

LA CULTURA COMO OBJETO

Signos. Teoría y práctica de la educación , 17 Enero Marzo 1996 Páginas 6/12 ISSN: 1131-8600

Angel Díaz Rada - Honorio Velasco Maíllo

Antropólogos y educadores trabajan el concepto de cultura de diversos modos. Desde la perspectiva de la Antropología Social y Cultural este texto ofrece una reflexión crítica sobre el tratamiento de la cultura como objeto y formula las limitaciones que entraña para una comprensión relevante y constructiva de la cultura en el contexto escolar. El trabajo examina la consecuencias que se derivan de la comprensión escolar de la cultura como una transferencia instrumental de información y hace hincapié en la necesaria contextualización social de toda forma de conocimiento y comunicación. Finalmente, se propone la imaginación etnográfica como recurso para tratar la cultura como realidad situada en el proceso comunicativo de los agentes sociales concretos.

Uno de los asuntos sobre el que las Ciencias de la Educación y la Antropología Social convergen es el de la cultura. Para las Ciencias de la Educación la cultura es ante todo objeto de acción y transformación; para la Antropología es ante todo objeto de descripción, análisis e interpretación. A una y a otra estas aproximaciones al objeto les producen dos tipos inversos de incomodidad: el científico de la educación (y, en su caso, el educador mismo) puede sentirse incómodo porque la cultura escapa a sus posibilidades de acción o sea, porque su definición como objeto puede no estar lo suficientemente clara como para *manejarla*; el antropólogo, por su parte, comienza a estar incómodo cuando la cultura se presenta, por el contrario, como un objeto tan claro que, por transparente, se difumina ante los intentos de interpretación y análisis. Parece como si a quienes estamos interesados en las relaciones entre Antropología y Educación nos hubieran tendido una trampa, la de acotar un objeto que de algún modo se resiste a ser objeto. Éste es el punto de partida de la reflexión que sigue.

La metáfora del objeto

Nos guste o no nos guste, la metáfora más generalizada y más básica en nuestras comprensiones (intelectuales) de la cultura es la del "objeto". Más que un objeto que por razones expositivas solemos simplificar, sería más preciso decir que la cultura aparece recurrentemente ante nuestros ojos como una trama, un sistema, una estructura, una amalgama o, al menos, una colección de objetos. En una primera versión, esta metáfora cobra forma tangible cuando se nos presenta la cultura como un patrimonio, un conjunto homogéneo o heterogéneo de objetos duros: piezas de museo, partituras, trajes regionales, imágenes de culto... y libros, mapas, dibujos, formas geométricas, etc... A ella va asociada muchas veces otra figura que insiste en que la cultura es *resultado* de una acumulación o de una transformación (como en la expresión "capital cultura"), donde la cultura, como bien que va de mano en mano y puede ser acumulado, se puede heredar, invertir, convertir, derrochar... También, aunque quizás aquí no acabe la potencia generativa de la metáfora, nos la hemos imaginado como un *corpus* de conocimientos, de normas, como una *tabla* de valores, etc., es decir, como un conjunto ordenado, o al menos enlazado, de elementos sutiles, *blandos* (signos, esquemas, pautas, modos de razonamiento, normas, valores, actitudes...), que *va de una a otra mente* y que se puede generar y copiar, imitar, reproducir, derruir y reconstruir, configurar, clasificar, transmitir y adquirir, enseñar y aprender. Nos proponemos señalar en este texto en **SIGNOS** las implicaciones conceptuales de esta metáfora de la cultura como objeto o como conjunto de objetos.

Sería injusto hacer una crítica de esa metáfora sin tener en cuenta la diversidad de posiciones que pueden mantenerse en torno a ella. Por ejemplo, como ha señalado reiteradamente Harry Wolcott (1987 y 1991), no es lo mismo poner el énfasis en la *transmisión* que en la *adquisición* de la cultura. La primera privilegia el lado de la emisión, la elaboración del mensaje por parte del maestro, la segunda el lado de la recepción, la reconstrucción y la reelaboración por parte del aprendiz. Tampoco es lo mismo situarnos en la perspectiva de las reificaciones de la cultura, como las que encontramos tan a diario en las formas del ejercicio escolar, que, en la perspectiva de la noción de "cultura relevante", nos incita a contemplar la cultura en su diversidad y nos conduce a prestar atención a un proceso de comunicación abierto en un espacio *público* (Pérez Gómez, 1991 y 1992). De hecho, creemos que a lo largo de este siglo se ha producido un saludable deslizamiento desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula).

