

## Pedagogía Cultural: Paradigma crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación

JOSÉ A. LÓPEZ HERRERÍAS  
*Universidad Complutense de Madrid*

**SUMMARY.**—The paradigm of the *CULTURAL PEDAGOGY* tries to offer an achievement and change the very important perspective into the pedagogical knowledge, as the science of education. We have then to revise the functionalist schedule of the *formal*, *informal* and *no-formal* education. For this, on the one hand, to involve the pedagogical science, concerning to the *individual* and *social*, in other model most comprehensive and easy with the proposal alternatives in the pedagogical action. People musn't learn anything as an *individual* or *social* being, although we are willing and able to learn with a *gramatical* experience in a *cultural* way.

On the other hand, we want to achieve the former purpose, we manage a radical and coherent relation between the educational projection and the global cultural context. The suggestion of learnings, pedagogically projected, is connected with the *reading*, the *interpretation* and the *change* of the cultural environment, as a context of signs, wich builds the *whole reality of the world*. The psychical development and maturity aren't all learnings of individual being, but they area the references in a constant appeal and inwardness of the *whole bio-psycho-social-cultural* being, that is an everybody experience, *put inside* the bio-psychical construction of each person (*cultural reality*) and *put outside* the environmental world of experiences and rules (*cultural reality*).

*«La cultura es el medio de comunicación del hombre; no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no toque y altere. Esto es lo que significa la personalidad, el cómo los individuos se expresan (incluyendo las demostraciones de emoción), la forma en que piensan, el cómo se mueven; el cómo resuelven los problemas, el cómo planean y proyectan sus ciudades,... así como la forma en que los sistemas económicos y estatales se estructuran y funcionan. No obstante, suele ocurrir que los aspectos más evidentes y dados por sentados, y en consecuencia los menos estudiados, de una cultura sean los que influyen el comportamiento por medios más profundos y sutiles».* (Hall, E.T., *Más allá de la cultura*).

### 0. PLANTEAMIENTO

Aquí se aclara esto: que la cultura, la forma de vivir, pensar, actuar,... los medios, imágenes, lenguajes,... con los que llenamos y alimentamos la vida diaria, son producidos por nosotros mismos y nos los producen otros, con más poder, preparación y capa-

cidad, pero que no es algo natural, espontáneo, incontrolable, ni mágico. Es un *producto di-señado*, que reviste y articula nuestra personal realización.

No sé si será fácil o difícil comunicar y animar la interiorización de esta cuestión. Puede que el montaje cultural actual, precisamente, no lo apoye. El intento está definido. La Relevancia e interés del mismo, evidentes. Saber qué hacemos, vivir desde nosotros mismos, hacer de la democracia más realidad que palabra y sentirnos ciudadanos del mundo, con más sentido y participación, pueden ser algunas de las consecuencias.

Se trata de mostrar que la cultura se diseña y cómo realmente se hace. Es un aprendizaje de lectura e interpretación *significativa* de los sucesos y acontecimientos cotidianos, en el *mundo* de los cuales *aprendemos* nuestra realidad personal.

Aunque referido al contexto del mundo industrial, Alberto Corazón, el famoso diseñador español, define muy exactamente la idea de *di-seño*, aplicada a la cultura, que es lo aquí pretendido. En una entrevista producida en el Boletín 70 (mayo, junio, julio, 1991) de la Fundación Universidad-Empresa:

*«El diseño es una herramienta para mejorar nuestra relación con el entorno e incluso con nosotros mismos,... Desde el punto de vista industrial y desde el punto de vista del ciudadano, el diseño es una herramienta y un instrumento importantísimo para mejorar nuestra calidad de vida y nuestra relación con el entorno, con los objetos y las imágenes que nos rodean».*

No sólo desde el punto de vista «*industrial*». Se puede leer y comprender la cultura como un producto-proyecto diseñado: es la cuestión pedagógica de estas páginas.

## 1. LOS PARADIGMAS DE LA PEDAGOGÍA, COMO CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias, en general, y aún más las humanas/sociales, han provocado metadisursos sobre ellas mismas, a fin de aclarar fundamentación, sentido, objetividad, valiosidad, operatividad,... Ese esfuerzo clarificador y delimitador del saber científico ha provocado discursos y reflexiones de diferentes horizontes, desarrollos y aplicaciones. Refiriéndonos al caso concreto, que nos ocupa, de la Pedagogía, de forma no exclusiva, podemos encontrar tres subámbitos de análisis y de delimitación del saber científico pedagógico:

a) desde el horizonte eminentemente epistemológico y metodológico, la ciencia pedagógica hoy se puede articular desde un marco iluminador y proyectivo de la experiencia educativa de sentido o positivista, o simbólico o crítico;

b) desde el programa de articulación de los saberes y del estilo de racionalidad aplicada, la Pedagogía puede matizarse como saber *racional, sistemático, experimental, general*,...

c) desde una eminente referencia a los espacios temáticos desarrollados, se ha hablado de Pedagogía (en general), de Pedagogía Social. En los últimos años se incrementa la parcelación temática con subaspectos *Pedagogía ambiental, Pedagogía gerontológica, Pedagogía del ocio y del tiempo libre*,... El discurso que sigue centrado en este punto pretende mostrar la conveniencia globalizante actual de una *Pedagogía Cultural*.

Si aceptamos la propuesta de Popkewitz de que: «*La ciencia es un conjunto de paradigmas o constelaciones de valores, métodos, procedimientos, compromisos, que dan*

*forma a la investigación»* (1988, 62), lo que sigue es un intento de mostrar ese mundo de referencias, posibilitador de una pedagogía cultural.

La constelación base, desde la que aquí argumentamos, defiende este postulado: los saberes, en general, y los científicos también, además de los esfuerzos de contraste, «*falsación»* (Popper), y objetividad, están condicionados por los constructos globales que enmarcan la realidad en y de cada momento cultural. Es una cuestión de sociología del conocimiento (Mannheim, Stark) y de búsqueda de eficacia y de presencia real de lo conocido en la sociedad, al nivel de exigencia y de acumulación de esos saberes en cada tiempo.

## 2. EL PARADIGMA INICIAL DE LA PEDAGOGÍA: CARÁCTER PSICOLOGISTA/INDIVIDUALISTA (SOLIPSISTA)

Cuando en el comienzo del siglo XIX, tras la actividad ilustrada de Kant, Rousseau, Condorcet... en los estudios de Fröbel, Herbart y Pestalozzi se genera el planteamiento científico inicial del saber sobre la educación, ese saber se articula en un mundo «*valorativo, metodológico, procedimental,...*» (paradigma), básicamente, si no exclusivamente, solipsista. Del humano-educable, en cuanto individuo, en cuanto *psiquismo*.

«*El hombre por la educación puede llegar a ser hombre»* (Kant). Interpretable onto o filogenéticamente, pero delimitado como realidad abstracta.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fundamentado en los *fin*es de la ética y en los *medios* de la psicología, se mueve en la temática de los *intereses* y de la *instrucción* para el logro de la *perfección*. «*En general, considero unida toda la enseñanza de los jóvenes a dos principales procesos, que marchan paralelamente; uno para la inteligencia y el otro para la sensibilidad y la imaginación. La inteligencia se ejercita mediante esfuerzos difíciles; más para que ésta no se extravíe, las verdades que provoquen tales esfuerzos deben ser firmes y seguras...*» (Herbart, 1928).

De manera cercana y anterior, (1746-1827), Giovanni Enrico Pestalozzi, también influenciado por el naturalismo psicologista ilustrado, subraya los aspectos intuitivos intelectuales de la educación, además del arte.

«*...Si la importancia del reconocimiento se reconoce no sólo en favor de la memoria y del intelecto y de unas cuantas habilidades, que llevan a adquisiciones indispensables, sino en favor de todas las facultades, cualquiera que pueda ser el nombre o la naturaleza y energía con que la Providencia la haya implantado...*» (Pestalozzi, 1827).

Así, la definición de educación, correspondiente a este modelo, no se distancia mucho de: «*el desarrollo de las potencialidades específicamente humanas*». «*Humanas*», en cuanto propias del sujeto abstracto universal.

