

## Marcos diluidos: mezclas y suspensiones de educación y enculturación

### Diluted frameworks: mixing and suspension of education and enculturation

Carmen Gómez Redondo\*

Recibido: 11-07-2013  
Aceptado: 07-11-2013

#### Resumen

En base a la necesidad del individuo de significar el entorno, se hace necesario un proceso de guía y aprendizaje del complejo simbólico que conforma la cultura; en este proceso el individuo aprende los significados objetivados de los que se dota al entorno. Así pues, aprender una cultura aparece como un proceso mutante que afecta directamente a la identidad del individuo.

Educación y enculturación se encuentran al desdibujar ámbitos estancos e instituciones excluyentes, la cultura es cada vez más consciente de su papel educativo y la educación es cada vez más consciente de su papel enculturador.

#### Palabras clave:

Educación, Enculturación, Aprendizaje Significativo, Identización

#### Abstract

Based on our need as individuals to signify the environment, we require a guide and learning process of the complex symbolic complex that defines culture; in this process the individual learns the objectified meanings present in the environment. So, learning a culture appears as a mutant process that directly affects the individual's identity.

Education and enculturation meet by blurring hermetic areas and exclusive institutions, and culture is increasingly aware of its educational role and education is increasingly aware of its enculturation role.

#### Keywords:

Education, Enculturation, Meaningful Learning, Identization

\* Universidad de Valladolid  
carmen.gomez.redondo@gmail.com

## 1. Nacer en sociedad. Procesos de enculturación

*“Y hasta el sagaz instinto de los animales les hace percibir que no nos sentimos a gusto, ni seguros, en este mundo interpretado” (Rilke, 1999, p. 15).*

La expresión *mundo interpretado*, a la que refiere, casi ingenuamente, Rilke ha sido una de las claves para comenzar algunas publicaciones acerca de la cultura. Nunca una expresión tan sencilla guardó tanto significado, y es cierto que se nace en un mundo dotado ya de múltiples significados, un mundo en continua significación, en el que se generan continuamente nuevos objetos y conceptos para la elaboración de significados más complejos. Así pues, hablamos de construcción del mundo, de un proceso dinámico, a la vez individual y comunitario, donde el individuo debe desarrollar las destrezas y herramientas necesarias para la interpretación del entorno, y donde la comunidad, debe también, dotar a sus individuos de estas herramientas concretas para su desarrollo pleno en el entorno en el que se encuentra. Este entorno de dotación/adquisición de herramientas culturales, es pues, finalmente el entorno educativo.

Sin embargo el desasosiego que trata de transmitir Rilke, a nuestros ojos, no es más que una potencialidad; una ya, cualidad humana de dinamismo y adaptación al cambio. El individuo nace en un mundo interpretado y cuya interpretación debe aprender, asumir y reformular; y es en esta sencilla sanción donde tienen cabida, axialmente recogidos, los términos clave del artículo: educación, enculturación e identización.

Educación y enculturación tienen como base la inclusión, la conjunta interpretación y el consenso del individuo y la sociedad en la que vive; es en esta inclusión y a través de la educación y enculturación donde el individuo construye su identidad. Identización (Gómez Redondo, 2012) y educación se dan la mano, desde que el proceso de desarrollo en sociedad se entiende como uno de los aspectos de la educación. Es a través de estos procesos que se obtiene una explicación “de cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven” (Spindler, 2006: 205). Se puede, incluso, completar la expresión del autor con el verbo “ser”; los individuos de una cultura hacen y son; además podríamos decir que hacen, porque pertenecen a una cultura.

Así pues, hay que reconocer y asumir cierto sesgo etnocentrista y referir a la cultura y sus procesos desde la visión de nuestra cultura, o tal vez mejor dicho, desde nuestras culturas. Si bien, es necesario extraer aquí una esencia generalizadora, construir dentro

de la diversidad cultural una universalidad (ficticia) en los procesos de enculturación/ educación, homogeneizar su praxis, para poder exponer aquí el argumento del estudio.

Hablamos, por tanto, de procesos culturales, no tanto por ser ratificados o sancionados por una institución u objetividad, sino también por producirse individualmente en un contexto cultural. Dichos procesos no siempre son conscientes (Spindler, 2006). Ni sus agentes son típicamente institucionalizados (Trilla, 1996).

Finalmente, tras estas pincelas generales dadas en la introducción, podemos comprender la cultura como una pluralidad de procesos y dimensiones, un cuasi-producto dinámico y en constante construcción. Una construcción que no pretende ser unidireccional, sino que se describe por la múltiple direccionalidad de procesos, realizados por los diversos agentes culturales. Hablamos por tanto de dilución de marcos, donde educación, enculturación e identidad se establecen como ámbitos desde los que construir cultura.