No obstante, la metáfora que nos invita a contemplar la cultura misma como un objeto ha persistido. Y esta

metáfora nos impide explotar adecuadamente el potencial de renovación que parece acompañar a categorías como *recepción, adquisición o relevancia*. Mientras mantengamos la tendencia a imaginar la cultura como un conjunto de objetos, estaremos poniendo un serio obstáculo al *desplazamiento de perspectiva* que se pretende con tales categorías. Lo que vamos a sostener es que esta metáfora amenaza seriamente a tales categorías al menos en cuatro frentes: (1) nos impide plantear seriamente la interpretación del agente de la cultura como agente constructivo; (2) nos paraliza cuando intentamos abordar la cultura como práctica, mientras refuerza subrepticamente, en el campo de la educación escolar, la clásica disociación entre teoría y acción; (3) nos empuja a disociar agente y cultura (acción y contenido) sin dejarnos ver el carácter mutuamente constitutivo de ambos campos; y finalmente, (4) nos deja atrapados en una visión sociocéntrica, la que afirma que nosotros, los instruidos de la escuela, ponemos en práctica una cosmovisión que es consecuencia de nuestros aprendizajes intelectualizados, de nuestras relaciones con los *depósitos* del saber y, sobre todo, de la identificación que incluso proclamamos académicamente entre cultura y conocimiento letrado.

La adquisición de la cultura

En la Antropología de la Educación hay una tradición en la que cobra especial relieve esta metáfora de la cultura como "objeto", que se concreta en lo que se suele llamar "Transmisión Adquisición de la Cultura". Como ejemplo, véanse estos dos fragmentos de texto. Con ellos tratamos de ilustrar la metáfora y presentar un análisis crítico:

"Resulta obvio que debe haber un aprendiz para que tenga lugar la transmisión de la cultura, y sin embargo no hemos prestado la suficiente atención al hecho de que el aprendiz tiene la última palabra ante la cuestión de qué es lo que ha sido transmitido" (Wolcott, 1987:34. *El subrayado es nuestro*).

" (...) Decimos *transmisión-adquisición* de cultura en vez de transmisión adquisición cultural, como tradicionalmente se viene empleando, porque creemos conveniente explicitar lo más posible cuál es el contenido de esas transacciones designadas por el binomio transmisión adquisición. Dicho contenido es cultura" (García Castaño y Pulido, 1994:8990).

Los textos de los que hemos extraído estos breves fragmentos plantean muy ricas sugerencias a propósito del desplazamiento de perspectiva del que antes se hablaba: hacia el receptor, la adquisición, la relevancia. Simultáneamente, sin embargo, componen esa visión que identifica a la cultura con un *contenido* (un *que*) que cambia de lugar y va de una mente a otra: un contenido analíticamente separable de esas mentes. Se ponga el énfasis en la transmisión o en la adquisición, o en ambas cosas al mismo tiempo bajo las denominaciones de transacción, negociación u otras categorías por el estilo, esta metáfora tiende a arrastrarnos hacia el viejo esquema dualista que separa de antemano un sujeto y un objeto. Éstas son las consecuencias:

1°. En efecto, al poner el acento en el papel activo de los individuos o de los grupos que aprenden se están dando pasos hacia la consideración de los fenómenos *socioculturales* (pues la cultura siempre implica algún contexto de relación social) como procesos. Pero ya se trate de acentuar la adquisición o la transmisión, se asume que las relaciones entre los agentes y los ambientes socioculturales son interactivas y no constitutivas. Es decir, se asume que los agentes por una parte y los ambientes por otra se encuentran conformados de algún modo antes de que tenga lugar una práctica social contextualizada (acto de constitución tanto que las realidades psicológicas como de las realidades socioculturales). Además, la imagen sociocéntrica e institucionalizada de la escuela como ambiente y como realidad disociada parece impedir que se entienda de otra manera.