## 3. OTRO PARADIGMA DE LA PEDAGOGÍA DE CARÁCTER SOCIAL: PEDAGOGÍA SOCIAL

Hacia la mitad del siglo XIX, la eclosión ilustrada y naturalista de animación de lo pedagógico como perfeccionamiento «*personal*» de las habilidades «*intuitivas, percepti-*

vas, *intelectuales*», girará hacia la potenciación y desarrollo de otras dimensiones del ser humano. Fenómenos como:

- la revolución industrial y sus secuelas y exigencias,
- la revolución burguesa y sus nuevos retos socio-políticos, (participación, ciudadanía, democratización),
- las peculiares experiencias nacionalistas de Alemania y de Italia, creados como Estados nacionales en las últimas décadas del siglo, (razón básica por la cual en el contexto europeo, el saber alemán e italiano ha generado el constructo «*pedagogía social*» y la más abundante literatura sobre dicha temática: Diesterweg, 1850 y Natorp, 1898, son dos de las originarias fuentes de conocimiento «*pedagógico social*»);
- y la misma cuestión de la realidad humana, más que mera descripción individualista de unas posibilidades,

provocan el interés de lo pedagógico, como saber «*pedagógico social*»: conocimiento de las experiencias convivenciales de los grupos, más o menos normales, problemáticas y conflictivas, desde el planteamiento proyectivo y alternativo de lo pedagógico.

Hoy el planteamiento de una Pedagogía Social, mantenida y añadida a la Pedagogía «*escolar*» (ésta última relacionada con el solipsismo psicologista ilustrado y que tanto ha influido en los pasos posteriores del saber-hacer pedagógico, por el fuerte «*enclaustramiento*» mantenido, reducido a lo escolar), parece insuficiente, aunque válido:

- a) tiene una cadencia conservadora y no radical frente a la realidad vivida y construida, al mantenerse en el análisis y mejora de lo «*negativo*» social, sin entrar en el horizonte lector, interpretativo y crítico de aquello que «*desde atrás*», las *reglas culturales establecidas*, sostiene y provoca lo vivido-aprendido como carencial y negativo;
- b) es un planteamiento incompleto y de «*otros tiempos*» epistemológicos, metodológicos y culturales, al mantener el paradigma de la educación (formal) como lo escolar y delimitar los otros contextos culturales como educación (no-formal e informal). Con esto se mantiene un sublimar descompromiso con las experiencias ajenas a la escuela, que pueden ser «*otra educación*» y se centra la tensión en el «*recinto escolar*», que es la «*educación formal*». ¿Cómo si tuviese sentido una educación no formal o como si alguna educación, si lo es, pudiese ser «no» formal!

Ejemplos: En las grandes ciudades, es «*habla*» cotidiana, es «*jugada*» fácil de percibir, la experiencia de aislamiento y/o de soledad, en muchas personas y grupos. La proyección pedagógica pretende animar estilos y programas de conducta que tiendan a corregir y superar esas deficiencias.

El sentido de la SOCIEDAD EDUCADORA y del DESARROLLO COMUNITARIO nos acerca a una conciencia nueva en que la sociedad entera se convierte en educadora. Superar la conciencia que puede identificar «*el sistema educativo*» con la escuela y que diferencia educación con adjetivos sucedáneos de «*formalidad*» y «*no-formalidad*». Se trata en expresión de F. Frabboni de «*Animar la instauración de un sistema educativo abierto, poliinstitucional e integrado capaz de asegurar resortes y oportunidades formativas a toda la comunidad*» (1981, 5).

Como resumen de los dos complementarios e «*hijos de su tiempo*» paradigmas *individualista* y *social* de lo pedagógico, que hoy creo integrables y superables en el paradigma de la *pedagogía cultural*, valen las claras líneas de C. Volpi:

«...La Pedagogía Social vendría, pues, a resolverse en una teoría de la SOCIEDAD EDUCADORA, que toma en consideración, como también sostiene Agazzi “... el qué y el cómo

*debe desarrollarse la sociedad por la educación, objetivo último de la sociedad educadora” ...Nartop (escribe) en una contribución que representa, aún hoy, un modelo ejemplar de conceptualización: “Con la expresión pedagógica social no entendemos una parte de la ciencia educativa que se sitúa próxima a la pedagogía individual, sino más bien una concepción concreta de la pedagogía en general... La simple consideración individual de la persona es una abstracción, que tiene un valor limitado, y que debe ser definitivamente superada”» (1986, 32-33).*

La definición cercana a este planteamiento dice que: *«educación es la potenciación de las habilidades sociales y la superación de las deficiencias socio-culturales, derivadas de la conflictividad social».*

#### 4. EL PARADIGMA DE LA PEDAGOGÍA CULTURAL

Desde una visión antropológica de la experiencia humana, en cuanto que alimentada por el conjunto de los signos del contexto, la vida cotidiana es la expresión de unas *«reglas»*, *«competencias»*, *«lenguas»* (Chomski) culturales, que regulan la expresión, la *«ejecución»*, *«la palabra»* (Saussure) del hacer diario. La proyección pedagógica, adjetivada de cultural, pretende investigar, diagnosticar y programar, en su caso, lo que debe hacerse para animar unas formas culturales más humanizadoras para el conjunto de las personas, de los grupos y de las comunidades. Este paradigma pedagógico, aquí presentado, intenta una mayor coordinación entre *educación* y *cultura*. Aunque tiene su sentido, no se acepta el esquema tripartido de Coombs, de educación *formal*, *informal* y *no-formal*. También se plantea una superación globalizadora del modelo de *pedagogía social*.

La educación escolar puede caracterizarse por ser más tecnológica, más estructurada para enseñar a pensar, más *curricularmente* científica. Sin embargo, desde eso no parece lógico dar el salto a la caracterización de esa educación como formal. *Toda educación es formal. Formalmente* válida como intento de hacer más humano lo que es posible hacer. *La metodología, el planteamiento, el desarrollo no son componentes formales de la educación. Son mediaciones de apoyo para lograr la educación como FORMA humana de ser.*

Superado el planteamiento tripartito, se deriva una concepción más radical de lo educativo: que toda experiencia cultural, como organización y como resultado, debería estar *comprometida formalmente* en el quehacer educativo.

El compromiso científico y profesional de lo educativo respecto de lo cultural consiste en planificar la optimización humana de lo cultural. Si consideramos campo de potencialidad educativa a toda experiencia más o menos institucionalizada que se da en una concreta sincronía histórica, entonces la *animación socio-cultural* puede ser el método pedagógico general del nuevo paradigma que construimos a partir de una nueva relación entre educación y cultura:

- un mayor y formal compromiso de todos los agentes culturales por la educación, como vivencia valorativa de lo humano, y una mayor inquietud de lo educativo por expandirse en la cultura;
- una diferenciada tecnología metodológica dentro y fuera de la escuela para optimizar (educación) la cultura, pero *formalmente* una idéntica proyección humanizadora dado que es mediación (animación) para *pedagogizar* (educar) la cultura;

– concretada más la educación escolar en la estimulación de los procesos cognoscitivos (circuitos *lenguaje-pensamiento*) y atendida la imprescindible potenciación educativa de forma global e interrelacionada en todos los otros contextos pedagógicos-culturales (familia, trabajo, MCS, urbe,...)

La ciencia y la tecnología pedagógicas no cumplen su papel comprometido por la cultura, cerradas *formalmente*, en la escuela, cuando menos. La familia, la vida de la calle, el quehacer de los MCS, la vida del trabajo y del ocio, no tienen porqué estar desligados de la *formalidad educativa*.

Lo *formal* educativo no es la técnica, el diferente saber hacer de animación, fuera o dentro de la escuela. La *formalidad educativa* tiene que ver con el horizonte que se proyecta de lo humano en la cultura. En esto igual de educadora es, o debe serlo, la escuela, que la esquina del barrio. Otro planteamiento es falacia y encubrimiento de intereses y proyectos menos radicalmente humanizadores.

Desde este acercamiento, que no identificación, que aquí hacemos entre *educación* (optimización proyectiva) y «*aculturación*» (interiorización del mundo simbólico-cultural: «ad», «adcul», «acc», «ac»), la animación («*pedagogización*») de la cultura –pedagogía cultural– se distingue por lo siguiente:

- predominante esfuerzo por el desarrollo y maduración de los procesos de comunicación intersubjetiva;
- aprender a aprender, fortaleciendo el desarrollo de lo cognitivo y criterial; soporte de maduración de autonomía y de libertad;
- acercamiento e interés de las agencias socio-culturales por el conocimiento y la potenciación de habilidades sociales optimizantes de las relaciones y conflictos de la vida cotidiana;
- presencia y potenciación de lo estético y de lo ético en las actitudes «*aculturadas*»;
- «*pedagogización global de la cultura*»: todo lo educativo es cultural, pero no todo lo cultural es educativo. El paradigma de la «*pedagogía cultural*» es un proyecto alternativo y diálogo que pretende saber hacer en la cultura para que lo «*generado y mantenido*» sea más radicalmente educativo, más favorable a la presencia y aprendizaje de experiencias e interiorizaciones *humanizadoras* (?) en todos los contextos y ámbitos de la realización humana.

