p. 144)

Dotarnos de un complejo universo de símbolos conceptuales vigorizó nuestros cerebros, cuyos frutos son el acelerado avance que las culturas humanas vienen experimentando desde entonces. Con acierto, Vygotsky (1988) recuerda que los símbolos y los conceptos son fundamentales dentro de los procesos educativos. Con todo, más que sumera transmisión debemos fomentar su apropiación. La plasticidad de los símbolos faculta su experimentación, hecho que permite depositar una esperanza en los sistemas educativos: el no ser solo reproductores, sino productores de conocimientos.

Los procesos de apropiación semiótica

Otra de las características fundamentales de esos vehículos de la cultura que son los símbolos es que no nacemos provistos de ellos

⁴ Este tipo de abstracciones conceptuales son exclusivas del pensamiento humano. Nuestros primos más cercanos, los chimpancés, no obstante, parecen demostrar algunos rudimentos de pensamiento abstracto. Harris (2006), por ejemplo, reporta el caso de una chimpancé criada por Roger Fouts, Lucy, quien aprendió a generalizar el signo para “sucio” a partir del signo para “excremento” del Ameslan (*American Sign Language*). Sorprendentemente, este mismo signo lo aplicaba al propio Fouts, cuando este rechazaba sus peticiones (fue capaz de operar una abstracción analógica).

(según suponían ciertas teorías innatistas), y es aquí donde el hecho educativo tiene lugar. A decir de Serena Nanda (1994):

La cultura se aprende mediante una interacción social con otras personas en la sociedad. Los humanos, más que ningún otro animal, dependen para sobrevivir de la transmisión social de conocimientos. Los procesos de aprendizaje por los cuales la tradición cultural humana es pasada de generación en generación se llaman socialización. (p. 49)

Tradicionalmente se concibe el término de “socialización primaria” para aquellos procesos de aprendizaje que tienen lugar en el seno familiar y la comunidad inmediata; en este punto los niños adquieren en lenguaje y las normas básicas de comportamiento de su sociedad. La “socialización secundaria” ocurre en otras instancias como los centros de inicial, escuelas, colegios, universidades (la llamada “educación formal”), y también en iglesias, fuerzas del orden, hospitales, asociaciones, clubes deportivos, culturales, artísticos, en fin, en las distintas instituciones que componen una determinada sociedad. Otros antropólogos prefieren el término “endoculturación” para referirse al mismo fenómeno, aunque, entre ellos, Marvin Harris (2006) señale algunos de sus límites a la hora de describir los procesos educativos actuales, como tendremos ocasión de analizar más adelante.

La ausencia simbólica

En ausencia de símbolos, afirma Augé (1997) que “lo real estaría ‘alucinado’ (sería objeto de alucinaciones para los individuos o los grupos) si no estuviese simbolizado, es decir, colectivamente representado” (p. 21). Esto es así, puesto que, como lo demostró Saussure (2007), los símbolos son mucho más que su componente material o *significante*; la otra cara de la moneda es el *significado*⁵; esto es, el mensaje que aquellos transmiten. De este modo, los símbolos cumplen la función de isotopías o *ejes de sentido* (Guerrero, 2002), en torno a los que los distintos regímenes de “lo real” se van ordenando.

⁵ Por ejemplo, la luz roja de un semáforo es el significante (elemento material). El significado es “deténgase”, aquello que el color rojo (que no está ahí para que pensemos en el color rojo) nos comunica.

La búsqueda de un determinado “orden”, en efecto, es una de las características comunes a los procesos semióticos de todas las sociedades humanas; de ahí que Lévi-Strauss (2009) considerase a las culturas como verdaderos sistemas de clasificación.

La producción social del sentido que los símbolos permiten nos remite a su carácter público, al hecho de ser creados, compartidos y transmitidos en el corazón de las distintas sociedades. Estos sentidos sociales, a su vez, se internalizan en cada uno de los miembros que componen una determinada cultura, pasando a ser parte de su estructura psíquica. Pero ¿qué sucedería si un niño se viese privado de los procesos de socialización?, ¿qué sería de su desarrollo mental sin contacto social ni interacción simbólica? Averiguarlo apartando a un bebé de cualquier sociedad sería una aberración sin nombre. Sin embargo, los extraordinarios casos de los llamados “niños lobo” han permitido observar de cerca este hecho.

El primer caso bien documentado es el de Víctor, un niño de 12 años que fue capturado en un bosque de la región francesa de Aveyron en 1800, quien inexplicablemente logró sobrevivir solo en la naturaleza, apartado de la sociedad. Más cercano en el tiempo es el caso de Genie (nombre protegido), una niña estadounidense rescatada a los 12 años del sótano de la casa familiar, donde su padre –en la década de 1970– la encerró desde bebé, privándole del contacto con cualquier persona (apenas le suministraba agua y alimentos para que pudiese sobrevivir). Lejos estuvieron estos niños de ser como el “buen salvaje” que Rousseau (2005) había imaginado; buenos en su esencia humana más prístina, al permanecer impolutos de la “contaminación social”. En lugar de ello, sus capacidades cognitivas y sus habilidades sociales parecen haberse visto seriamente afectadas, por más que con ellos se intentasen procesos de educación “tardía”. Jean Itard, encargado de educar a Víctor “no alcanzó el fin que se había propuesto: que ese niño encontrado en los bosques de Aveyron, accediese al lenguaje articulado y a una vida social normal” (Meirieu, 2007, p. 23).