Resulta necesario, en esta primera parte del artículo, aclarar ciertas nociones, que ayudarán a comprender el término de cultura, tal y como lo planteamos en este estudio. A primera vista y según las aportaciones tomadas de Spindler (2006) o Scribner y Cole (1982), la cultura se puede definir como una relación diádica entre institución e individuo, apareciendo un cierto sesgo determinista, donde el individuo no puede, por menos, que “ser” cultural en la cultura. Aparece en este marco cultural dibujado, una relación de retroalimentación que sirve de unión con una perspectiva más diluida, pudiendo hablarse de una *cultura en plural* (Certeau, 1999). Si bien, alejándonos de la noción de retroalimentación como lucha de poder que plantea el autor. Podemos encontrar una esencia procesual y dialéctica entre el entorno de lo comunitario y el entorno de lo individual. Resulta interesante aquí, como nodo aclaratorio de este artículo centrarnos por tanto en este proceso dinámico, que finalmente, recurriendo a esa pluralidad defendida, no se resume en un único proceso y canal, sino que queda marcado por la diversidad de procesos culturales que nacen de lo individual sin llegar a sancionarse como comunitarios, y no por ello dejan de ser culturales. Así pues, poniendo el acento en esos procesos culturales que parten de la individualidad, es necesario introducir el término identidad (Gómez Redondo, 2012), como término clave para comprender al individuo como ser cultural, y a sus tácticas (Certeau, 1999) como acciones culturales. Así, finalmente, a lo largo de este texto, es posible observar cómo el individuo se relaciona culturalmente en el entorno educativo, alcanzando éste nuevas fronteras en lo cultural.

Esta dinámica queda reflejada en la estructura del artículo, de tal manera que en primer lugar trataremos de acercarnos a ciertos procesos culturales colectivos, es decir, cómo

se construye la cultura de manera abstracta, o cómo llegamos a una de esas dimensiones más despersonalizada, e incluso des-institucionalizada. En primer lugar trataremos sobre los procesos vinculados a la creación y mantenimiento de la cultura, entendida ésta como humo de la práctica cultural.

En segundo lugar aparece esa pluralidad de procesos y agentes que nos remite a otra de las dimensiones de la cultura, aproximándonos a la praxis comunitaria, en relación con el individuo. Así pues, hablaremos de la escuela, la familia, e incluso los objetos como agentes en la construcción individual y en la construcción de lo colectivo.

Para finalizar profundizaremos en la micro-cultura, en la individualidad como núcleo de la cultura. Entendiendo que, a través de la educación, es posible dotar al individuo de las herramientas necesarias, para de forma autónoma, ser capaz de producir sus propias *tácticas* (Certeau, 1999) culturales.

## 1.1. Enculturación/Endoculturación

Al igual que en cualquier otro proceso externo al individuo, la enculturación viene determinada por un contexto. En primer lugar el contexto hace referencia al continente y contenido, es decir, la cultura además de como contenido transmitido, actúa también como continente. Dentro de este amplio continente/contenido, se pueden dibujar diferentes ámbitos de enculturación, de tal modo que cada elemento cultural precisa de una situación, un contexto de aprendizaje y aplicación. El proceso de enculturación debe ser aplicado y significativo, el individuo debe encontrar una necesidad o utilidad de lo aprendido para el desarrollo de la propia experiencia. Necesita además que el aprendizaje sea significativo, con él podrá establecer relaciones con su conocimiento previo a fin de establecer significados y conceptos más complejos que le ayudarán a dotar de sentido al entorno.

Esta dotación de sentido del entorno pretende ser lo esencial de este proceso, dejando por tanto de lado, los procesos metodológicos. En la adaptación, en la dotación de sentido, es donde el individuo puede optar por no imitar los elementos impuestos, sino que puede amoldarlos, adaptar su función o su contexto a sus necesidades y el sentido subjetivo del que dota al entorno. A la luz de esta subjetivación, podríamos tomar ahora la cultura como una dualidad, vista desde la individualidad, el entorno se percibe como lo que soy yo y lo que es lo otro, y por tanto los procesos plurales y diversos de la cultura, podrían reducirse a un único ámbito procesual exterior y ajeno al individuo. Por tanto, en

su relación con el entorno, el individuo se posiciona ante esta diversidad cultural, percibida ahora como un único paquete, institucionalizado.

La norma cultural de la instrucción, al asumirse e individualizarse, se convierte en subjetivación continua, y es de nuevo objetivada para comenzar, nuevamente, el proceso de instrucción. Definiríamos, por tanto, a los individuos como integrados, cuando manejan estos niveles de subjetivación y objetivación de forma adecuada para adaptarse al entorno.

Esta constante interacción entre subjetividad y objetividad, entre modelo y praxis, hace posible considerar una procesualidad que mantiene el equilibrio. La subjetividad continua de la praxis no impide una capacidad de abstracción y normalización que den lugar a la cultura. Ésta se sigue sosteniendo en base a visiones parciales que aportan una idea del todo. Dicha característica, propia de culturas desarrolladas, da cuerpo a un tipo de cultura relacional, que se percibe como un todo holístico (Páez y Zubieta, 2004).

Esto supone una mutación continuada y secuenciada, en tanto que la mutación de uno de los elementos de la cultura, desemboca sistémicamente en una mutación, al menos adaptativa, del resto de elementos.

Las culturas emergen de la interacción social, son un producto de adaptaciones a condiciones pasadas que deben afrontar los desafíos del presente. Siempre hay una tensión entre la cultura como norma a la que se tiende, y la práctica social (Páez y Zubieta, 2004, p. 32).