## 5. FUNDAMENTACIÓN Y APLICACIÓN DEL PARADIGMA DE LA PEDAGOGÍA CULTURAL

¿Cuál es el objeto de conocimiento de la Pedagogía? La *producción del ser humano*: en sentido objetivo: *lo producido socio-cultural* (lo exteriorizado) y en sentido subjetivo: *lo producido psíquico* (lo interiorizado), en cuanto *perceptible* (espacio-tiempo)-*perfectible* (meliorativo).

Lo producido cultural puede ser considerado HECHO o SIGNO. HECHO, si lo vivido se percibe de forma fetichista, de «*conciencia intransitiva o mágica*» (Freire), que «*no pasa*» por lo que hay como una producción comunicacional. SIGNO, si lo vivenciado se comprende de forma activa y participativa, de «*conciencia transitiva crítica*», no sólo de «*conciencia transitiva funcional*» (Freire). Así, la definición de la educación, correspondiente a este paradigma, puede ser: «*el logro de la capacidad global e interde-*

*pendiente de leer, interpretar y transformar cultura, como forma humana de hacerse*». Es una definición síntesis de los anteriores paradigmas y coherente con las exigencias de nuestro tiempo: se desarrolla lo específico humano (en cuanto psíquico), se potencia la experiencia convivencial y se superan los conflictos sociales, a través de la maduración «competencial» y «ejecucional» que permite comprender y transformar las realidades culturales que nos configuran.

### 5.1. *Fundamentación de la Pedagogía (bio-psico-socio-Cultural)*

Se concreta desde un horizonte interdisciplinar: La Pedagogía es ciencia

- Del HUMANO FLEXIBLE-MODIFICABLE (objeto material): experiencia cultural humana, que comprende la vivencia de los aprendizajes y de los encuentros «osmóticos» de todo tipo, como medios ineludibles de realización del ser biológico-humano: la ANTROPOLOGÍA;

- ser GRAMÁTICO-APELABLE (objeto formal-material): formalizada (apelación) desde la que se considera, en una primera formalidad, la materialidad de la experiencia humana: LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA:

- que se EDUCA (objeto formal): PEDAGOGÍA: formalidad de la experiencia humana, que considera la PEDAGOGÍA: la búsqueda del perfeccionamiento personal adecuado, a través de los optimizantes encuentros socio-culturales, en un constante de flujo dialéctico de «interrelación comunicacional» (objetiva, la expresión convexa de lo personal) e «interiorización comunicacional» (subjética, la expresión cóncava de lo personal).

5.1.1. La ANTROPOLOGÍA aporta conocimiento del objeto material, de la realidad que se considera, del *ser humano*. Incluido el conveniente acercamiento a la Etiología. K, Lorenz, Tinbergen, A. Gehlen, Hall, R. Linton, M. Mead, G.H. Mead, B. Rensch,... El estudio del extraño *Homo sapiens*, que se conoce a sí mismo, que modifica casi todos los continentes, que crea nuevas formas vegetales y animales, que puede trazar planes a largo plazo y recordar el pasado (B. Rensch, 1985).

La Etología nos recuerda y sirve de base para la visión antropológica de lo humano, como ser flexible-inacabado. Que el humano, en cuanto animal, es un ser:

- *instintivamente indeterminado*: en él los instintos funcionan menos rígida y unívocamente;

- *especializado en la no-especialización*: siempre en referencia comparativa al animal, el humano es porosidad y ambivalencia;

- *animal culminante*: actualmente no hay un horizonte de conocimiento que plantee el paso a otras especies. (K. Lorenz, 1975).

La pregunta clave respecto de la conducta humana tiene que ver con la relación e influencia de lo «natural» y de lo «cultural»: ¿cuál es la direccionalidad de la conducta humana antes de la influencia cultural?

K. Lorenz y A. Montagu, entre otros, nos presentan alguna respuesta a esta cuestión. En ambos, esperanzada, en el sentido de entender que el substrato de lo humano, aún en cuanto animal, «antes» de las influencias culturales, no es tan negativo, agresivo y despiadado, como se ha querido transmitir.

La defensa de A. Montagu de la naturaleza humana como fuerza de cooperación más que de competitividad, como se hizo fama tras el éxito de las leyes darwinianas de la evolución:

*«Por cierto que la conducta de todos los animales se caracteriza por actividades que en conjunto pueden ser denominadas competitivas, pero no son lo único que caracteriza a dicha conducta. En condiciones naturales, el comportamiento cooperativo es una forma de interacción entre animales por lo menos tan destacada como el conflicto o la competencia. Los dos modos de conducta, el competitivo y el cooperativo, se complementan en lugar de oponerse» (1987, 27).*

Cuando luchan para hacer frente a los desafíos del medio, los organismos vivientes reaccionan: a) ante su ambiente, animado o inanimado; b) ante los organismos de su propia especie y c) ante los organismos de otras especies.

Desde este horizonte de lo etológico, lo *antropológico*, nos ofrece del ser humano la imagen de: a) un ser cultural (muchas escuelas y matizaciones), exigido de concretar (b) la propia historia de su *bio-grafía* (Heidegger, Zubiri, Gómez Arboleya), realizada en (c) la protocategoría del «*entre*» (M. Buber), (d) de cuya comunicación nace el *espíritu* (interaccionismo simbólico, G.H. Mead).

a) El humano ser cultural. De manera resumida y a los efectos que aquí nos importan, recogemos las delimitaciones de lo cultural de E. Benveniste (lingüista francés, 1902-1976), por ser la que más exactamente recoge nuestra visión:

*«J'appelle culture le milieu humain, tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité forme, sens et contenu. La culture est inherent à la société des hommes, quel que soit le niveau de civilisation... La culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs: traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité...» (1966, I, 30).*

b) como seres de cultura, no meramente animales, los humanos no sólo hemos de realizar el proceso biológico, sino que éste queda subsumido y transformado en la exigencia de describir nuestra propia existencia, en la realización de nuestra propia *biografía*. (Gómez Arboleya, 1956, 7).

c) desde el discurso problemático de «¿*qué es el hombre?*», M. Buber, el filósofo judío, debate entre el colectivismo y el individualismo, por la protocategoría de lo humano, por la radicalidad de la experiencia del ser diferente, emergido desde la naturaleza. La respuesta resalta la radical experiencia del encuentro, del «*entre*», como origen de toda construcción simbólico-humana.

d) apoyado en los matices complementarios anteriores, el interaccionismo simbólico en el pensamiento de G. H. Mead se pregunta si «*la comunicación nace del espíritu o el espíritu de la comunicación*», siendo espíritu aquí la concreta plasmación de lo personal, que cada uno perfila y concreta en los encuentros de su contexto cultural. La respuesta es que «*el espíritu nace de la comunicación*».

Vigotski apoya y explica este fenómeno de comunicación y construcción de la subjetividad como un constante intercambio, *interrelación*, que anclamos en nuestra vivencia, *interiorización*.

«Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la expresión socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos...» (1977, 27).

É. Benveniste, citado anteriormente, define: ... *Chaque langue, chaque culture met en oeuvre un appareil spécifique de symboles den lequel s'identifie chaque société... C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et la culture*» (1966, I, 30).

El carácter de lo humano delimitado como cultural-simbólico-lingüístico nos permite definirnos como un ser «gramático». El humano gramático: «γραμμα» («gramma»), ser de *huella* y de *expresión*. Cada uno es la «*huella*» interiorizada y la «*expresión*» manifestada. Desplegamos como *expresión* aquella *huella* que hemos interiorizado en diálogo con el mundo. El proyecto de la pedagogía cultural es un saber-hacer por la optimización de los circuitos de comunicación humanizadora que prolongan y realimentan los constantes flujos de interacción en que consiste el vivir humano. Actuar sobre el lenguaje, sobre los circuitos simbólicos, sobre los códigos de todos los mundos interactuados, es hacer por la mejora del humano en la cultura y por la mejora de la cultura a través de cada uno de los humanos. Educarse será un proceso constante de «*lectura, interpretación y transformación de los signos intercomunicados que hace el magma cultural de toda persona*» o «*conocer y renovar los códigos que concretan y producen el horizonte de realidad de toda persona, grupo o comunidad*».