Queda claro que las culturas, junto con todo su universo simbólico de sentidos, modelan de manera significativa el desarrollo mental y la formación de las subjetividades. Nuestro proceso de humanización solo puede completarse por medio de la participación activa en ese amplio

“ambiente de aprendizaje” que es la sociedad. Que esa participación deba ser crítica (cuestión que rebasa los límites de este trabajo) no cabe duda, pero, aun así, la crítica solo puede tener lugar en el uso del instrumental simbólico que la misma sociedad nos otorga.

La semiótica en la reflexión antropológica y pedagógica

La cuestión de la internalidad/externalidad de la cultura hace parte de un viejo debate antropológico heredado de las disputas entre idealistas y empiristas filosóficos. Que la cultura resida en nuestra mente o que ella sea nuestras producciones materiales no nos detendrá demasiado. En todo caso, conviene señalar que, en la década de 1960, la antropología norteamericana, de la mano de Clifford Geertz, Victor Turner y David Schneider, se propuso estudiar la cultura a través de sus manifestaciones simbólicas. Hasta entonces, la hegemonía en el objeto de estudio de la disciplina la llevaba el estructuralismo francés (con fuerte influencia de la psicología y la lingüística), corriente que suponía la existencia de estructuras ordenadas que se alojan en la mente humana –ocultas antes que conscientes– que demarcan las posibilidades y los límites de nuestra acción.

Con el advenimiento de la antropología simbólica, el itinerario de la disciplina sufrió un cambio de dirección: del análisis interno de las estructuras mentales para entender nuestras manifestaciones culturales externas se pasó al estudio de los símbolos externos que el ser humano produce –el cuerpo inorgánico marxista– como puerta de entrada a nuestra(s) subjetividad(es) interna(s)⁶.

Emparentada la antropología simbólica con la fenomenología, la *intencionalidad* de nuestras acciones desplazó el énfasis antes centrado en las estructuras condicionantes que atan nuestra actividad. Asimismo, si el estructuralismo participaba del ideario legalista del positivismo, en el afán de buscar leyes y regularidades que gobernarían el universo

⁶ Vale aclarar que el estudio de los símbolos externos fue interés de los estructuralistas, y la manera cómo los símbolos modelan las (inter)subjetividades es una cuestión que también ocupó a la antropología simbólica. La diferencia radica tanto en la dirección aproximativa a estos fenómenos, así como en el grado de mayor objetividad/subjetividad que cada corriente les imprimió. El estructuralismo fue más objetivista (término, que, sin embargo y por definición, en antropología tiene menores pretensiones y alcances respecto a otras ciencias), mientras que la antropología simbólica privilegiaba la subjetividad de lo semiótico. El énfasis epistemológico de la antropología simbólica es la interpretación antes que la explicación, y viceversa el estructuralismo.

social, la antropología simbólica, por el contrario, proponía hacer una aproximación hermenéutica (interpretativa) en el análisis cultural, que a decir de Geertz (1991) trata de: “Conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no del descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo” (p. 32).

En suma, la pretensión de objetividad total se diluye frente al hecho interpretativo, pues para Geertz, la cultura es como un texto en cuyo análisis cabe una aproximación hermenéutica más bien que una descripción unívoca de verdades. Antes que tratarse de realidades fijadas de una vez y para siempre, las culturas son lugares donde se construyen y reconstruyen los sentidos, a través de la función isotópica de los símbolos. De ahí que: “El objetivo de la antropología simbólica, no es sino el de realizar la interpretación hermenéutica de dichas isotopías; en consecuencia, la antropología, creemos, no es sino la ciencia del sentido (Guerrero, 2002, p. 19).

Escudriñar en los símbolos y en la conducta simbólica de las personas nos conduce al sentido que asignan a su actividad, en un escenario en el que, en mayor o menor medida, la intencionalidad siempre estará presente. Metodológicamente, la investigación educativa (en conjunto con el método etnográfico) encuentra en estas premisas un punto de partida, habida cuenta de que las culturas escolares están repletas de símbolos propios y particulares que bien se prestan para ser leídos e interpretados.

La importancia del universo simbólico también encontró cabida en los estudios de la pedagogía –más en concreto, de la psicopedagogía– donde el desarrollo de los procesos cognitivos prestó atención a las operaciones semióticas de la mente. Pero tal como ocurrió en la antropología, la cuestión de la internalidad o la externalidad de dicho fenómeno marcó una fisura entre dos proyectos epistemológicos distintos, representados en un inicio por las figuras de Jean Piaget y Lev Vygotsky, respectivamente.

Piaget (2007) puso el acento en los aspectos biológicos del desarrollo, señalando la capacidad del niño de explorar por sí mismo el mundo y realizar conexiones semióticas de forma independiente. A su entender, los distintos estadios de desarrollo interno del cerebro del niño traen

consigo un avance autónomo en la comprensión de su entorno. Por el contrario, Vygotsky (1983) llegó a señalar que la cultura, la interacción social y las dimensiones históricas son las que aportan los elementos simbólicos que marcan su impronta con más fuerza en el desarrollo mental.

En este escenario, por medio de su “teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos”, Vygotsky (1983) (a despecho de Piaget, pero sobre todo del naturalismo rousseauiano) llegó a reivindicar el papel que la sociedad y la cultura ejercen en la educación del niño, pues en realidad son la condición *sine qua non* del desarrollo de las llamadas “funciones mentales superiores” (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etcétera).