## 1.2. Neoculturación

En la no aceptación, en la rápida evolución, en la búsqueda de nuevos contextos, es donde se generan nuevos espacios para la creación, es decir, para la producción propia de elementos culturales. Este impulso creativo da lugar a productos nuevos, consecuencia de un devenir histórico, ya que no existe una creatividad pura y sin referencias pero, sin embargo, se genera de manera nueva y sin copia. El término neoculturación<sup>1</sup> sirve, por tanto, para

---

<sup>1</sup> Es Ortiz (1987) quien describe por primera vez el término neoculturación, para denominar los procesos creativos nacidos de las relaciones y el devenir históricos, de la interacción y la difusión y situada donde el resto de procesos no pueden dar respuesta:

(...) además significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse *neoculturación*. Al fin, como bien sostienen la escuela de Malinowski, en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. (Ortiz, 1987, p. 96).

denominar estos procesos creativos nacidos de las relaciones y el devenir históricos, de la interacción y la difusión y situada donde el resto de procesos no pueden dar respuesta.

Estos vacíos culturales, estas necesidades generativas surgen de una actitud y un contexto propicios, los individuos deben entrar en un estado de conflicto, que no tiene por qué ser polarizado, un estado de crisis que da pie a la *potencialidad* de Maffesoli (1990). El estado de conflicto puede producirse desde cualquier ámbito cultural y como se exponía anteriormente, tener consecuencias sobre toda la estructura. Enfocada desde un punto de vista identitario y entendiendo éste como construcción cultural que afecta a varios niveles estructurales, como son los valores y costumbres, la crisis en un elemento cultural requiere reajustes en el resto del sistema. De este modo, al igual que la crisis puede originarse en cualquier ámbito cultural ante la pérdida de sentido del elemento, la solución a la crisis también puede provenir desde cualquier ámbito. Esto ocurre, en parte, por el condicionamiento existente entre ámbitos, lo que posibilita soluciones creativas desde diferentes puntos interpretativos.

La posible incapacidad de generación y creación de nuevos modelos y elementos deja de manifiesto la necesidad de transmitir valores creativos desde la enculturación, es decir, los procesos de enculturación deben integrar instrucciones sobre la neoculturación, ya que al fin y al cabo, la enculturación tiene como finalidad la perpetuación de la cultura en la que se inscribe.

Se hacen palpables aquí, dos principios necesarios mediante los que dotar de herramientas para la neoculturación a las generaciones nacientes, comunicación y creatividad, es decir, una capacidad para la generación de nuevas soluciones y una capacidad para comunicar y consensuar con el resto de individuos los elementos construidos:

Situación dinámica que proporciona una reactualización periódica de las fuerzas potenciales individuales y colectivas, energías que en definitiva son las recreadoras de todos sus preciosos silencios vitales. De este modo, podríamos desplegarlos, perdurar, continuar y así enriquecer el tejido relacional en el cual estamos integrados, en el cual respiramos a cada instante. Es así que volver a engendrarse en cada presente, sería una realidad de la cual siempre podrían participar todos los procesos de formación, incluidos los artísticos. Por ello se nos evidencian, como bellos acontecimientos emanados por voluntades de crear diariamente, mientras están sumergidas en sus silencios regeneradores y conjunciones vitales, propiciando de este modo las uniones o matrimonios entre lo diverso. (Falcón, 2011, pp. 32-33).

El autor, trata aquí, desde una narrativa estética, esa necesidad creativa cultivada desde la educación tanto a nivel individual como colectivo, o lo que es más, al tratarse de una

relación holográfica, al cultivarla desde lo individual se cultiva hacia lo colectivo. Falcón trata además, la idea de la educación – implícitamente holográfica- para la relación, es decir, la capacidad para generar propuestas culturales que tengan valor y sentido relacional, y que efectivamente afecten a diversos ámbitos de la cultura además de para que se genera, es decir, capacidad para generar matrimonios entre lo diverso.

## 2. La otredad agente

La otredad humana, es decir, el resto de personas que no son el propio individuo o la mismidad, es el mayor núcleo de agencia enculturadora, es decir, las personas que rodean son el primer y más importante medio por el que el individuo se integra en la cultura.

### 2.1. El primer contexto cultural, la familia

De la multitud de personas con las que el individuo se relaciona no todas tienen el mismo poder sobre el proceso de enculturación, dependerá en primer lugar del grado de afectividad. De este modo, la familia se considera el gran agente enculturador, los padres y hermanos, y los familiares no directos son agentes conscientes o inconscientes del proceso de enculturación. El individuo a través de la imitación, la empatía, la identificación y abstracción, la significación, la afectividad, etcétera, aprende y se empapa de su entorno directo.

En este primer contacto con personas, el individuo comienza a formar su identidad y la manera específica de sociedad y cultura, de una forma básica e imitativa. A través de la relación con los progenitores el niño desarrollará su integración en base a la imitación, identificación, afectividad..., sin embargo el desarrollo efectivo en la relación con sus hermanos, se realizará en base a la cooperación, afectividad y empatía.

A través de este primer contexto cultural el individuo comenzará a extender y generalizar relaciones. De esta manera, en un primer momento de socialización las relaciones se establecerán en base a nexos familiares, fijando ciertas normas de comportamientos con los propios (la familia) y con los extraños, o concibiendo paralelismos entre relaciones afines, como se puede establecer padres-profesores-adultos y compañeros-hermanos-jóvenes.

En base a estas relaciones jerárquicas así como a otros criterios como el conocimiento atribuido, la afectividad, el sexo, la capacidad comunicativa, etcétera, el individuo adqui-

rirá actitudes receptivas o repulsivas en el proceso de enculturación. Esto quiere decir que a priori todo individuo que se relacione con otro es un potencial agente enculturador, en tanto en cuanto, el primero intercambia conocimientos explícitos o implícitos y el segundo adquiere una actitud receptiva o repulsiva.