Esa *gramaticalidad* se articula y concreta, desde la matriz neuro-biológica, en los múltiples intercambios con los *hechos/signos* de las Totalidades Relativas Culturales (TT.RR.CC.) de los definidos campos de experiencia humanizadora de la *producción, de la convivencia y del saber*, en y desde el mundo (Cuadro 1).

Constructo Analítico Experiencia Humana

(NEURO-BIOLOGIA)

0. lo Biológico:

estructuras biológicas del ser humano (lenguaje, movimiento, espacialidad, convivencia,...)

1. lo antropológico

PRODUCCION (FACERE)	CONVIVENCIA (AGERE)	SABERES (SCIRE)
------------------------	------------------------	--------------------

(*producimos* en convivencia y sabiendo: bienes, tecnología...),  
 (*convivimos* produciendo y conociendo: grupos, instituciones...),  
 (*sabemos* produciendo y conviviendo: ideologías, ciencia...)

5.1.2. Visión lingüístico-semiótica de lo humano: «*ser de signos*» (simbología)

En cuanto que la radicalidad de la construcción humana nos presenta al ser humano como una realidad «*gramatical*», construida por el intercambio de los signos contextuales, nos definimos operacionalmente como seres «*gramático-APELADOS*» (llamados).

Cada ser humano es RECEPTOR inicial de los signos apelantes, que concretan, animan, potencian la construcción y presencia de la subjetividad, de la interioridad (*psico-socio-cultural*) personal. A su vez, cada receptor (persona, grupo, comunidad) es EMISOR que alimenta constante y dialécticamente a toda otra experiencia humana, más o menos nueva o comunicada.

Cada uno nos hacemos y construimos a lo largo de toda la existencia (educación permanente) en el constante flujo de intercomunicación con todo el mundo envolvente y significativo, ya como emisor, ya como receptor. También, desde este planteamiento se capta claramente el sentido radical de la infancia en la construcción de la personalidad, dado que es evidentemente el tiempo de mayor apelación, de mayor incidencia en el otro, que como «*esponja*» absorbe, con muy bajo nivel de criba, toda la mensajería que le «*gramaticaliza*», que la «*impronta*». «*Somos nuestra infancia*», en expresión del analista postmoderno francés, Lyotard, frase no desmentida por todas las corrientes explicativas y terapéuticas de la conducta humana, desde las más biológicas hasta las más psicodinámicas, S. Freud, A. Ellis, E. Berne, K. Rogers, el programa Neuro-Lingüístico,...

Los actores y las funciones del intercambio comunicacional:

	EMISOR	mensaje	RECEPTOR
(f)	EXPRESIVA	REPRESENTATIVA	APELATIVA

«... Hoy prefiero los términos: expresión, apelación y representación, porque “expresión” adquiere cada vez más en el círculo de los teóricos del lenguaje la significación precisa exigida aquí, y porque la palabra latina “*appellare*” (inglés, *appeal*, alemán, *ansprechen*) es acertada para lo segundo; hay como sabe todo el mundo, un *sex-appeal*, junto al cual el *speech appeal* me parece un hecho igualmente tangible» (Bühler, 1967, 70).

Considerada la construcción humana como la interiorización de los signos que nos apelan (v.gr., somos el castellano que hablamos, la lengua con la que fuimos apelados; la alimentación-competencia de nuestra cultura, con la que gustamos la comida y crecimos, la capacidad y el gusto musical o pictórico, con el que fuimos sugeridos, la experiencia de cooperación o de amor, que intercambiamos,...), es significativo preguntarnos por los signos, por las representación, que tienen más contundente fuerza apelativa: *aquello que es más firma y certera llamada para el receptor humano*.

Hay tres diferentes niveles de apelación. El criterio de ordenación de esos tres niveles es el de mayor a menor fuerza apelativa y, en consecuencia, condicionamiento apelante:

a) signos del nivel «A» de apelación: los instintos: la alimentación y la reproducción. De hecho, los mensajes publicitarios, la propaganda, los móviles de gran parte de las acciones cotidianas de las sociedades,... están anclados en las «*seguras apelaciones*» de lo ligado con la alimentación y la reproducción. A medida que nos alejamos de la nutrición y de la sexualidad, más evanescente y simbólico se hace lo que pueda ser contexto de apelación. Hay que entender la referencia de esos dos instintos, no sólo en una primera significación inmediata, sino en un contexto expansivo de referencias, conectado a muchos aspectos de la vida cotidiana. La caricia, el buen trato, la sonrisa, el calor constructor del cariño y de la aceptación,... son, por ejemplo, traslaciones simbólicas de la sensualidad. El agrado estético, la disposición satisfactoria de los objetos,... son alimentaciones simbólicas. Y así un largo mundo de experiencias y de construcciones. Tan amplio como el mundo simbólico y lingüístico de cualquier grupo humano.

La investigación y la actividad pedagogizante en la cultura del saber-hacer referido a lo educativo consistirá en provocar la decodificación «autónoma y liberadora» de los circuitos de construcción de realización que mantienen y ofrecen el pentagrama soporte, más o menos madurado y desarrollo, de nuestras vidas.

b) signos del nivel «B» de apelación: aquellas conductas o competencias humanas, que ligadas con los instintos en mayor o menor fuerza, se encuentran prácticamente en todas las culturas. Son campos de subjetivización humana, que se concreta y expresa fácilmente en los múltiples campos de «comunicación» ecológica cultural. En toda cultura y en el magma subjetivo de todo humano se encuentra el engarce para conectar en experiencias de:

- asociación, interacción, subsistencia, bisexualidad, (cuatro ámbitos de experiencia culturalizante, que concretan y «humanizan» las pulsiones raíces de lo instintivo);
- territorialidad, temporalidad, (los dos marcos de intercambio ineludibles –el espacio y el tiempo– de todo encuentro humano de las anteriores experiencias mencionadas y que se encuentran regulados y codificados en toda cultura);
- aprendizaje, juego, defensa, trabajo, (las cuatro experiencias de carácter universal, presente en toda cultura, y que regulan y expresan las realizaciones de toda realización humana).

En este nivel de apelación, el acercamiento a la aplicación pedagógica se concreta en el recuerdo de cómo situación educativamente deprivadas o pretendidamente recuperables, como alternativa, se nos ofrecen, en el primer supuesto, o como carencia de asociación, o de interacción, o de un concreto territorio, o de no aprendizaje, o no trabajo,... En el segundo supuesto, la acción pedagógica alternativa sabe ya del valor recuperador de la interacción, del juego, del trabajo,...

c) nivel «C» de apelación: es la referencia antropológica al mundo del valor, a la tensión por la alternativa respecto de lo dominante y a aquello que organiza el estilo de vida psico-socio-cultural. Es el mundo de los valores. (Cuadro 2).

2. lo psíquico: los diferentes niveles de mensaje (apelación) primario

NIVEL A INSTINTIVO	ALIMENTACION REPRODUCCION	↑ ↓
NIVEL B COMPORTA-MENTAL	SUBSISTENCIA INTERACCION ASOCIACION BISEXUALIDAD TEMPORALIDAD TERRITORIALIDAD APRENDIZAJE TRABAJO DEFENSA JUEGO	
NIVEL C VALORATIVO	LIBERTAD CREATIVIDAD DIALOGICIDAD	

Cada cultura tiene un concreto armazón, dialéctico y diferenciador, de ideales, nombrados, vivenciados y asumidos, con perfiles, diferencias y consecuencias claramente históricas. Cada «*lengua de construcción humana*» posee una fórmula matizada de proyección humanizadora.

Aquí dejamos indicado que las competencias más con raíz de la experiencia humana pueden girar en torno a la *libertad*, la *creatividad* y la *dialogicidad* y sus diferenciados matices aplicativos, referidos a los múltiples campos del hacer humano; básicamente, integrables, en las experiencias de lo económico, la producción, de lo social, la convivencia y de lo ideativo, las ideas y las creencias. Cómo se vivan en cada momento histórico las «*ejecuciones*» concretas de cada unos de esos valores («*competencias*») es lo que mantiene el sentido proyectivo e indagador de la insatisfacción, de la limitación y de la educabilidad humanas.

## 6. ANALÍTICA SOCIO-CULTURAL DE LA PROYECCIÓN PEDAGÓGICA

Esas apelaciones a lo bio-psíquico, filtro-receptor de las representaciones contextuales, se desarrollan y concretan en los diferenciados *mundos simbólicos*, que por consistencia, permanencia e impacto, *gramaticalizan* nuestra inicial y radical porosidad.