Dicho sea de paso: ni Piaget ni Vygotsky negaron la importancia de la participación social ni del desempeño autodidacta, en cada caso. La diferencia radica en la primacía de estas actividades. Para Vygotsky (1983), una vez que el niño se apropia de las herramientas simbólicas básicas de su cultura está en grado de avanzar, autónomamente, en un proceso que él llamó *Zona de Desarrollo Efectivo*. Sin embargo, su avance será más significativo a través de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que es:

La distancia en el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Se reafirma, pues, la mayor eficiencia del proceso educativo a través del intercambio simbólico, que no la del modelo del niño ensimismado. Dentro de aquella dinámica no solo cuenta la relación docente-dicente sino también el intercambio entre pares. Estas interacciones generan además competencias sociales, pues la inteligencia no es independiente de las emociones (inteligencia emocional); ambas se entrelazan holísticamente en el desarrollo de la subjetividad. Para subrayar la importancia de los estímulos que brinda la interacción simbólica, Bruner (1997) señala que las posibilidades de obtener un premio Nobel aumentan

de manera ostensible para quien trabaje con un grupo donde alguien lo haya ganado, pues en tal caso se encuentra inserto en una red de distribución más completa, tejida con elementos tanto intelectuales como emocionales (amistad, compañerismo, consejos, transmisión del “saber hacer”, etcétera).

La metodología del Aprendizaje Colaborativo halla asidero en la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*. Como ejemplo, Bruner (1997) recoge una interacción en clase a la que pudo asistir, donde, con la guía del docente, los niños jugaban con una serie de símbolos y metáforas en una clase de física.

El tema era “la atomicidad”, la cosa más pequeña de la que se pueden hacer otras cosas, que es un tema tan antiguo como se pueda encontrar. La discusión se hizo más animada cuando llegó el punto de “cortar” la materia en trocitos cada vez más pequeños hasta que, como decía uno de los niños: “tienen que ser invisibles”. “¿Por qué invisibles?”, preguntó alguien. “Porque el aire está hecho de átomos”, lo cual produjo una pausa general. Un muchacho aprovechó la pausa para preguntar: “¿Todo tiene que estar hecho de átomos?”. “Bueno, entonces ¿cómo pueden hacer los mismos átomos piedras y agua?”. “Pues entonces podemos tener distintos tipos de átomos: duros y blandos y mojados”. “No, eso es una locura: podemos tenerlos todos iguales y pueden tomar formas diferentes, como en el lego o algo así”. “¿Y qué pasa cuándo divides un átomo?”. “Entonces todo hace ¡bum!”. Ecos de los filósofos griegos tempranos: dominaba Empédocles, no Tales. (pp. 143-144)

Sostiene Bruner que la educación debe propender a la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos y estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada. En la clase presentada intervinieron varios elementos simbólicos (analogías) que permitieron la aproximación a la naturaleza de los átomos, además del símbolo estrella: el lenguaje. En este sentido, Bruner (1997) subraya la importancia de que los procesos educativos fomenten la inteligencia narrativa, puesto que: “El proceso de creación de la ciencia es narrativo. Consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir

las hipótesis y aclararse las ideas” (p. 144). Con todo, esto no solo vale para los métodos formalistas de la ciencia experimental (hipotético-deductivos), pues la hermenéutica –vía preferida para la aproximación antropológica de los fenómenos sociales– se nutre como la que más de los procesos narrativos.

Los símbolos, el motor de la conducta humana

Para ejemplificar la manera en que los símbolos señalan el camino de la acción humana (individual y colectiva) tomemos como referente su función isotópica, función que de forma medular –de acuerdo con la antropóloga británica Mary Douglas– opera como un sistema clasificatorio. Douglas (1991) centró su atención en las clasificaciones simbólicas de tipo ritual en las que las categorías de lo puro y lo impuro conforman distintas esferas. Los tabúes alimenticios son el resultante de esta clasificación: aquello que se clasifica como puro se puede consumir, no así lo catalogado como impuro pues su ingesta contamina. A través del análisis bíblico de los textos de Levítico y Deuteronomio, la autora descifra la gramática del sistema clasificatorio hebreo: los animales se agrupan en categorías fijas y definidas según ciertas características (la principal los encasilla en voladores, terrestres y acuáticos), cualquier ambigüedad en su morfología los torna impuros. Ese el caso del cerdo, animal que comparte con los ungulados la característica de tener las pezuñas hendidas, pero a diferencia de ellos no rumia.

Otro reconocido antropólogo de ascendiente británico, Victor Turner (1988), estudió los estadios de transición –caracterizados por la ambigüedad– que tienen lugar en los momentos de cambio de un estado a otro de las personas, animales, objetos y/o situaciones. Se trata de los llamados estados liminales, en los que, por ejemplo, un niño transita a la edad adulta a través de ritos de paso. Al momento del ritual, el pasante se mantiene en un estado intermedio y transitorio entre dos fases (separación y agregación) y es depositario de una fuerte carga simbólica y ritual. Pero, así como los estados liminales pueden tener connotaciones de sacralidad, también pueden remitir a lo impuro y contaminante; esa es justamente la situación liminal del cerdo, de acuerdo con el sistema taxonómico hebreo que acabamos de referir.

El sistema de clasificaciones simbólicas es universal en todas las culturas, pero las reglas clasificatorias varían entre ellas. Si los hebreos operan la clasificación antes mencionada, los waorani de la Amazonía ecuatoriana –por dar el caso– tradicionalmente seleccionaban las carnes comestibles en función de la cercanía que guardan con el ser humano. De ahí que las especies arborícolas fuesen preferidas para el consumo, pues estas ingieren los mismos frutos que el ser humano come. La carne de mono queda incluida dentro de esta clasificación (vianda que, por su antropomorfismo, causaría repulsa en culturas con un sistema clasificatorio distinto). En este sentido, Laura Rival (2004) refiere que la carne de pollo –introducida en la segunda mitad del siglo XX en territorio waorani– no solía ser bien tolerada entre dicha población silvícola. En expresiones de una de sus informantes wao: “¿Cómo podría comer su carne (la de los pollos)? ¡Ellos comen las suciedades del suelo!” (p. 210).