Cada uno de nosotros inconscientemente es un educador, a veces sin saberlo. Cada uno de nosotros es un modelo. De ahí que la educación no sea sólo responsabilidad de los padres o del maestro, sino también de cada ciudadano (García Fraile, 2008, p. 105).

Este hecho afecta al proceso de enculturación tanto si es de forma intencional y consciente como si es de forma inintencional e inconsciente. Es por ello que muchos autores coinciden en clasificar dichos procesos dentro de modelos de enseñanza-aprendizaje informales. Sin embargo, esto no es estrictamente así, muchas culturas contemplan modos y normas propias de cierta edad que provocan discontinuidades en el proceso (Geertz, 1994), podríamos decir que no es un proceso de niños que aprenden a ser adultos. Cada vez más, el proceso de enculturación es entendido como un proceso vital, que supone adaptarse al periodo vital en el que el individuo se encuentra. Tampoco el aprendizaje informal se basa en la imitación, aunque sí es cierto que los procesos tradicionales se desarrollan en el ámbito informal, pero más bien es por carecer de forma y por su determinación en base a cada contexto y situación concreta.

La inmersión cultural es un proceso individualizado, es decir, todas las instrucciones dadas, desde los diferentes agentes, se dirigen a una única persona; tal vez sea por ello y porque el primer núcleo de socialización es el familiar —fuertemente cargada de connotaciones afectivas—. Aunque se podría decir que el grueso del proceso se produce desde un ámbito informal (sobre todo en el entorno familiar), éste no es el único modelo empleado.

## 2.2. La escuela y la institucionalización de la enculturación

Otro de los grandes agentes enculturadores es la escuela, aunque, si bien podría decirse que la escuela pertenece al ámbito institucional, es necesario tener en cuenta que el proceso de enculturación se da directamente entre personas, es decir, a través de los maestros, compañeros y personas del entorno escolar.

Sin embargo, actualmente, el ámbito escolar comienza a desdibujarse como única institución educativa, ahora aparecen nuevos entornos e instituciones que completan el universo cultural de los individuos, tales son los museos, las bibliotecas, los polideportivos, teatros,

centros de interpretación de entornos naturales y otras muchas instituciones que tienen como objetivo difundir y promover la cultura..Se establecen por tanto como entidades enculturadoras en tanto en cuanto persiguen los mismos fines que otros agentes culturales:

La función social de la acción educativa que hemos tratado en otro contexto gira en torno a dos ejes centrales: a) satisfacer las necesidades individuales y de relación social del ser humano y b) afianzar la cultura social con el fin de permitir la pervivencia de una sociedad (Marín Sánchez, 2003, p. 42).

Los objetivos son los mismos pero se diferencian en metodologías, contenidos, estructuras, tiempos, espacios, etcétera. Por tanto, entorno personal y escuela comienzan a distanciarse, y la escuela se discrimina como un ámbito propio, fuera de la experiencia práctica de la cultura, empleando predominantemente modelos formales.

Podemos definir provisionalmente la educación formal, como cualquier proceso de transmisión cultural que; (i) se organiza deliberadamente para cumplimentar el propósito específico de transmisión, (ii) que se extrae de la diversidad de la vida diaria, se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo según rutinas específicas, y (iii) que pasa a ser responsabilidad del grupo social más amplio (Scribner y Cole, 1982, p. 9).

De esta forma la escuela se establece primeramente como un espacio propio, aislado de la experiencia puramente cultural y cotidiana (aunque existe una cotidianeidad escolar). En este espacio se relacionan personas significadas o que pertenecen al ámbito de la enseñanza, por lo que comienza a determinarse un tipo de ámbito propio, el del aprendizaje. El acento empieza a ponerse en los contenidos, en los conocimientos propios de la escuela, que destacan por su especificidad y el carácter simbólico dentro de la cultura; mientras, los sujetos se borran, pierde importancia quién enseña y a quién se enseña, desaparece el particularismo tan propio del ámbito familiar.

Comienza a establecerse un aprendizaje propio y distinto del proceso de enculturación, aunque con la misma finalidad, el desarrollo del individuo y la pervivencia de la cultura.

La escuela constituye un conjunto especializado de experiencias educativas, discontinuas de las que ofrece la vida diaria, y que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que se oponen a menudo a los fomentados por las actividades prácticas de cada día (Scribner y Cole, 1982, p. 4).

La desvinculación de la práctica diaria supone el ejercicio de actividades abstractas y simbólicas, comienza a ser necesario y a la vez desarrollarse el uso del lenguaje como medio para simbolizar esta separación de lo práctico.

### 2.3. Los objetos culturales como elementos significadores

Nuestra experiencia sensible queda configurada desde el nacimiento por los objetos que nos rodean, al tiempo que nos posiciona y define el modo en que nos relacionamos con el mundo. Además, la impronta que deja ese aprendizaje es muy difícil de borrar o transformar a lo largo de la vida, ya que queda grabado en el niño desde su más tierna infancia (Martínez, 2011, p. 69).

Con este texto de Martínez sobre *Las cartas Luteranas* de Pasolini (1997) pretendemos hacer una llamada de atención sobre la importancia, pocas veces tenida en cuenta, de los objetos que el entorno proporciona para la interpretación del mundo en el que vivimos.