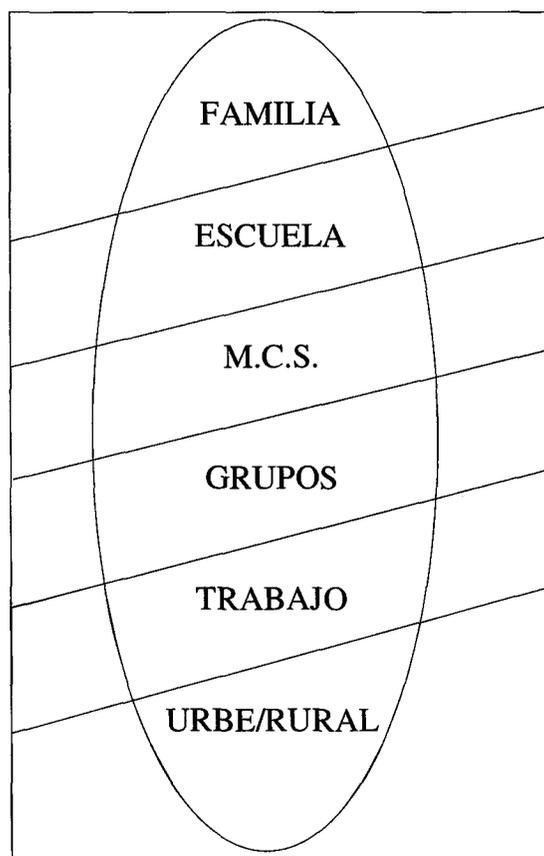
Desde lo biológico, construido en millones de años de explosión y de expansión de la naturaleza, nuestra condición genético-neuronal aporta *facultades* posibilitadoras de realizaciones y de aprendizajes. Aprendemos tan sorprendentemente fácil la *lengua madre de nuestro espíritu*, la lengua materna, porque estamos dotados, como humanos, de la *facultad* del lenguaje (N. Chomski, 1971). De semejante manera, la *facultad* del movimiento, capacidad originaria de conexión con las representaciones contextuales. Es un constructor básico y radical de nuestra potencial personalidad. Desde la psiquiatría, la psicología, la pedagogía, se insiste en que el *gateo*, el juego con *bolas*,... son ineludibles experiencias para la adecuada expansión de lo humano.

La *facultad* del mundo afectivo. Para la bio-génesis humana, lo afectivo no es sólo la necesaria ayuda de la alimentación para subsistir. Es radicalmente algo más. Es la aportación de seguridad, de superación de miedos, que aporta el sentirse construido desde las *manos arquitectónicas* de los más cercanos. Para el incipiente ser humano, en cuanto ser sin concretar en muchísimos de sus aspectos, la vida es un espanto de zozobras. Radicalmente no autoconsciente, hay como una difusa conciencia biogenética, que aporta la experiencia de la indefensión, del peligro, –somos el ser más indefenso que aparece en la naturaleza, en cuanto animal, dado que nacemos para ser humanos y ésto es una tarea de fina y delicada co-construcción–, de la realidad de la muerte. Eso requiere que la inicial presencia de nuestro yo exija inexcusablemente el calor animoso de los demás. (Spitz, 1974; Montagu, 1981).

Esa cadencia biológica, de la que aún no sabemos demasiado, como raíz proyectiva de la secuencia humana, –tampoco todo de lo exclusivamente *biológico*, en cuando tal, como nos lo indica el proyecto de investigación del *genoma*–, en contacto con el *mundo*, desarrolla la peculiaridad subjetiva de cada yo. ¿Cuáles son esas referencias contextuales, constante emisor de simbología humanizados? Son las «*escuelas*» de la vida, son las «*calles*» de la «*piscina*» envolvente, de donde recibimos prácticamente el 100% de los impactos concretados de la porosidad y de la gramaticalidad bio-antrópica.

La familia, la escuela, los MCS, el trabajo, los amigos, el habitat (urbe/rural). Cada uno de ellos como constructo cultural es analizable como tal desde los tres subconjuntos vivenciales de toda cultura. Todo grupo humano ha respondido desde lo dado a las nuevas exigencias culturales del «*superavit pulsional*» (Gehlen) en tres subconjuntos de acciones: la producción, (*facere*, lo económico), la convivencia, (*agere*, lo social), las ideologías (*scire*, los saberes, las ideas y las creencias). La proyección superadora de lo educativo anima en la cultura que los productos-experiencias comunicados en esos tres grandes apartados de experiencia humana sirvan mejor a la expansión positiva de lo humano. La educación añade a la cultura la inquietud porque la vida en y desde las *Totalidades Relativas Culturales* (TT.RR.CC.), sea más valiosa para la construcción de contextos *culturales* más humanizadores. Menos cargados de lastres de hambre, de alienación, de ignorancia, de dominio y control, de analfabetismo, de falacias, de injusticias, de temores, de sometimientos, de odios, de violencia, de egoísmos, de privilegios, de jerarquías, de justificaciones,... (Cuadro 3).

3. Lo social: los diferentes ámbitos realimentadores de comunicación psico-cultural



Como veremos poco más adelante, tanto a nivel analítico diagnosticador, como en acción previsor o terapéutica, la tarea pedagógica consiste en incidir sobre las *apelaciones* de esos insalvables contextos y de sus concretos mensajes para promover los aprendizajes alternativos de más segura transformación hacia lo más humano. Aunque vaya en contra de los intereses de algunos (MCS, trabajo, *economía ideología*), o en contra de los egoísmos de otros (*familia, convivencia, creencias*), o en contra de las explotaciones

de otros (habitat urbano, *economía, convivencia*), o en contra de las alineaciones de muchos (MCS, amigos, trabajo, *convivencia, ideologías*),...

## 7. PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA CULTURA DEL SER HUMANO

Consiste en una visión proyectivo-optimizadora de los comportamientos psico-socio-culturales, en cuanto humanos. Lo pedagógico:

- no es descripción de la interioridad asumida (Psicología);
- ni es descripción-explicación de las «*ejecuciones*» grupales dominantes (Sociología),
- ni representación de los caracteres humanos más generales (Antropología).

Es un planteamiento PROYECTIVO de las vivencias, experiencias, lenguajes, simbolismos, que en cuanto «*ejecuciones*» (formas concretas de hacer) y/o «*competencias*» (reglas generales que justifican y legitiman las acciones concretas), *psico-socio-culturales*, anima el cambio en un sentido de perfección psico-antropológica.

Relacionada con los datos y saberes de las ciencias mencionadas y de otras, lo diferencial de lo PEDAGÓGICO no consiste en la descripción, ni en la explicación, sino en la comprensión y valoración alternativa de una acción tecnológica y reconstructivamente participada, organizada y fundamentada, de modo que sean alcanzables formas más humanizadoras de vivir psico-socio-culturalmente, siempre desde un referente mental y actitudinal de apertura, flexibilidad y antidogmatismo.

El paradigma pedagógico-cultural se concreta en la realización de *proyectos pedagógicos*, en la búsqueda racionalizada, crítica y creadora de las alternativas que humanicen los intercambios (bio-)psico-socio-culturales de cualquier contexto humano.

### 7.1. *El proyecto es pedagógico*

No vale ninguna otra adjetivación. Lo pedagógico es la diferencia. Si nos planteamos el qué hacer, qué y cómo intercambiar, en los constantes procesos osmóticos en que consiste la experiencia humana, para que ésta sea más valiosa, eso es la consistencia de lo pedagógico. Como tal saber-hacer científico formula una serie de pautas, de reglas, de exigencias, una construcción mental de la realidad, para manipularla, reformularla, que permite precisamente el adecuado quehacer pedagógico. Esa tarea de perspectiva y de acción, de epistemología y de metodología, queda concretada por medio de la acción *pro-yectiva. Lanzar hacia delante. Considerar una realidad como alterable desde el horizonte imaginativo que somos capaces de lanzarnos anticipadamente.*

El proyecto es pedagógico. No es social, o individual, o para jóvenes, o para problemas de drogadicción. Esos son los diferenciados campos de realidad a los que se puede aplicar. Pero en cuanto tal racionalizado y comprometido saber-hacer, el proyecto, imaginación anticipatoria, es una acción, en este caso, referida a los aprendizajes humanos, en cuanto perfeccionables, y por tanto, pedagógicos. Si se refieren a una experiencia eminentemente social o no es un aspecto de *materialidad*, de definición ocupacional, no de planteamiento diferenciador formal. Por ejemplo, el quehacer pedagógico con la familia, o con drogadictos, o con grupos de adolescentes, no es una *proyección social*, no

*es un proyecto social. Es un proyecto pedagógico*, referido a una experiencia eminentemente social. Como, la atención pedagógica a un joven con dificultades de adaptación, no es un proyecto individual. Es un proyecto pedagógico, referido eminentemente a la materialidad de un individuo.