En definitiva, en vista de que el ser humano es, una de las especies más omnívoras del planeta, no existe ninguna razón “natural” para que los hebreos no consuman carne de cerdo o para que los waorani sientan resquemores frente a la carne de pollo (o los cowode –los no waorani en lengua wao terero– por la del mono). Las razones de la conducta alimentaria del ser humano obedecen a factores clasificatorios que ordenan, seleccionan y descartan lo que se puede comer, y lo que no, cuestión que responde a factores de orden eminentemente simbólico. Lo simbólico, en todo caso, puede impactar con fuerza en lo biológico; la náusea o el escalofrío frente a ciertos platos que contravienen nuestro sistema clasificatorio son buena muestra de ello. Lo expuesto en este apartado no es más que una pequeña muestra de la manera en que los símbolos son el motor que anima las acciones humanas.

La evolución del pensamiento semiótico

Más que la antropología, la psicopedagogía se ha interesado en entender el desarrollo de los procesos mentales de las operaciones semióticas. En este ámbito, Bruner (1988) refiere la existencia de tres niveles distintos e interrelacionados de representación, a saber:

Representación enactiva, representación icónica y representación simbólica. Su aparición en la vida del niño sigue ese orden y la evolución de cada una depende de aquella que la precede, aun cuando todas siguen un curso más o menos variable durante toda la vida. (pp. 47-48)

La *representación enactiva* se refiere a la experiencia sensorial del mundo, al aprender mediante la actividad. Es este el primer estadio de desarrollo y opera durante el primer año de vida, que es cuando los bebés solo pueden relacionar los objetos por el uso que hacen de ellos. Un sonajero, por ejemplo, no se concibe independiente de su sonido. De ahí que el niño continúa a mover su mano aun sin sonajero, pues relaciona la acción del movimiento con el sonido.

En el estadio de la *representación icónica*, entre 1 a 6 años, los objetos y los acontecimientos se codifican en percepciones que toman la forma de imágenes. En este momento la relación objeto-representación está fuertemente determinada por la analogía; los dibujos que hacen los niños representando su entorno son muestra de ello.

Por último, está la *representación simbólica* –desde los 7 años en adelante–, si bien no cabe confundir los términos: aunque Bruner llama simbólica esta fase, la anterior también lo es (todo lo que sea representaciones son símbolos). La semiótica llama a este tipo de representaciones *signos convencionales*. Su artificio es todavía mayor, pues son símbolos creados por las sociedades que no guardan ninguna relación “natural” ni analógica con aquello que representan. Los alfabetos y los símbolos matemáticos son el ejemplo por excelencia.

Ceci n'est pas une pipe (Esto no es una pipa), obra del pintor surrealista belga René Magritte.



Los tres niveles de representación de Bruner brindan herramientas para interpretar esta obra.

Es importante subrayar que el paso de un estadio de representación a otro “no supone una secuencia de etapas, sino un dominio progresivo de estas tres formas de representación y de su traducción parcial de un sistema a otro” (Bruner, 1984, p. 123). Estas operaciones de la mente no se restringen a la infancia, sino que continúan a lo largo de toda la vida. Podemos ejemplificar las dos cuestiones anteriores con una bicicleta: la *representación enactiva* sería montar la bicicleta, aprender a equilibrarse y pedalear; el dibujo de la bicicleta corresponde a la *representación icónica*; y la palabra “bicicleta”, la *representación simbólica*. Ahora bien, una persona adulta puede estar perfectamente en grado de escribir dicha palabra y dibujar la bicicleta, sin nunca haber montado una. Si quiere aprender a hacerlo deberá acudir a la práctica, a la *enactividad*.

El dominio progresivo de estos artefactos simbólicos se internaliza en la mente del aprendiz, para quien representan una suerte de “prótesis intelectuales” que servirán de apoyo a su progreso cognitivo. Esto empata –metafóricamente– con la falta de dones que Epimeteo olvidó conceder a la especie humana, que para salvar su descuido fue dotada de símbolos y artificios culturales que constituyen nuestra propia estrategia adaptativa. Solo apropiándonos de ellos es que podemos completar nuestra humanidad.

Las culturas ágrafas carecen de sistemas de escritura y notaciones matemáticas, con lo que el componente de la oralidad se mantuvo como el medio principal de los aprendizajes culturales. Las herramientas, los utensilios, las armas, etcétera, son, sin embargo, artefactos culturales que adquieren dimensiones simbólicas y en tanto tales deben ser representados e imaginados⁷, y las tecnologías que los crean proyectadas y transmitidas por medio de la oralidad y la enactividad. Las estrategias vitales en ese tipo de culturas no necesitaban de la escritura y en su lugar se requerían otro tipo de competencias simbólicas. En la cultura

⁷Esto –entre otras cosas– en virtud del principio aristotélico de identidad: solo el objeto/sujeto *es*, su representación (gráfica, mental, metafórica, etcétera) se asemeja –de manera mejor o peor lograda– pero *no es* (piénsese en la pipa de Magritte). Por ejemplo, una punta de lanza de Chobshi, fabricada por un cazador paleolítico hace 10 000 años, *es* una punta de lanza solo después de que su elaboración se diese por terminada. Antes fue una imagen mental (no realmente una punta de lanza); es decir, un símbolo en la mente de aquel cazador. Y ese símbolo, que fue el motor de su acción creadora, llegó a su mente por la observación de otras puntas de lanza físicas, por el diálogo con otros cazadores y por la enactividad a lo largo de su proceso de aprendizaje. Ese simbolismo, esa imagen mental, hizo que supiese seleccionar y clasificar el material lítico, golpearlo en los puntos precisos, darle la forma adecuada, etcétera.

escolar, en cambio, el dominio de la *representación simbólica* es de vital importancia para el adecuado desempeño estudiantil, y su deficiente apropiación compromete el éxito escolar.