Si bien es cierto que los objetos no se significan por sí mismos, y en cuanto a esto, es necesaria una enculturación desde las personas para el uso y sentido de éstos, también es cierto que muchos de esos significados y sentidos son fruto de una significación individual posteriormente elaborada por el individuo; es decir, el individuo aprende a aprender con los objetos.

Los objetos como materialidades polisémicas del universo simbólico de cada cultura, actúan como agentes enculturadores, y permiten en su materialidad dar prueba y experiencia de los límites taxonómicos de cada cultura. Sirva como ejemplo de este poder de experiencia inter-taxonómica el urinario obra de Marcel Duchamp, marcado como hito en las vanguardias artísticas. Este urinario en tanto que objeto cultural destinado al depósito y traslado de los fluidos corporales humanos, es permutado taxonómica y categorialmente al significado de producto artístico. Este aspecto transcultural, como objeto que aún atiende a ambas categorías, es lo que le dota de un carácter transgresor y da cuenta de los procesos culturales: enculturadores y enculturizados, que se transmiten asociados a un objeto.

Podemos por tanto hablar de un sistema de los objetos, en cuanto a su clasificación y función en la cultura que lo produce, los objetos cambian de significados y usos en tanto en cuanto se inscriben en un sistema cultural dinámico y mutable.

Baudrillard (2010) propone una clasificación, un sistema de los objetos que dibuja el sentido y contrasentido del objeto, vuelve por tanto, a la idea del objeto enculturador, al que posee significado y puede, al ser parte de un sistema, dejar de tener dicho significado, poniendo de manifiesto las estructuras culturales del individuo que lo interpreta. Esta doble naturaleza supone poder hablar de un sistema funcional, en el que el objeto no está definido en cuanto a una finalidad o función, sino que está definido en cuanto

a un sistema y su integración en éste, esta funcionalidad es la que le permite al objeto “viajar” por los diversos significados y categorías culturales.

Entendemos pues, a la luz de estas explicaciones, que el objeto se comprende contextualizado en su sistema, carece de significados propios y los que se puedan dar de forma espontánea refieren a usos más o menos universales y finalmente desprovistos de todos ellos se convierte en un objeto disfuncional:

De manera que la consideración de un objeto aislado se nos muestra empobrecedora para la valoración cultural del mismo y con peligro de caer en cierto fetichismo admirador de lo que malamente se comprende por haberlo cercenado de su realidad (García Blanco, 1994, p. 10).

En base a los significados y polisemias que el objeto puede poseer se establecen categorías y taxonomías que los relacionan con otros objetos. De este modo, se pueden clasificar, herramientas, objetos estéticos, cuyo material es el plástico o la madera, uniéndolos en un objeto mayor como puede ser un motor, y un largo etcétera, una serie de discursos interobjetuales, establecidos culturalmente. Estos discursos establecidos por el hombre pueden hacer referencia a sus cualidades naturales, desprovistas en muchos casos de una *humanización radical*<sup>2</sup>, o bien hacer referencia a un discurso simbólico producto de la cultura, como puede ser el discurso estético de una exposición.

## 2.4. El espacio activo. La ciudad activa

Desde los significados atribuidos a los objetos ha sido posible establecer una narración e incluso un contexto para ella; como enunciábamos, contexto y objeto se construyen en base a relaciones dialécticas, se resignifican en el dinamismo cultural. De este modo, y tomando las ideas lanzadas por García Blanco (1994), podemos hablar de un sistema más complejo, de contextos que significan contextos y cobran cuerpo en un espacio y entidad concreta, la ciudad.

Personas, objetos y ahora espacios, tienen un papel activo en el proceso enculturador del individuo. El espacio y los significados de los que se le dotan aportan al

<sup>2</sup> Empleamos este término: *humanización radical*, para referir a significaciones de objetos naturales de forma puramente cultural, es decir, se desvisten de significaciones naturales para ser puramente culturales. Este podría ser el caso de una silla de madera pintada. En oposición un caso de baja *humanización radical* sería una clasificación de los objetos naturales, es decir dotarles de sentido, como puede ser denominar a ciertos objetos arboles. Queda evidenciado que no puede existir un grado de humanización nulo, todo lo que existe ha sido percibido por el hombre, y en cuanto a esto, está humanizado.

individuo nuevos contextos y por tanto materialidades categóricas. Uno de estos contextos o espacios categoriales es la ciudad, entendida como agrupación física y cultural de un conjunto de personas. Por tanto no hablamos de la ciudad como urbe antropológica con cualidades opuestas a lo que sería el pueblo, al menos desde un enfoque educativo y postmoderno ya no es posible referir a esta oposición. La ciudad es el espacio casi total del contexto. Funciona por tanto como un meta-contexto en el que se inscriben la gran mayoría de contextos en los que se produce la enculturación.

La ciudad es por tanto una construcción cultural que ha mutado a lo largo de la historia. En cuanto a esto, se reconfigura en la actualidad para cobrar sentido y ser funcional en el proceso de enculturación del individuo contemporáneo.

Pensando la ciudad como un conjunto estructurador y cargado de significados, construido y habitado por personas, que interactúan a través de instrumentos despersonalizados (instituciones), es necesario plantearse la ciudad como agente enculturador y educador, y no como ejemplificación o puesta en práctica de una educación abstracta: “se debe reemplazar la idea de una pedagogía que se apoya en la ciudad por la de la ciudad como pedagogía.” (Borja, 1999, p. 44).