2°. La metáfora del objeto, cualquiera que sea el acento que le pongamos, nos empuja a suponer que la cultura es un *pool* de información: un conjunto de representaciones y de procesos que son tratados por los agentes como elementos de un repertorio. Ese *pool* de información se contempla como una estructura generalmente ordenada, lista para ser inculcada o descifrada. El supuesto implícito más entorpecedor de esta perspectiva es aquél por el que asumimos que la realidad sociocultural posee un orden que precede, en alguna forma indefinida, a las prácticas de los agentes concretos. Términos como "gramática" o "competencia", por no hablar de nociones como "estructura" o "currículum", han reinado en la reflexión sobre la cultura incluso para referirse al oscuro terreno de los saberes "ocultos". Sería absurdo negar su valor, pero es posible que tengamos que acostumbrarnos a compatibilizar (como en una percepción en *estéreo*) las gramáticas y las competencias con las actuaciones y las modalidades del "habla" cultural, las estructuras con los procesos de estructuración, los *curricula* con los flujos empíricos, generalmente poco ordenados, de ordenación del conocimiento.

3°. Siempre que la cultura es contemplada como un *pool* de información o, según la sugerente expresión crítica de Jean Lave, como una "caja de herramientas" (Lave, 1989:24), nos inclinamos hacia una visión naturalizada de la vida sociocultural. En primer lugar, naturalizamos los ambientes al concebirlos regidos por mecanismos autónomos, aislados en algún sentido de las acciones convencionales cotidianas (otra vez la imagen institucionalizada de la escuela se nos aparece, ahora

como continente del *pool* de información). Al hacer hincapié en el *almacenamiento*, la *presencia-ausencia* y la *distribución* de los elementos de la información que han sido previamente separados de la acción social, comenzamos a atribuirle a la cultura la misma clase de dispositivos que hemos imaginado para pensar la regulación de los ambientes biofísicos. Así, la hipótesis de una realidad sociocultural ordenada nos despista del problema de la ordenación cotidiana; y, de paso, nos aparta del problema de las relaciones entre los depósitos aparentemente bien establecidos de conocimiento (como las instituciones, y entre ellas el lenguaje) y la construcción de los agentes reales, encarnaciones siempre parciales de tales de depósitos.

También naturalizamos a los agentes en la medida en que suponemos que mantienen una relación instrumental con sus ambientes socioculturales (Díaz de Rada, 1990. "Transmitir" y "adquirir" (como "enseñar" y "aprender") son verbos transitivos y, desde el mismo momento en que los usamos, sugerimos la existencia de una relación sujeto objeto entre individuos y realidades socioculturales (los papeles que los sujetos han de desempeñar en la imagen institucionada de la escuela inducen inevitablemente a ello). La trampa está en que debemos asumir la existencia de algún residuo no sociocultural en la experiencia humana. Pero la cuestión es: ¿quién puede "adquirir" cultura cuando la propia identidad "es" cultura?

Por supuesto, al formular esta pregunta no pretendemos pasar de un esquema sustancialista el que trata a la cultura como objeto a otro de un nivel diferente el que trata la "identidad" de las personas o los grupos como una realidad compacta y estática. Al decir que la identidad de los agentes "es" cultura simplemente queremos señalar que el *proceso* de construcción de las personas (es decir, de los seres socializados) es inseparable del proceso de construcción de relaciones prácticas y simbólicas *entre* las personas.

4°. La perspectiva dualista implícita en la idea de que la cultura es un objeto conlleva también una visión particular de la naturaleza y del funcionamiento de la memoria humana. Parece asumirse la existencia de dos almacenes de información funcionalmente independientes, cualquiera que sea la complejidad de las relaciones entre ambos. Uno sería el almacén de los aprendices que captan y elaboran la información procedente de otro almacén, el sociocultural, encarnado éste en agentes especializados, que ofrece al aprendiz fragmentos de información ya elaborados.

Esta idea responde a una visión acumulativa de la biografía humana, que subraya la estabilidad de la "adquisiciones" del pasado (más internalizado) y atribuye una especie de superficialidad a la construcción de las prácticas socioculturales en el presente. Otra vez la imagen sociocéntrica e institucionalizada de la escuela, ahora como almacén privilegiado de información, acompañada de la vieja imagen del aprendiz como "tabula rasa", está determinando estas concepciones.

Deberíamos desconfiar más de esta perspectiva que parece darse por sentada y que asume que las experiencias pasadas tienen una relevancia *mayor* en la constitución de los agentes que las experiencias presentes o las esperadas. No se trata de descalificar la idea de que el pasado de los sujetos es fundamental para comprender lo que son y lo que hacen en el presente (y lo que previsiblemente serán y harán en el futuro), sino de contemplar la *evolución* de los individuos dentro de una cosmovisión que entienda la memoria no sólo como mecanismo retrospectivo sino también *prospectivo*. Ya nos hizo ver Vygotski con su concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" (Vygotski, 1973) que el conocimiento generado en las situaciones de interacción práctica debe mucho al ejercicio de una imaginación compartida sobre el futuro en contextos de socialización.