Cercano al concepto de la ZDP vygostkyana, Bruner, Wood y Ross (1976) acuñaron la metáfora del “andamiaje” en referencia a los apoyos que el docente debe colocar para que los estudiantes, apoyándose en sus peldaños, logren ascender a nuevos niveles de aprendizaje, peldaños que van retirando a medida que avanzan al próximo escalón. “Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de internet, etcétera)” (Guilar, 2009, p. 239). Todo esto se da en el marco del aprendizaje en cuanto proceso público y de participación cultural, donde se intercambian, comparten y negocian los significados.

La evolución de los sistemas semióticos

Líneas atrás mencionábamos que Marvin Harris utiliza el concepto de enculturación en referencia a los procesos de aprendizaje social (en lugar de socialización), a la vez que no deja de reconocer algunas de sus limitaciones para entender estos procesos en la contemporaneidad. Sucede que la mayor parte de definiciones marcan un itinerario unidireccional: los adultos educan a los niños. Por ser pionera –y por provenir de un autor clásico– una de las definiciones más conocidas refiere que la educación:

Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, p. 53)

Las primeras acciones educativas dotan a los niños de los instrumentos simbólicos básicos que activarán su desarrollo mental, preparándoles, al mismo tiempo, para (con)vivir en arreglo con los sentidos sociales básicos de su cultura. El aprendizaje de la lengua y de

los primeros códigos de conducta proviene, efectivamente, de la acción de las generaciones adultas sobre los niños. Pero más allá de ello, el acto educativo –que continúa a lo largo de toda la vida– en otros tiempos reproducía, en lo fundamental, el modelo de vida de las generaciones adultas, en cuyos moldes las jóvenes generaciones habrían de fundirse y tomar forma. Las cosas, empero, han cambiado, todo en virtud de lo que la antropóloga norteamericana Margaret Mead (2006) llamó “ruptura generacional”.

El modelo antes descrito sigue el patrón de lo que Mead denomina cultura *postfigurativa*, en la que el pasado y el presente de los adultos es el futuro de cada nueva generación. Como *cofigurativa*, en cambio, llama a la cultura en la que determinados aspectos del modo de vida y costumbres de los jóvenes pueden diferir respecto de los de sus padres y abuelos. Y, por último, por *prefigurativa* denomina a la cultura que rompe los moldes de las generaciones pasadas y en su lugar toma como referentes a sus propios pares. Para estas generaciones, el futuro no es un reflejo mimético del pasado; son ellas las que construyen nuevos universos simbólicos y se dotan a sí mismas de sus propias *isotopías*.

En este escenario –inédito en la historia de la humanidad– el dístico foucaultiano “saber-poder” incluso llega a invertirse. Mead (2006) afirma que, al día de hoy, en ninguna parte del mundo –sin importar cuán remota y sencilla sea una sociedad– existen ancianos que sepan lo que los niños ya saben. En el pasado, en cambio, siempre había ancianos que sabían más que cualquier niño, pues en virtud del acumulado de sus conocimientos y experiencias eran los depositarios privilegiados de los saberes fundamentales de su sistema sociocultural; actualmente las cosas son distintas. Baste observar el desempeño frente a la interfaz tecnológica entre un niño y un anciano para reparar en esta realidad, máxime que el uso de las nuevas tecnologías se vuelve una competencia cada vez más imprescindible en el mundo de hoy (y, *a fortiori*, del mañana). Así las cosas, el mundo de los últimos veinte años resulta más ajeno a las personas de mayor edad que a los jóvenes y niños. De ahí que, si aquellos afirman: “¿Sabes una cosa? Yo soy joven y tú nunca has sido viejo”, hoy estos pueden replicar “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo” (Mead, 2006, p. 78).

Conscientes las generaciones adultas de su pérdida de control en este nuevo escenario, no han faltado voces de descalificación –quizá como última estrategia de resistencia– a todo el entramado de nuevos sentidos que las jóvenes generaciones tejen día a día. Es más, se les ha llegado incluso a imputar el “crimen” de trocar la tradición por la vacuidad y el sinsentido. Jesús Martín Barbero (1996), no obstante, ve las cosas de distinto modo:

Estamos ante sujetos dotados de elasticidad cultural que, aunque se asemeja a *falta de forma*, es más bien apertura a muy diversas formas, y de una “plasticidad neuronal” que les permite una camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” de las tecnologías. (p. 106)

Afirma Barbero que en los modelos de socialización actuales intervienen nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y de relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse. En definitiva, estamos frente a un mundo nuevo, cuyos sentidos se construyen, asimilan e interpretan en la producción constante de referentes simbólicos que se renuevan en permanencia. Si la educación no sigue el ritmo de estos cambios está fatalmente condenada a la obsolescencia.