Lo que define a lo pedagógico, ya sea delimitado como planteamiento, o como profesional, pedagogo, es el saber-hacer respecto de lo educativo. Y eso que sabe hacer se concreta en un *pro-yecto*. El *pro-yecto* pedagógico es el diseño y la acción correspondientes, referidos a individuos, grupos y comunidades, por medio del cual se pretende mejorar los contextos (bio).psico-socio-culturales. Es un intento de globalización de la tarea pedagógica, que no tiene nada de novedoso. Simplemente se trata de aplicar al discurso pedagógico los saberes coetáneos sobre el humano. Y no andar desde la zaga de un planteamiento pedagógico retrasado, cual tortuga, a la caza de un Aquiles epistemológico que en relación con lo humano tiene otros planteamientos y programas diferentes. Se trata de superar el modelo artificialmente parcelado de lo individual, de lo social, de lo pedagógico formal, in-formal, no-formal, del sistema educativo, cuando hablamos del sistema escolar, de los proyectos sociales o individuales, de la atención a los individuos marginados, de la animación socio-cultural, no como un método integrador y sí como un determinado quehacer, que no es sino lo pedagógico,... Un lío poco coherente que lo único que consigue es varios y complementarios males: despotenciar y legitimar la (escasa) atención e interés de las sociedades en su globalidad por la mejora y la incidencia educativa en el conjunto cultural; atender a los individuos como psicologizaciones abstractas y fetichistas, desligadas de los contextos, radicalmente implicados en esa psicologización y tan atendibles pedagógicamente como el sujeto de referencia; parcelar en casi infinitas cristalizaciones diferentes, lo que no son sino capítulos de un conjunto, que sólo tienen claridad de aplicación y de renovación pedagógicas, precisamente en ese conjunto, *educación ambiental, educación para el ocio, animación socio-cultural, educación informal, ...* y un larguísimo listado de lecciones aplicativas del proyecto pedagógico (bio-psico-socio-cultural), que no son sino concretas realizaciones de esa diseñación crítico-creativa de lo cultural, como magma sintetizador e implicador de todas las otras dimensiones de la experiencia.

## 7.2. *El proyecto pedagógico es inicialmente un proceso de di-señación*

¿Cómo imaginar y concebir la realidad humana, en cuento diseñable? Algo de esto ya hay en líneas precedentes:

- que lo cultural es flexibilidad,
- que lo cultural, matriz nutricia de lo humano, es un *campo de comunicación*,
- que todos los objetos, hechos y contactos de esa matriz pueden conocerse como *signos-significan*, según un *código*.

A lo largo de los tiempos, el *homo* ha recibido una inacabable lista de adjetivaciones. Dependía del *escenario* construido y del *papel* que articulaba la trama de la acción en algún determinado tiempo. Así, *homo erectus, homo sapiens, homo sapiens-sapiens*, en referencia al paso evolutivo, y *homo faber, homo loquens, homo ludens*,... respecto de caracteres diferenciados, que se han querido resaltar.

¿Qué significa y qué se potencia con esa caracterización de *homo grammaticus*? Los siguientes aspectos:

– que cada uno nos construimos como humanos en el contexto de una determinada gramática cultural; lengua, intercambios, relaciones, usos, costumbres, normas,... todo ello considerado como *signo*, que comunica y apela de una determinada manera a todo aquél que cae en sus redes *comunicacionales*;

– que cada uno, a su vez, a través de esa concreta construcción de la gramática contextual, nos hacemos un real y determinado núcleo *gramatical* de ese conjunto *léxico-cultural*; esto es, pasamos a ser miembros de ese constante flujo de comunicación entre lo envolvente (objetivo) y lo interiorizado (subjetivo);

– que cada persona no es un *a priori* absoluto, desligado de los contextos, sino que somos una bio-psico-socio-cultura, que se construye (historia) constantemente en los intercambios léxico-gramaticales-culturales, en los *que* articula y *se* articula.

En esta concepción, el *espíritu* de un pueblo, de un grupo, de un individuo, es el *aglutinante lingüístico* de todo aquello *expresado-sellado-expresado*, a lo largo del tiempo. *Lingüístico*, por ser el lenguaje el signo humanizador de los signos. También, puede decirse *aglutinante sígnico*, refiriéndonos al conjunto de las experiencias –signos–, que abarca lo lingüístico, propiamente dicho, y todo lo otro, que es cuestión comunicacional, en los *escenarios* de las sociedades.

Así, es *di-señable* el *espíritu* de un pueblo o de sus jóvenes. Se trata de elegir, de *di-señar*, en función de donde se esté y a dónde se quiera ir, los nuevos signos y los nuevos códigos, en su caso, que sustituyan a los establecidos.

El programa de *di-señación* de cultura, articulado desde el horizonte mental del humano como gramático sello y expresión de una infinidad de *encuentros*, es un trabajo de búsqueda de aquellos signos y códigos que ayuden a potenciar lo mejor del y para el ser humano. Investigar y proponer signos que favorezcan la retroalimentación de las más valiosas *reglas* (lengua (*langue*), Saussure; competencia (*competence*), Chomski) *culturales* y las más adecuadas *tareas* (habla (*parole*), Saussure; ejecución (*performance*), Chomski) *sociales*. El ser humano más humano.

Es un programa mental y práctico de búsqueda de aquellos signos, que nos indiquen que toda realidad tiene significado, es signo de algo: comunica un sentido, una vivencia, una proyección.

Sólo somos humanos *en y desde* el *di-seño cultural* en el que nos hacemos y en que nos desenvolvemos. Nuestra vida está ligada al determinado *di-seño cultural* en que *caemos* o desde el que *surgimos* a la vida.

¿Qué quiere decir *di-seño cultural*?

DI - el trasfondo de lo lanzado a la piscina cultural:

DE: el «de» de la realidad en la que SE ESTÁ;

DE: el «de» de la realidad proyectable, deseable, en la que DEBO ESTAR (valor).

SEÑO - (signo): (todo signo es un hecho, no todo hecho es signo); *signo* es todo hecho en el que un grupo o individuo tiene conciencia de *comunicación* de algo; el hecho es *signo* porque y cuando se tiene conciencia de que «está en lugar de otra cosa» (Saussure). Cuando hay *de-codificación*.

CULTURAL: todo lo que integra y configura (hechos y signos) la vida de un grupo y de los individuos pertenecientes a ese grupo. La cultura sólo surge cuando: a) un ser racional establece una nueva función a un objeto; b) lo designa como el objeto «x», que realiza la función «y», c) reconoce después ese objeto «x» y constata la función «y». «Este proceso de *semiosis ilimitada* –dar significatividad funcional a objetos, reconoci-

dos como tales *signos*— *es el resultado de la humanización del mundo por parte de la cultura*. (Eco, 1975, 20). Lo pedagógico es un esfuerzo permanente de aprendizaje optimizador de los signos —hechos y códigos— que configuran la trama cultural, base y cima del envolvente mundo de lo (bio-)psico-socio-cultural.

*Cultural* añade sentido de *significatividad* —conocimiento del código que interpreta y puede transformar lo que se comunica— para los miembros de ese contexto. Todos vivimos entre hechos, pero ¿vivimos entre signos? ¿Para quiénes son signos los hechos que se potencian, emergen, ofrecen o muestran? Problema de maduración *cultural*, humana. La respuesta del proyecto pedagógico.

Así, la *Pedagogía cultural* programa científico de la educación, coherente con el mundo mental y problemático y nuestro tiempo, como saber-hacer, es una tarea de *di-señación de cultura*: proponer, crear, sugerir, favorecer *SIGNOS*, leídos, interpretados y transformables, *significativamente*.

Esta actividad diseñadora puede plantearse en diferentes ámbitos y condiciones:

a) desde una situación de *normalidad* (bio-)psico-socio-cultural: protocolos de clarificación, sustitución, animación,... *signica*, para \*ocio y tiempo libre, \*para la salud, \*para la participación social, \*para la convivencia ciudadana,...

b) desde una situación desfavorecida, carencial; \*educación de adultos, \*educación compensatoria,...

c) desde una situación de atención o de reinserción social; \*educación marginados o de minorías étnicas; \*delincuencia o drogadicción,...