5°. El dualismo al que nos inclina la metáfora del objeto tiende a poner de relieve los aspectos representacionales de la vida sociocultural, induciéndonos a pasar por alto los aspectos posicionales. La idea de que la cultura es un conocimiento transmisible o adquirible parece olvidar que ese "conocimiento" no puede ser separado de sus condiciones sociales de producción ni del agente específico que lo produce, salvo, precisamente, en el caso de los "códigos elaborados" propios de una cultura escolar y letrada, que nos induce a tomarlos como necesariamente transmisibles. Dicho brevemente, la información construida convencionalmente mediante acuerdos o negociaciones intersubjetivas no es nada si la abstraemos de las condiciones sociales que la dan cuerpo en la práctica. Nadie nos impide que nos empeñemos en semejante esfuerzo de abstracción (García Castaño y Pulido, 1994), pero estamos tratando de sugerir que ese esfuerzo irá a contracorriente de las intenciones de subrayar una visión constructiva y relevante de la cultura. Siempre hay algo de verdad en la idea de que el medio es el mensaje, y por esa razón no parece apropiado fraguar categorías que disocien *a priori* ambas cosas: por mucho que nos esforcemos en evitarlo, comprenderemos deficientemente la dimensión posicional de la vida sociocultural mientras sigamos haciendo hincapié en la metáfora de la cultura como objeto.

Nos basamos en la premisa de que los agentes sociales no controlan mucho mejor sus mensajes representacionales que sus posiciones socioculturales. Aunque la imagen sociocéntrica de la escuela como marco separado y como continente de conocimientos puede haber sido paradigma de esa posibilidad, los estudios sobre pragmática (Searle, 1969) no han mostrados dos clases de control no se encuentra mismo nivel de jerarquía. Fuera del teatro campo de práctica disciplinada, en donde por ejemplo un actor con escasa

escolarización puede interpretar a Einstein o una actriz que está pasando hambre puede hacer de Reina de Inglaterra (y en la medida en que no hagamos teatro), el control sobre los mensajes representacionales está subordinado al control sobre los marcos que convierten esos mensajes en significativos. Puesto que la primera clase de control es más intencional y voluntaria que la segunda, nuestra participación en la constitución del orden sociocultural cobra un aire paradójico: nos hacemos la ilusión de poder controlar (y transformar) con los mensajes representacionales las acciones en el espacio sociocultural, sin, caer en la cuenta de que, en contextos comunicativos, nosotros mismos somos en gran medida los controlados, puesto que los mensajes representacionales que usamos revelan posiciones socioculturales. La metáfora de la cultura como objeto, con su énfasis en la existencia de un *pool* independiente de conocimiento, alimenta la idea de que en la vida cotidiana la gente interactúa *serviéndose* de un cuerpo manejable de información, cuando parece más adecuado suponer que la gente actúa *encarnando* informaciones parciales, a menudo asistemáticas, que sólo cobran sentido en un campo siempre dinámico de posiciones socioculturales.

6°. Al imaginarnos que la gente practica una relación *interactiva* con un sistema ordenado de información tendemos a subrayar los aspectos instrumentales de la conducta humana y la condición individual de los sujetos. Por un lado, los individuos dotados de poder para "transmitir" el conocimiento son contemplados como los agentes últimos del ordenamiento sociocultural; por otro, cuando se destaca la perspectiva de la "adquisición", son los aprendices quienes tienen "la última palabra". Como trasfondo de ambas aproximaciones entrevemos la presunción estructural funcionalista de que la vida sociocultural puede ser descrita como un conjunto de reglas más bien congruentes que canalizan el comportamiento social y, con él, el comportamiento individual. La metáfora básica en este punto es que comprender la realidad sociocultural es *como* leer un libro. La imagen sociocéntrica de la escuela hace cristalizar continuamente la metáfora. Este fue el camino que emprendieron las estrategias estructural funcionalistas siguiendo los pasos que Galileo iniciara cuatro siglos atrás para el estudio racional de la naturaleza (RadcliffeBrown, 1957). Cuando se contempla a los agentes sociales (enseñante o aprendiz, transmisor o adquiriente) como si fueran jugadores de ajedrez inclinados sobre el intrincado entramado de relaciones entre las piezas del tablero, se está ignorando el hecho de que cada paso en el juego está mediado por los significativos intercambios de miradas entre los jugadores, para quienes el sistema cerrado de reglas formales carece de sentido extraído de los efectos a menudo casuales y paradójicos que la interpretación concreta de esas reglas produce sobre el oponente.