Los criterios de segmentación social

En el radio más grande de varios círculos concéntricos, las culturas –cada vez más interconectadas entre sí, en una verdadera red de redes (Hannerz, 2004)– han ofrecido el principal instrumental simbólico para la modelación de las mentalidades. Pero existen también otros círculos internos, de menor radio, que cumplen igual función; son estos las clases sociales, las agrupaciones profesionales, los cultos religiosos, los grupos de interés, e incluso las “contraculturas”, entre otros. El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu ha sido una herramienta hermenéutica particularmente proficua –más allá de las limitaciones propias a todo concepto– para entender, en líneas bastante generales, cómo los distintos segmentos de la sociedad generan y transmiten sus

propios códigos y símbolos, los que permean con fuerza en la (inter) subjetividad de sus miembros. Por medio de una definición tautológica, Bourdieu (1991) entiende por *habitus*:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (p. 92)

El modo de hablar, las gesticulaciones corporales, los gustos musicales, las opiniones políticas, el sentido de lo estético, los tabús, los principios axiológicos, la manera de expresar las emociones y, en fin, un largo etcétera de otros elementos, están condicionados por la pertenencia de un individuo a determinados segmentos de una sociedad que nunca es homogénea en su interior⁸. Estos elementos (simbólicos) son estructuras que existen fuera del individuo (a quien preexisten), pero estructuran su mente en la medida en que la permean. Este proceso de estructuración solo es posible mediante la participación social y el interaccionismo simbólico de una persona dentro de un segmento social. Como se desprende del concepto bourdiano, este proceso tiene lugar de forma más bien inconsciente, con lo que, de algún modo, se llega a “naturalizar” en la “forma de ser” del individuo (aunque, claro está, la naturaleza y la genética nada tienen que ver).

Los individuos estructurados por esas estructuras, cabe subrayar, llegan también a modificar las estructuras (con esto, Bourdieu pretendía zanjar la disensión subjetivismo/objetivismo), y así lo hacen en sus prácticas cotidianas. Desde una línea epistemológica bastante cercana, Anthony Giddens (1984) llama *agencia* a la capacidad del individuo de tomar sus propias decisiones de manera consciente e intencional,

⁸ Cada sociedad y segmento de la sociedad generan su propio “sentido común”; una especie de “todos sabemos” que da forma a los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos. Si todos esos sentidos son diversos es porque los símbolos que los animan también lo son. Remitámonos (en este mismo libro) al Capítulo 6, en el que D’Aubeterre ofrece un análisis más situado y pormenorizado del sentido común.

y *estructura* a las ataduras estructurales (valga el pleonasma) que constriñen su actividad y ponen límites a su rango de acción –las más de las veces, de manera inconsciente–. Con su “Teoría de la estructuración”, Giddens se remite a la manera en que ambas fuerzas entran en tensión, en una constante tracción en que, a veces una u otra, dejan sentir el vigor de su potencia, pero sin que la cuerda llegue nunca a romperse.

En este juego de fuerzas, las estructuras estructurantes se vuelven también estructuras estructuradas; es decir, estructuradas por la fuerza que el tirón de los individuos imprime sobre ellas. En definitiva, los individuos son también artífices de las estructuras (en particular, aquellas que componen las infraestructuras y las superestructuras⁹) y su acción sobre estas para modificarlas, se deja ver claramente en tiempos coyunturales, revolucionarios, que no en tiempos de *longue durée*, que es cuando tienden a permanecer más o menos estables.

A través del concepto de *reflexividad*, Giddens intenta iluminar la habilidad del agente de modificar las estructuras y su propia posición móvil dentro de ellas, mucho más en la medida en que se es consciente de dicha posibilidad. Huelga subrayar que el rango de acción a través de la reflexividad ha aumentado con el advenimiento de las sociedades postradicionales¹⁰, lo que va en sintonía con el modelo de *culturas prefigurativas* de Mead. En otras palabras, las nuevas generaciones han acelerado la velocidad de los cambios sobre las estructuras, las que, si bien ahora se construyen más flexibles y líquidas, permitiendo una mayor *agencia* (rango de movilidad de los agentes sociales), nunca dejarán de demarcar, de uno u otro modo, el perímetro de movilidad de los individuos. La libertad a ultranza, voluntarista (emancipación a lo Habermas), tarde o temprano termina por quedar atrapada dentro de esta aporía.

Bourdieu, sociólogo, cuyas teorías han tenido fuerte eco en antropología y pedagogía, empuñó buena parte de sus reflexiones al

⁹ Las infraestructuras componen la parte material de la sociedad, de las que derivan los elementos, relaciones y factores de producción. Las superestructuras –que Marx (1976) suponía subordinadas a las primeras– están compuestas por los elementos “ideológicos” de la sociedad, plasmados en las formas jurídicas, políticas, artísticas, religiosas, filosóficas, etcétera. Todos estos son elementos culturales, o sea, se gestan en el pensamiento simbólico del ser humano.

¹⁰ Muestra palmaria de ello: si en otras épocas la noción de cambio producía cierta fobia, en el presente, la palabra “innovación” es uno de los principales catalizadores de las acciones sociales.

tema de la educación. Junto con el *habitus* y de la mano con él, otro concepto clave en su obra –desarrollado en conjunto con Passeron (2018)– es el de *capital cultural*, paradigma de amplísima riqueza para el análisis de los sistemas escolares. El *capital cultural* es el acumulado de bienes simbólicos que presentan las distintas clases sociales, bienes que son de un tipo muy específico: aquellos que provienen de la cultura letrada. Es, precisamente, este tipo de bienes simbólicos que la escuela no solo imparte sino exige de manera previa, o incluso en ocasiones exige sin darlos. “Hablar correctamente”, los hábitos de lectura, un amplio código de lenguaje concreto y abstracto, la forma de “comportarse”, la distribución “ordenada” de las actividades, etcétera, son requisitos y prerrequisitos de la escuela. Por lo general, los niños de las “clases altas” y/o “letradas” poseen este tipo de capital cultural (transmitido en el seno familiar), que no los niños de las “clases bajas” o de las culturas donde prima la oralidad. En este sentido:

La condición de capital cultural se opone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”; es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clases. (Bourdieu, 1979, p. 11)

Varios estudios, entre ellos el *Informe Coleman* de 1966 en EE. UU., confirman la relación existente entre el éxito escolar y el origen socioeconómico de las familias. Este hecho desdice la noción de que el rendimiento escolar depende exclusivamente del propio esfuerzo personal, pues en realidad existen *estructuras diferenciales de oportunidades* determinadas por los *inputs* de ingreso al sistema escolar, en el que las clases más acomodadas y “letradas” de la sociedad parten con ventaja.