La práctica de este planteamiento pedagógico es un quehacer crítico-creativo-participativo:

a) Crítico; saber madurar en la vida cotidiana que vivimos entre hechos, entre datos, en reglas y relaciones asumidas, de las que puede que conozcamos, —en el logro de ese conocimiento consiste el sentido del proyecto pedagógico—, la intencionalidad *significativa*: lo que dicen como *signos*, «*en lugar de que otra cosa está*». La alienación, el límite contrario de un horizonte educativo adecuado, consiste en asumir, en reproducir, la cultura en la que se está, desde la que uno es, lo que uno es, sin conciencia. Porque sí. Como un hecho, una planta, sin más,... conciencia. Este es el problemas crucial de la educación: interesarse por la *cultura*: *leerla, activarla y transformarla significativamente*.

b) Creativo: saber hacer el paso a la conciencia *significativa* de lo que se nos transmite, de aquellos hechos que dejan de serlo para pasar a ser *signos*, y proponer nuevos horizontes. Así, toda básica promoción y terapia educativa consisten en aprender el *sentido* —el *signo* que es—, de lo que se hace y de lo que se vive. Por ejemplo, la droga —hecho perturbador— puede comprenderse como *signo* que está en *lugar* de una red de poderosos —tienen poder— que comercian con la persona drogadicto para explotarle. O la Tele, que como *hecho* esclaviza al adicto, que pasa a ser *signo* cuando se vive como tal —«*hecho en lugar de*»—, que fuerza, controla, domina,... a los individuos.

Educarse es conocer la *partitura*, la falsilla, el código, que justifica y regula lo que ocurre a diario. Es un proyecto permanente. Es un programa de personalización para toda la vida. Ontogenética y filogenéticamente.

Es un trabajo de cultivo de la propia y envolvente realidad. No se es humano tanto por haber nacido de la especie (condición necesaria), sino por *poder* hacerse humano en esta especie. Educar-se es recuperar el *sentido*, el valor sustitutorio de los *signos* con los que nos alimentamos como humanos. Una constante tarea de *creación personal*.

c) Participativo: en el contexto ineludible de los intercambios socio-*culturales* de los «*me*», realidad envolvente y sustentadora de los «*I*», *yo interiorizado*, que se configuran en el torbellino dialéctico de las comunicadas significaciones. La proyección pedagógica ha de ser participativa no por una decisión añadida del pedagogo. Lo es por definición inexcusable de la misma trama de realización, que compromete radical y primariamente a las mismas personas implicada en lo proyectado.

Desde el horizonte de la *pedagogía cultural*, la tríada de planteamientos epistemológicos al uso, positivista, hermenéutico y crítico, es un ensayo de clarificación, desde la tradición, de cómo enfrentarse al manejo mental de los hechos. Lo pedagógico, en cuanto implicación educativa de la *cultura* requiere de forma dialéctica, interdependiente y complementaria, los tres matizados planteamientos: a) el saber-hacer tecnológico de una racionalidad que conoce y aplica planteamientos y acciones, derivados de la experiencia humana; b) el saber-hacer interpretativo de los *con-textos* y de los *in-textos*, que configuran el conjunto presencial y concreto de lo que hay; y c) el saber-hacer alternativo desde las personas implicadas en la propia renovación, como exigencia *antropológica* común.

El mantenimiento de un paradigma frente, al lado, o contra, los otros, puede describirse como planteable y/o justificable, o desde fórmulas de *ideologización personal* del profesional de la pedagogía, que se mantiene en una postura artificial, preconcebida; o desde fórmulas reduccionistas de lo pedagógico y de lo educativo, aún bastante al uso, como las analizadas aquí anteriormente, que mantienen de esas experiencias radicalmente humanas una racionalización no antropológica, de formalidad escolar, de anclaje positivista. La cuestión es arrancar de una racionalidad radical y renovada en la consideración de la realidad humana y en la propia instrumentación comprensiva y funcional. Es lo que intenta reformular el paradigma de la *pedagogía cultural*. Un uso de la racionalidad ajustado: a) a la radical experiencia de lo humano, como gramático ser de comunicación; b) a la ineludible vivencia de aprendizaje personal, como construcción de la propia realización; y c) a la inexcusable implicación de cada uno, con participante autónomo y convivencial, en la cristalización de los signos y de los códigos, que favorecen a no la construcción de lo humano. Ser crítico, o ser interpretativo, o ser positivista, no es un lujo. No es un añadido puntual, aceptable o no. Lo exige la misma trama de la experiencia de la que se trata, si se contempla adecuadamente. Si se mantiene la *linterna mental-lingüística* del pasado racionalista-mecánico, entonces hay que debatir, desde una incompleta re-construcción de la realidad, sobre si se es positivista, hermenéutico o crítico. Si se trama la realidad desde la racionalidad evolutiva y dialéctica, que ve al ser humano, como la urdimbre global de experiencias comunicadas, los tres horizontes mentales, –qué saber-hacer, *positivista*, en qué horizonte decodificador, *interpretativo*, en función de qué finalidad y con qué estrategias, *crítico*–, con una complementariedad ineludible y siempre activa. Cualquier individuo o grupo o comunidad es potencialmente más educable, es culturalmente más humano, desde el *saber-hacer* de lo inexcusable y participante conciencia real y alternativa, *crítico*, de las envolventes *significaciones* interpretativas, y de la aplicación concreta a cada caso, *positivista*.

Como ya ha quedado insinuado, se puede ser *positivista*, o *hermenéutico*, a secas, o *crítico*, si parcelada la realidad, desde horizontes epistemológicos y metodológicos, se plantea lo educativo de forma fisicalista o solipsista, educación del «*yo*», substancia metafísica, fuera del magma cultural, o como aislados aprendizajes de los sujetos, entendi-

dos por un lado como conciencia traslaticia y rellenable –sujeto de la escuela– y por otro como conciencia personal y autónoma, sujeto extraescolar, y un largo listado de matizaciones.

### 7.3. *Construcción secuencial del proyecto pedagógico (cultural)*

De los cuatro cuadro adjuntos, 1. lo bio-antropológico, el 2. lo psíquico, y 3. lo social, recogen la analítica configuradora de la experiencia humana. La sintética cuarta ventana recoge la hoja modelo del quehacer pedagógico, en todo caso y circunstancia, desde el paradigma presentado de la *pedagogía cultural*. Tiene una básica función, con dos diferenciados momentos de aplicación. La función consiste en señalar en la red cultural de la experiencia humana las *manchas* de problemas, de conflictos, de experiencias, en definitiva, de *aprendizajes*, que se planteen renovar, reformular, mejorar, como programa pedagógico de cualquier experiencia cultural. Una persona, grupo, o comunidad, puede vivenciar *manchas de experiencias*, replanteables en la trama de la producción (I, cultural), en las interiorizaciones (psico) de lo comportamental, referido a la interacción (4), a la asociación (5), al trabajo (10), y de lo valorativo, concretado en la libertad (13) y vivido en (socio) la familia (a), los MCS (c), el trabajo (e). Puede ser una cuestión de significación cultural poco empresarial, poco *emprendedora*, de aprendizajes miméticos, fáciles para la dependencia, escasos de energía y de autonomía,...

Pues bien, esa función tiene dos momentos de aplicación. El primero ya insinuado es de conocimiento, de investigación y de diagnóstico de la realidad. El segundo es de elaboración y realización del programa alternativo de aprendizajes, que posibiliten la educación, la renovación, la reformulación, más humanizadora, de ese magma establecido *cultural*, síntesis y envolvente re-alimentante y re-alimentado de lo que se es y se vive (Cuadro 4).

Así, el modelo base del proyecto *pedagógico-(bio-psico-socio) cultural* consiste en la realización de la 1) INVESTIGACIÓN: aplicación de la red analítica de expresión *cultural* de un individuo, grupo o comunidad. Este conocimiento se concreta en el acercamiento a dos niveles diferentes y complementarios de realidad: 1.1 Investigación *etnográfica*: conocimiento descriptivo y explicativo de la «*exterioridad*» que alimenta y configura el mundo psico-socio-cultural de los individuos, grupos y comunidades. Es el conjunto del «*facere*», del «*agere*», y del «*scire*», de la economía, de la sociedad y de las ideas y de las creencias, de una experiencia humana diferenciable. De qué viven, cómo conviven, en qué creen, qué tiene para divertirse,...