Así pues, a partir de los planteamientos postmodernos sobre la educación descentralizada, es posible proponer una nueva identidad de ciudad, una idiosincrasia o finalidad encaminada a educar y culturizar a los individuos que la habitan.

En la definición idiosincrática e identitaria de la ciudad en base a sus finalidades y funcionalidades se describe este nuevo perfil, una ciudad educadora. Hablamos de ésta en tanto en cuanto las instituciones en ella involucradas, las diversas entidades que la componen, tienen entre sus fines educar a los individuos que conviven dentro de sus límites. Una ciudad educadora, como aquí la entendemos, no enfoca su didáctica únicamente a la trasmisión de contenidos relativos a la convivencia, el respeto y la ciudadanía, sino que cada entidad propone una oferta o una metodología didáctica, explícita o implícita dentro de su definición. De este modo la ciudad, consciente del proceso de aprendizaje significativo y vital y de la labor, además educativa, de las diferentes instituciones, se configura como ciudad educadora:

Que la ciudad se transforme en un ámbito de educación; esto supone aprender de la ciudad y en la ciudad, considerada el contenido y el espacio en donde se realiza un proceso no formal de enseñanza aprendizaje. (Ander-Egg, 2008, p. 20).

Resignificar y resignificarse la ciudad como una entidad agente en el proceso de enculturación supone establecer un vínculo relacional entre las diferentes entidades que la componen, que enculturiza al individuo de manera globalizada y a todos los niveles. Es en este entorno, en el que el individuo se desarrolla e integra de manera eficaz, sabiéndose parte de un proceso discursivo y dinámico y estableciendo un contexto de igualdad y democracia para la comunidad.

### 3. Educación y enculturación

Es en el marco educativo actual en el que se puede hablar de equivalencias entre los términos educación y enculturación. Muchos han sido los avances pedagógicos, la amplitud del enfoque y la adaptación de este sistema a la sociedad para poder llegar a este fin.

Revisando, grosso modo, algunos de los cambios paradigmáticos, podemos observar cómo cada vez más la educación se entrelaza con lo cultural, apartándose de una concepción -mal entendida – científicista y aislada del entorno y de los otros ámbitos del individuo.

- La pedagogía ha evolucionado desde los modelos de *asociación y adquisición* del conocimiento, en los que primaba un método estímulo-respuesta, o la retención de conceptos, hacia un modelo de aprendizaje *constructivista* (García Fraile, 2008) en el que el individuo construye su conocimiento en base a su experiencia y las destrezas adquiridas con esta. Esto supone una concepción más ecológica del aprendizaje, donde cobra protagonismo el individuo y su entorno, y no solo la capacidad retentiva del primero.
- Se han planteado nuevos ámbitos y secciones dentro de la educación como son la educación formal, no-formal e informal, que si en principio parecen actuar en perjuicio del objeto, disgregando el concepto de educación, no vienen sino a hacer patente una ampliación del concepto, que en principio parecía afectar tan solo a la institución escolar. De este modo se da cabida a otros ámbitos educadores, fuera del ámbito escolar y cuyo objetivo es potenciar 'otros saberes'.
- La educación ha dejado de ser un proceso con una duración concreta y determinada. No se produce únicamente en un lapso temporal "Se trataría de tomar conciencia de que la educación no solamente ocurre en la escuela, ni tiene lugar solo 'desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde' la educación acontece cada día todo el día." (García Fraile, 2008, p. 105). Ni es propia de un lapso vital, la educación

ya no termina a cierta edad, sino que se mantiene a lo largo de la vida, no exclusivamente en el ámbito del reciclaje laboral, sino en la continua adaptación a los cambios culturales.

- Aparecen nuevos ámbitos para la práctica educativa, observables en la propia legislación. Desde el planteamiento de Delors en el informe a la UNESCO (Delors, 1996), la educación tiene un claro objetivo para el desarrollo en sociedad. Aprender a ser, aprender a vivir, comienzan a ser términos clave en la legislación y el currículo. El individuo se forma para desarrollarse plenamente en su entorno.
- El individuo es el centro y protagonista del aprendizaje, pero cambian los agentes. Aprende por el contacto con profesores, amigos, familia y múltiples agentes sociales, e incluso por el contacto con agentes abstractos; las instituciones tienen un papel educativo en la sociedad.
- La introducción de la forma aprender a... y concretamente, “aprender a aprender” supone la adquisición de destrezas para la gestión del conocimiento, pero también, paralela y culturalmente, supone la apropiación de los esquemas culturales, la creación del propio universo referencial o del sistema de codificación brunersiano-“aprender a ser”, que permite el desarrollo normal y la no alienación en la cultura propia.

Educación y enculturación podrían entenderse hoy como dos planos que han sido recordados de diferentes maneras por las tijeras correspondientes adoptando múltiples formas, hasta llegar a la forma actual, en la cual, ambas encajan perfectamente, pudiendo solaparse para formar un color común, sin sobrantes tonales, permitiendo así una visión holística de la cultura y sus sistemas. Enculturación y educación se solapan de tal manera que la educación es la base del desarrollo de la cultura y la enculturación es la base sobre la que plantear los cimientos de la educación:

Reflexionando un poco sobre ello veremos por qué toda teoría de la educación necesita claramente una teoría de la sociedad como un todo y sobre el modo en que los procesos sociales conforman la educación (Scribner y Cole, 1982, p. 4).