Puesto que descansa en una visión instrumental de la información, el dualismo implícito en la idea de que la cultura es un objeto (o un conjunto de objetos) puede conducirnos a desatender el hecho de que en la vida cotidiana los agentes construyen expectativas que existen antes (y en otra parte) de cualquier intercambio informacional concreto *entre* ellos. Si uno no puede "adquirir" una posición sociocultural con tanta facilidad como "adquiere" un mensaje representacional es, esencialmente, porque el "pool" de las posiciones socioculturales está definido en gran medida en las expectativas de los otros. Y estas expectativas no son, no pueden nunca ser tan evidentes como los mensajes abiertos que se supone han de representarlas. Robinson lo ilustró muy bien en su análisis de la escolarización en un contexto coreano:

"Incluso antes de que se encuentren, los maestros, los padres y los estudiantes tienen expectativas mutuas. A partir de las entrevistas y las discusiones con los maestros, se hizo evidente que éstos creían que los estudiantes procedentes de las mejores casas rendirían mejor en la escuela" (Robinson, 1987:438).

De acuerdo con el esquema estructural funcionalista, la metáfora de la cultura como objeto se apoya en la distinción clásica entre "sociedad" y "cultura", que separa los órdenes cognitivos y simbólicos *de* la experiencia de los contextos relacionales y prácticos en los que tales órdenes cognitivos y simbólicos cobran forma y sentido. Basándose en la analogía que identifica el conocimiento sociocultural con un pool informativo, dicha metáfora proyecta sobre las relaciones entre sociedad y cultura la misma clase de fractura a la que estamos acostumbrados cuando pensamos en la relación entre cuerpo y mente, o entre práctica y teoría.

La cultura como comunicación

Hemos propuesto estas seis consideraciones para reflexionar con algún detalle sobre las consecuencias que se encuentran implícitas en la metáfora de la cultura como objeto, y esperamos haber sabido sugerir hasta qué punto dicha metáfora es una rémora para el potencial transformador de categorías como "recepción", "adquisición" o "relevancia". No obstante, la ciencia es decir, la discusión racional o simplemente razonable exige objetos sobre los que debatir. Tratar la cultura como un objeto puede llegar a ser, en este sentido, imprescindible. Así, pues, aun que nos gustaría poder ofrecer una imagen diferente de la cultura sobre la que construir otros modos de *imaginación* teórica, nos conformaremos con señalar brevemente algunas propuestas para trabajar sobre la cultura *como* si no fuera un objeto, o al menos como si se resistiera a serlo.

1. Creemos que la primera manera de aproximarse a esa situación es prestar atención a la cultura como *práctica*, es decir, realizar una transcripción de la cultura como modos de acción y entre ellos, de acción "mental" en contextos específicos. La idea de estudiar la negociación (o transacción) podría ser en este

sentido interesante, si no fuera porque habitualmente se entiende que se trata de negociación de la cultura y no de estudiar la cultura *como* negociación, es decir, como acción.

2. Una segunda manera es revelar la cultura como *comunicación*, es decir, como ejercicios continuados de acción significativa en los que los intervinientes se ven mutuamente imprescindibles. Una vez más es obligado insistir en que la categoría de "contexto" resulta básica, no sólo porque impide hacer generalizaciones especulativas, sino también porque conlleva la necesidad de contemplar todos los elementos que lo integran.

3. Un requisito importante para percibir esa resistencia de la cultura a ser objeto consiste en *extender* al máximo nuestras definiciones previas de lo que es la cultura. La trampa del concepto de cultura es que surge históricamente en el campo restringido de la Cultura con mayúscula, es decir, de la élite que supone ostentar el privilegio de ser modelo de civilización (Williams, 1976:76 y ss.). Y cuando se comienza a emplear para aplicarla a los que no están en la élite se hace desde los que están en ella, como concepto exógeno y siempre comparativo: parece que ha sido la *Cultura* con mayúscula la que ha identificado a las culturas, independientemente de que éstas se identificasen a sí mismas con el hatajo de implicaciones que el concepto arrastra originalmente entre ellas, la de la objetualización (Velasco, 1994). Quizás la lectura de textos antropológicos sobre la noción de cultura ayude a propiciar esa extensión (Kahn, 1975; Freilich, 1977; Keesing, 1993).