En este proceso puede también intervenir un régimen de representaciones que genera imaginarios sobre (o dicho sin ambages, contra) el propio sistema escolar. Con su *sistema explicativo ecológico-cultu-*

ral, el antropólogo estadounidense de origen nigeriano, John Ogbu (1993), se sumergió en el estudio del menor rendimiento académico de los afroamericanos. Descartando, de entrada, las tan mentadas explicaciones “biologicistas” (algunas “razas” son “menos inteligentes”), encontró no solo que los negros tienen conciencia de que el sistema de oportunidades académicas y laborales es asimétrico, pues favorece a los blancos, sino que el sistema escolar mismo es asumido como un sistema de y para blancos.

Entre estudiantes negros, hay una tendencia a ver el uso del inglés estándar, las actitudes y los comportamientos que mejoran el éxito académico, algunas actividades extracurriculares normalmente dominadas por estudiantes blancos, e incluso algunas áreas del currículum (por ejemplo, matemáticas, ciencias, etcétera) como de “blancos” o como parte del marco de referencia cultural de los blancos. (Abajo y Carrasco, 2011, p. 9)

En cambio, tener éxito en los deportes sí es considerado “cosa de negros”. En su sistema de representaciones, sobresalir en el rendimiento escolar es llamado –simbólica y metafóricamente– de “*uncle toming*”, actuar como el tío Tom¹¹; es decir, de manera servil y lisonjera ante los blancos, lo que llega a ser visto como una actitud traicionera hacia su propio grupo.

En suma, llegar a desentrañar este tipo de lógicas Otras requiere de una metodología hermenéutica, pues solo así la investigación educativa puede decodificar el sistema de representaciones que determina el rendimiento y la adaptación escolar, así como la actitud general frente a la educación de un determinado segmento social. Esto exige que el investigador se desprenda de la “obviedad” y la “naturalidad” con la que se suele mirar el propio sistema de representaciones (etnocentrismo), y se esfuerce por entender la pluralidad de perspectivas y de lógicas internas al interior de los distintos grupos socioculturales.

¹¹ El tío Tom es el personaje central de la novela *La cabaña del tío Tom*, de la escritora Harriet Beecher Stowe. Se trata de la historia de un esclavo y su familia que, pese a las múltiples desgracias que les sobrevienen, permanecen como buenos cristianos, manteniéndose sumisos y serviciales hacia los blancos.

Intervenciones simbólicas

Frente a lo expuesto, lo menos conveniente que podemos hacer es caer en el nihilismo pesimista; el considerar que el origen socioeconómico y/o cultural es una fatalidad que inexorablemente sentencia el fracaso escolar. Las intervenciones pedagógicas pueden modificar estas realidades, y para conseguirlo nada mejor que acudir al universo de lo simbólico.

Antes que nada, se deben considerar los *inputs* de ingreso a la escuela, con lo que la noción de *igualdad de oportunidades* por medio de la educación debe ser discutida, pues, en igualdad de condiciones, no se trataría sino de un juego con cancha inclinada a favor de los grupos poseedores de *capital cultural*. Más que de igualar oportunidades, Pérez Gómez (2012) sostiene que conviene empezar a hablar de *oportunidades de valor equivalente*, concepto que remite al convencimiento de que “las desigualdades de origen requieren de tratamientos singulares y diferenciados” (p. 94). Para ello se debe abandonar el currículo común único y la pedagogía uniforme, y en su lugar dar paso a currículos flexibles de enfoque progresivo y emergente.

En lo tocante a las estrategias pedagógicas, el universo de lo simbólico se presta para ser convenientemente didactizado:

Las narraciones y el pensamiento analógico y metafórico son de extraordinaria importancia para establecer los puentes entre lo que cada niña y cada niño traen en su bagaje personal, en función de su singular experiencia vital, y las propuestas y perspectivas que la escuela ha de abrir para ayudar a enriquecer y reconstruir los propios criterios de comprensión, decisión y actuación. Las metáforas y analogías son precisamente puentes cognitivos entre lo conocido y lo novedoso. (Pérez Gómez, 2012, p. 206)

Esto no es otra cosa sino didactizar los símbolos que forman parte del régimen de representaciones de los alumnos, aquellos que tienen sentido en su manera de pensar e imaginar. Dicho en otras palabras, se requiere contextualización sociocultural. De esta manera se puede transitar de un sistema de representación a otro, pasando de

lo conocido, concreto y cotidiano a lo nuevo, abstracto y general. En definitiva, la educación debe vestirse con ropajes de identidad propia, cuestión que, además, representaría la verdadera concreción del principio de interculturalidad.