### 3.1. El aprendizaje significativo como intersección entre educación y enculturación

A lo largo de este artículo se ha tratado desde diferentes perspectivas la relación que existe entre la educación y la enculturación, y en muchos casos se ha planteado como punto clave de ese encuentro el concepto de aprendizaje significativo. Es momento ahora de tratarlo en profundidad, de un modo más específico y aplicado a la significación de los objetos del entorno.

Ante una visión clásica del aprendizaje donde el individuo era concebido como un contenedor en el que almacenar conocimientos, o un ser que atiende a una asociación entre estímulo y respuesta, en base a modelos memorísticos y conductistas, se hace difícil poder establecer una relación entre la educación y la enculturación, entendida ésta segunda desde un punto de vista holístico, donde todo se relaciona y donde el individuo se adapta a las diferentes situaciones.

Ha sido a partir del establecimiento de nuevos modelos educativos que se han podido desarrollar nuevas filosofías educativas, con objetivos claramente divergentes de los modelos anteriores. Uno de los modelos a los que referimos es el aprendizaje significativo:

[...] se cree que la adquisición de nuevos significados es coextensiva con el aprendizaje significativo, un proceso que se considera cualitativamente diferente del aprendizaje memorista en función de la capacidad de relación no arbitraria y no lineal del contenido de lo que se debe aprender con ideas ya existentes en las estructura cognitiva. En otras palabras, los nuevos significados son el producto de una interacción activa e integradora entre nuevos materiales de instrucción e ideas pertinentes ya existentes en las estructura de conocimiento del estudiante (Ausubel, 2002, p. 82).

De este modo la forma de aprendizaje significativo puede concebirse –estableciendo una metáfora que nos sirva durante este proceso de definición- como la fabricación de una madeja. Supongamos un objeto. En un primer encuentro, en el reconocimiento se adquiere el carácter de objeto existente en el individuo, tenemos por tanto, un objeto que significar. En primer lugar es necesario, para poder comenzar a hablar de hilos, una actitud positiva y motivada del individuo, una potencialidad de sentido, es decir, el individuo debe querer saber más o, dicho desde un punto de vista más antropológico, debe querer que ese objeto forme parte de su universo contextual, es decir, debe existir una motivación para generar un proceso.

Requiere por tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material *potencialmente* significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera *no arbitraria* (plausible, razonable, y no aleatoria) y *no lineal* con *cualquier* estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado 'lógico'); y 2) que la estructura cognitiva de la persona *concreta* que aprende *contenga* ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar (Ausubel, 2002, p. 25).

En el momento que aparece una motivación por el aprendizaje, comienza a surgir un hilo. De esta manera, comenzamos a construir conceptos. Así, el objeto, será significado dentro de un ámbito contextual específico; sobre la imagen mental creada en base al

objeto, se da una vuelta con un hilo especial, de un color y una textura determinada, con un grosor y largo característico... este hilo define la relación, el modo de aprendizaje, la lógica a la que hace referencia Ausubel (2002). Posteriormente puede que el educador comience a hablar de cualidades del objeto, entonces, otro tipo de hilo de diferentes características se enrolla sobre la imagen metal, de modo que comenzamos a tener un ovillo más grueso, y al menos por ahora con dos cabos sueltos. Posteriormente, puede que el individuo se acerque a observar el objeto en busca de detalles, y se de cuenta de la materia utilizada. De nuevo otro hilo diferente aporta grosor a ese objeto, cada vez hay más conocimiento sobre él, y además se relaciona con otros conocimientos que el individuo tenía, el individuo recuerda otros objetos similares relacionándolos, de nuevo otro hilo diferente que además, acerca otro concepto....

De esta forma, a lo largo de la vida, y en base a los conocimientos y experiencias, esos ovillos se van engrosando y relacionando con el resto de objetos/conceptos, a través de numerosos hilos que conforman una madeja, que en principio puede parecer caótica y desordenada, sin acabar, sin cerrar; pero cada uno de esos cabos sueltos, vendrían a ser lo que Ausubel (2002) define como ideas de anclaje, es decir, cabos potencialmente sueltos, a los que se pueden vincular nuevos conceptos y que en base a la definición de aprendizaje significativo, ayudarán a reelaborar el ovillo, se tirará de hilos que ya no tienen sentido, o se generaran añadidos, empalmes, deshilachados, etcétera, para finalmente producir un universo interior que ayude al individuo a dotar de sentido al entorno.

A medida que la madeja va creciendo, crece también el sentido que el concepto/objeto adquiere en el contexto subjetivo del individuo. Los significados son coherentes con el contexto cultural que habita el individuo y por tanto son formas que el individuo tiene para interpretar el mundo, y al universo referencial al que acudirá en su relación con el entorno, el aprendizaje significativo no es solo proceso sino producto (Rodríguez Palmero, 2010).

El aprendizaje significativo permite establecer relaciones lógicas, es decir, abre sus límites más allá de la categoría a la que pertenece estrictamente la información nueva que se aporta al individuo. Estas relaciones, aquellos hilos sueltos, permiten establecer relaciones subjetivas e integradas, generando un universo relacional y no una serie de cajones estancos, posibilitando así la percepción del mundo de forma también globalizada.

Parece posible que una evolución natural del aprendizaje significativo lleve a tener en cuenta no solo al individuo, sino a su entorno, como contexto y como causa de muchos de esos hilos sueltos. Es desde este punto donde se puede empezar a plantear el aprendizaje constructivo como evolución del aprendizaje significativo.