Para hacer todo esto, es decir, para propiciar un desplazamiento del objeto a la acción, a la comunicación y para lograr una adecuada extensión del concepto de cultura, el mejor procedimiento que conocemos es la etnografía. Transcribir la cultura, o, como diría Geertz, inscribirla, tras haber ido al lugar en el que se encarna, supone realizar un desplazamiento más que teórico: puede que lleguemos a comprender la cultura no sólo como una visión o como una realidad mental, sino como una forma de vida. La etnografía nos propone un viaje de ida y vuelta: describir cómo viven otros (o destacar lo que de "otros" tienen aquéllos que se parecen bastante a nosotros), asistir a sus formas de práctica y de intersubjetividad, para luego intentar una objetualización comunicable a quien fuere, a la academia o las instituciones letradas. Desde luego, no es posible evitar que acabemos en el objeto, pero los etnógrafos consideramos que es diferente acabar con él que empezar, mantenerse y acabar en él. Después del viaje etnográfico el objeto se percibe de otro modo (Cf., por ejemplo, Willis, 1990).

Finalmente, puede ser útil practicar una dislocación de la visión del orden sociocultural como conjunto de áreas institucionales separables y fundamentalmente autónomas (Trabajo, Economía, Comercio, Educación, Cultura, ¡Asuntos Sociales!). Esta visión de las instituciones, propia de la modernidad, implica ya no sólo una restricción, sino una especialización que parte de la definición de los objetos antes de preguntarse por su realidad empírica.

Puede que una aprehensión objetual, restrictiva y especializada de la cultura nos ayude a manejarla en los términos en que nosotros, los hijos de la academia, la entendemos. Pero dudamos que nos conduzca si quiera a percibir los modos en que los otros o sea, la mayoría viven sus culturas. Quizás penetrar en esas vidas sea el mejor camino para deobjetualizarlas.

Honorio M. Velasco Maílo es catedrático de Antropología Social de la UNED en Madrid. Angel Díaz de Rada es profesor de Antropología Social en la UNED de Madrid (Teléfono de contacto: 91398 69 36).

Referencias bibliográficas

DÍAZ DE RADA, A. (1996): Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo XXI.

FREILICH, M. (1977): The meaning of "sociocultural". En B. Bernardi Ed The concept and dynamics of culture. The Hague: Mouton. Pp. 89-101.

GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO, R. A. (1994): Antropología de la educación. El estudio de la Transmisión Adquisición de cultura. Madrid: Eudema.

KAHN, J. S. (Comp). (1975): El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.

KEESING, R. (1993): "Teorías de la cultura". En H. M. Velasco (Comp.). Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas. Madrid: UNED. Pp. 43-74.

LAVE, J. (1989): Cognition in practice. Cambridge: Cambridge University Press.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991): "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad*, 8:59-72.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): "EL aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". En J. Gimeno y A. I. Pérez, *Comprender y transformarla enseñanza*. Madrid: Morata. Pp. 63-77.
- RADCLIFFEBROWN, A. R. (1957): *A natural science of society*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- ROBINSON, J. H. (1987): "Social ryping in Hanseong elementary: A transcultural model of social bias in schooling". En G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process*. Prospect Heights: Waveland. Pp. 430-450.
- SEARLE, J. (1969): *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press. (Traducción castellana: *Actos de habla*. Cátedra, Madrid, 1980).
- VELASCO, H. M. (1994): "Los significados de cultura y los significados de pueblo. Una historia inacabada". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 60, Octubre Diciembre 1992:725.
- VYGOTSKI, L. S. (1973) (1934]: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WILLIAMS, R. (1976): *Keywords. A vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press.
- WILLIS, P. (1990): *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Buckingham: Open University Press.
- WOLCOTT, H. F. (1987): "The anthropology of learning". En G. Spindler (Ed), *Education and cultural process*. Prospect Heights: Waveland. Pp. 2652.
- WOLCOTT, H. F. (1991): "Prosprospect and the acquisition of culture". *Anthropology and Education Quarterly*, 22: 251-273.