En el sentido expuesto, los docentes deben empeñarse en ser traductores e intérpretes de un sistema de representación a otro, cuestión que tiene que hacerse operativa en la planificación, ejecución y evaluación de sus estrategias metodológicas y didácticas. Esto implica que deben esforzarse en conocer los contenidos-sentidos de los distintos universos simbólicos, puesto que solo así podrán tender puentes entre ellos (y aquí el saber antropológico resulta fundamental). Por otra parte, y en consideración de la ZDP, es necesario permanecer atento a los alumnos que más lo requieran, brindándoles mayores andamiajes para facilitar su avance y retirándolos, poco a poco, a medida que progresan en su escalada hacia la adquisición de nuevos conocimientos y competencias. La cumbre a alcanzar: hacer de los alumnos traductores e intérpretes de los sistemas semióticos yuxtapuestos, o sea, capaces de (re)conocer su cultura al tiempo que adquieren las “competencias¹² científicas” estándar del currículo. Esta es una de las vías para cerrar las brechas de *capital cultural*, promoviendo que los *outputs* del sistema escolar sean más simétricos.

Conclusiones

Permítaseme concluir este trabajo haciéndome eco del discurso con que António Nóvoa, embajador de Portugal ante la UNESCO, clausuró el XX Coloquio de Historia de la Educación en Monforte de Lemos (España), el 12 de julio de 2019. Si bien, de inicio advirtió que su intervención podría generar polémica, a juzgar por lo sonoro de los aplausos, las cosas fueron bastante distintas. Pues bien, Nóvoa citó el conocido aforismo “educación para la vida” y lo condujo algunos pasos al frente, sosteniendo que con eso no basta, puesto que lo que se debe garantizar es una “educación más allá de la vida”; y es aquí donde hizo mención a lo simbólico.

Nóvoa manifestó que la educación es, precisamente, la apropiación

¹² Aunque, antes que hablar de “competencias”, el currículo ecuatoriano actual prefiere el término “destrezas con criterios de desempeño”.

de símbolos, para sostener a continuación que, no obstante, existen símbolos de buena y de mala calidad. La vida está colmada de símbolos de mala calidad, por lo que la buena educación debe ir más allá de esa vida y proporcionar símbolos de buena calidad. Existe música, cine, literatura, en fin, símbolos de “mala” y de “buena calidad”, y es en función de su apropiación que se medirá la calidad de nuestra educación.

El aparente sentido “elitista” de esta afirmación (lo primero que uno piensa es que los “símbolos de buena calidad” provienen de dicha vertiente) debió, seguramente, ser la advertencia por la posible polémica, aunque Nóvoa no desarrolló el tema hasta ese punto –fue, quizá, la tarea en qué pensar–. Meditando en ello, rememoré alguna lectura sobre los límites del relativismo cultural (en su nombre ¿son correctas las prácticas de ablación femenina en África, o el femicidio en ciertas sociedades fundamentalistas?) y la necesidad de no canonizar ni idealizar las culturas y sociedades que se estudian, con las que necesariamente estrechamos lazos de simpatía y empatía. Conecté eso con la cantidad de símbolos de entretenimiento “para el consumo popular”, hoy cotidiano, cargados de machismo, patriarcalismo, sexismo, racismo, regionalismo, violencia, etcétera, y la manera en la que el consumo de esos símbolos se impregna en la subjetividad de las personas¹³. En nada contribuyen –sino todo lo contrario– al proyecto de construcción de una sociedad incluyente, justa, solidaria, pacífica e intercultural.

Pero pensé también en los símbolos de buena calidad que, tanto ayer como hoy, se producen en el corazón de las culturas tradicionales y populares, más que subalternas, subalternizadas. Su consumo-producción fue y es fuente del sentido para los procesos de resistencia, supervivencia y reproducción; en música, literatura, pintura, etcétera, son innumerables los ejemplos. En nuestros colegios –por dar el caso– la lectura de libros de autoayuda está a la orden del día, libros cuya profundidad analítica es milimétrica y su calidad estilística discutible. En Latinoamérica y en el Ecuador, sin embargo, tenemos abundante literatura de buena calidad, la que, es de lamentar, permanece arrinconada y empolvada en las estanterías. Desde mi propia y

13 En su mayor parte se trata de símbolos producidos *por* las industrias culturales *para* lo que ellas imponen como el “gusto popular”.

particular interpretación concuerdo plenamente: debemos brindar una “educación más allá de la vida”, mediante el consumo y la producción de símbolos de buena calidad (de los que no carecemos en lo absoluto), en los que se vehiculicen sentidos e imaginarios colectivos que allanen el camino hacia una mejor sociedad.

Referencias

- Abbagano, N. y Visalberghi, A. (2014). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas. El modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi* 11, pp. 71-92.
- Augé, M. (1997). *La guerra de los sueños*. Barcelona: Gedisa.
- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* 5, pp. 1-14.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries. The Social Organization in Culture Difference*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Beecher, H (2013). *La cabaña del tío Tom*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. UAM-Azcapotzalco* (5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2018). *La reproducción*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cucó, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Debolsillo.
- García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Madrid: Cátedra.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Los Ángeles: University of California Press.
- Guerrero, P. (2002). *Antropología simbólica*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. Columbia: Columbia University Press.

- Harris, M. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Köhler, W. (1973). *The mentality of Apes*. Londres: Routledge Kegan Pau.
- Lévi-Strauss, C. (2006). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1976). *Una contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Ed. Alberto Corazón.
- Marx, K. (1980). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza
- Mead, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nanda, S. (1994). *Antropología cultural*. Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
- Ogbu, J. (1993). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. Madrid: Trotta.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rousseau, J. (2005). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Savater, F. (2010). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Vygotsky, L. (1983). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry* 17, pp. 89-100.