Cabe reseñar, por tanto, el carácter agente del entorno como parte del dintorno, es decir, el entorno condiciona de ciertas experiencias vitales a través de las cuales el sujeto subjetiva y construye su propio aprendizaje adaptado a su vida. De este modo el entorno al ser subjetivado actúa como dintorno, como universo referencial del individuo en los nuevos aprendizajes. Esta idea de influencia sociocultural remite a las propuestas vigotskianas, y lo que el autor denomina desarrollo real, o el desarrollo individual de cada individuo sin interacción, y el desarrollo próximo o lo que cada individuo es capaz de desarrollar con ayuda de otros. “[...] lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.” (Vigotsky, 2009, p.134). Este factor externo al individuo, dialógico y dinámico es uno de los factores que hacen entender el aprendizaje constructivo como una subjetividad, una construcción individual en base a un proceso universal de aprendizaje en lo significativo.

El carácter estructurador del aprendizaje significativo cobra mayor sentido en el aprendizaje constructivo. Así pues, podría decirse que este aprendizaje, al requerir de mayor autonomía, resulta autoestructurador y en cierto modo metacognitivo, es decir, a la vez que se aprenden contenidos y se construyen significados, se requiere y aprende a ser consciente y agente del proceso.

El principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente. [...]

La predisposición a seguir aprendiendo a lo largo de la vida puede que sea una de las contribuciones más importantes que puede hacer la enseñanza al desarrollo de una persona. Este logro de la mente, enraizado en factores relacionados con la motivación y la actitud, es la fuente de una transformación continua. No hay ninguna necesidad de suponer que la capacidad de crecimiento cesa a partir de una cierta edad. Al contrario, el crecimiento siempre es posible y sólo termina cuando termina la propia vida (Eisner, 2004, pp. 292-293).

Finalmente el aprendizaje constructivo aparece ante nosotros como un proceso clave en la construcción de la identidad cultural, en la creación del individuo en su relación con el entorno, y por tanto en la propia creación y recreación de la cultura. Así pues, el aprendizaje constructivo viene a ser un proceso metonímico del proceso de creación de la cultura, residiendo en éste la clave para la comprensión de la relación entre enculturación y educación.

## 4. Conclusión

La idea de la construcción identitaria es un hecho suspensorio para este artículo, educación y enculturación aparecen como mezcla y suspensión en un contexto que pretende dar coherencia al constructo a través de la percepción de individuo. Es en un planteamiento holístico del proceso de identización, es decir, en la construcción consciente y discursiva del individuo donde educación y enculturación se aúnan al formular sus objetivos.

La continua relación holográfica entre individuo y cultura, entre subjetivación y objetivación constituyen el marco, en la praxis diluido, para una concepción de la educación como especialización de la enculturación, o la enculturación como un proceso más amplificado de la educación.

Desde este punto de vista es preciso comprender la educación como ámbito para la creatividad tanto individual como colectiva, es decir, como ámbito para la gestión y aprendizaje de procesos y herramientas que ayuden al individuo a construir su propia identidad en su proceso vital de identización; así como ámbito de aprendizaje colectivo desde el que generar procesos de construcción cultural, para la perpetuación y difusión de la cultura en la que se inscribe.

La concepción del aprendizaje como proceso de significación y como construcción, permite concebir la cultura y la formación del individuo de un modo paralelo, como un aprendizaje individual y colectivo, en el cual, la cultura y los significados generados en ella responden al consenso de los individuos que la conforman, de este modo, todo concepto existente en el mundo parte de la mente humana.

Desaparece así la realidad objetiva fuera de la cognición y aparece la subjetividad cultural, los distintos modos de significar el entorno para que, como decíamos al principio de este artículo, los individuos no sientan desasosiego ante el entorno sino que se sientan integrados y constructores de esa realidad, de tal manera que hablar de significación y construcción de la cultura es hablar de construcción de identidades, es decir, de procesos de identización, mediados a través de la educación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2008). *La ciudad educadora*. Córdoba: Brujas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.
- Borja, J. (1999). La ciudad como pedagogía. *Cuadernos de pedagogía*, 278, 40-44.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- De Certeau, M. (1999). *La Cultura el Plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Falcón, M. (2011). Geoeducación o formación sensible. *Ariel*, 7, 32-36.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Fraile, J. A. (2008). Educación, lectura y museos: Un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI por medio de la Metodología Didáctica Constructivista. En Rico, J.C. (Ed.), *Como enseñar el objeto cultural* (pp. 99-121). Madrid: Silex.
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: La construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades postmodernas*. Barcelona: Icaria.
- Marín Sánchez, M. (2003). Función Social de la Educación y el Rol del Profesor. En Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E. & Morales, J.F. (Coords.), *La Sociedad Educadora*, (pp.36-56). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas Situación Actual De La Educación En Los Museos De Artes Visuales*, (pp.69-72). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Cultura y Psicología Social. En Páez, D., Fernández, I., Ubiellos, S. y Zubieta, E. (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación*, (pp.25-44). Madrid: Pearson.
- Rilke, R. M. (1999). *Elegías de Duino*. Madrid: Hiparión.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2010). *La teoría del Aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Scribner, S. y Cole, Mi. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18.

Spindler, G. (2006). La transmisión de la cultura. En Velasco Maíllo H. M., García Castaño F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp.205-241) Madrid: Trotta.

Trilla, J. (1996). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.