1.2. Investigación *socio-semiótica*: Es la interiorización simbólica, que un conjunto, grupo o individuo, asume a partir de una determinada y diferenciada contextualidad etnográfica. Aunque mucho de lo que tenemos interiorizado tiene que ver con lo etnográfico, no se interioriza unívoca y necesariamente todos los aspectos de la realidad envolvente. Cada experiencia, pese al *magma* colectivo, tiene sus propias peculiaridades y filtros. Por eso, se necesita el estudio socio-semiótico: conocimiento de la concreta forma de construcción personal y social de la realidad. Qué se selecciona de la realidad, qué es lo que más interesa, qué aspectos se potencian desde los individuos y los grupos y desde qué segmentos de individuos y de grupos, qué proyección social y cultural se es capaz de pensar y de actualizar,...



La acción pedagógica, desde este horizonte de fundamentación antropológica, es un *trabajo de campo*, cualquiera que sea el matiz y la especificación, individual, grupal o comunitaria, de que se trate. Es «*estar*» en el *escenario*, en el mundo en el que se trabaja: observar, preguntar, descubrir, lo que hay, es decir, recoger, registrar, para analizar e interpretar los datos y animar alternativas pedagógicas. Es una indagación interactiva. Implica una inmersión en la vida cultural del *otro*. Complementaria del mantenimiento de una distancia profesional (empatía) para observar y recoger la experiencia de una forma adecuada. Es una doble perspectiva que permite percibir la *realidad* «*desde dentro*» y «*desde fuera*».

2. **DIAGNÓSTICO:** El diagnóstico nos da la posibilidad de ver el problema, permite que el conocimiento crezca, cuestiona lo obvio, desvelando la *competencia cultural*, que justifica las conductas dominantes. En el horizonte de lo pedagógico, diagnosticar consiste en comparar los datos adquiridos de la realidad con un proyecto de proceso de acción humana más gratificante y valiosa que la descrita. Es *hallar un «índice» entre lo Observado y lo Esperado*, como tensión optimizadora, dialéctica y abierta del comportamiento humano, de los aprendizajes interactuados.

El diagnóstico *crítico-creativo* es el auténtico y más valioso diagnóstico pedagógico. La referencia a lo Esperado no viene señalada por lo válido *real* o que *funciona*, sino por el empeño en hacer más plena y radicalmente la libertad, solidaridad, plenitud, de cada humano. Es la actitud del diagnóstico pedagógico psico-socio-cultural de tensión valorativa dialéctica y abierta hacia nuevas posibilidades de «*Ejecución*» y de «*Competencia*» humanas. Da lugar a un *proyecto*, que tendrá que tener una respuesta conceptual dialéctico-crítica respecto a:

- qué caracteriza al humano: *genoma* psico-socio-cultural;
- cómo reacciona, asimila y responde a los múltiples estímulos culturales;
- cuáles son los signos de una cultura deseable;
- qué desean los protagonistas respecto de ello;
- qué gramática cultural será la que más nos ayude a potenciar al ser humano;
- qué signos se necesitan para ser educado dentro de un perfil de humano feliz.

3. **PROGRAMA PARTICIPATIVO:** Tercer subconjunto del proyecto pedagógico, es el momento operativo y tecnológico-alternativo, que planifica y señala los elementos necesarios para ejecutar los cambios. Los elementos integrantes de este tercer momento son:

### 3.1. LA PLANIFICACIÓN:

– los *paradigmas competenciales* (en cierta tradición, *objetivos generales*): indican a dónde queremos ir, qué queremos conseguir, qué tensionalidad valorativa, qué estilo educativo, se proyecta: más libertad, más autonomía, solidaridad, conciencia de ciudadano, capacidad creativa, apertura de espíritu, flexibilidad, estilo democrático, respeto a los demás, conciencia de igualdad,... *Las valiosidades culturales propuestas*.

– Los *sintagmas ejecucionales* (objetivos específicos): señalan qué especificidades de la personalidad, ya en lo psicomotórico, en lo intelectual o en lo afectivo, conviene entrenar, potenciar, en función de lo señalado en las *competencias*, reglas culturales. Si, por ejemplo, desarrollamos en nosotros la virtualidad afectiva de la cordialidad y de la valoración positiva, nos acercamos a la virtualidad psicossocio-cultural, de carácter general, *competencia*, del respeto y de la conciencia de igualdad.

– Los *procedimientos* (objetivos operativos): presentan el conjunto y el variado índice de conductas, acciones, tareas, que como actos potencian actitudes, *ejecuciones psico-socio-culturales*, y a través del desarrollo de esas actitudes habrá un acercamiento vivencial a lo propuesto como objetivos generales.

Detrás de ese planteamiento concatenado y de *apariencia fiscalista y mecanicista* no hay una ingenuidad conductista, ni la defensa inconsciente de creer que en la conducta psico-socio-cultural- hay encadenados rígidos de secuencias comportamentales.

Simplemente se expresa lo siguiente en el programa alternativo de las dominancias psico-socio-culturales: que así como consciente o inconscientemente («curriculum oculto»), las vivencias de toda persona emanan del complejísimo «*genoma*» bio-psico-socio-cultural, que somos cada uno, la posibilidad de hacer fisura, hiato, cambio de escenario, en esa complejidad citada, requiere introducir:

- nuevos modelos valorativos (*paradigmas competenciales*),
- otros ámbitos constructivos de la específica conducta humana (*sintagmas ejecucionales*),

- y otros actos en el quehacer de la vida cotidiana (*procedimientos*): v. gr., para lograr más convivencialidad democrática (*paradigma competencial*), se puede animar y considerar la valoración personal de los demás (*sintagma ejecucional*), promoviendo diseños de *escenarios, climas, piscinas...* en donde se ejecuten actos concretos y directos de convivencia, participación,...: adornar una pared, preparar y realizar un mural, escribir una reflexión sobre los otros, dialogar,... (*procedimientos*).

Este encabalgamiento de la *planificación* no tiene nada de abstracto, teórico o distante. Es la secuencia constante, que explica todo lo aprendido por cada uno de nosotros, con sujetos bio-psico-socio-culturales. Cada uno de nosotros, por ejemplo, *procedemos* con cierto estilo convivencial, expresión de los *sintagmas ejecucionales interiorizados*, que, a su vez, son realimentación de los *paradigmas competenciales* envolventes. Y así en todos los supuestos y matices de la vida psico-cultural. Cómo vestimos, cómo hablamos, qué deseamos, cómo convivimos,...

3.2. LA ORGANIZACIÓN: es la fase del PROGRAMA, parte del PROYECTO, que busca adecuar los recursos exigidos para el logro de lo previsto en la PLANIFICACIÓN: equipo profesional, medios, temporalización, filosofía, estrategia y técnicas, curriculum,...

3.3. LA EJECUCIÓN: se trata de pasar de las intenciones a la acción: hacer para alcanzar lo previsto en la planificación: qué hacer para acercarnos a un nivel mayor de educación cívica, o qué hacer para lograr que los jóvenes encuentran trabajo y la oportunidad de autorrealización, por ejemplo. Se puede concretar en las *actividades*. Así, hacer un taller deportivo, adornar una habitación, organizar y desarrollar un campamento, mantener un club de fotografía, de lectura, de debate, de creación literaria, de audición y de análisis musical, de tertulias, de acercamiento a la naturaleza,... en el contexto global para el desarrollo de lo planificado, para el entrenamiento de los aprendizajes adecuados.

3.4. LA EVALUACIÓN: desde un planteamiento procesual y formativo, el conjunto del programa es contrastado de forma, a su vez, participativa y corresponsable. Normalmente, en la mayor parte de los supuestos, la evaluación no debe realizarse, ni sólo, ni primordialmente, por agentes externos al proceso, sino por los mismos intervinientes en él.

Entender el planteamiento de lo pedagógico como un paradigma científico referido a la cultura, como forma de ser de las personas, de los grupos y de las comunidades, es un esfuerzo por dialécticamente complicar la tensión educativa en el conjunto de las ideas y de las experiencias de los humanos allí implicados. Es una pretensión de globalización y de acercamiento de lo educativo a lo cultural. De un radical acercamiento crítico a los estilos de vida, desde el horizonte tensional de lo que debe aprenderse para ser más educado, más humano.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- BENVÉNISTE, E. (1986). *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
- BUBER, M. (1966). *¿Qué es el hombre?* F.C.E. México.
- BÜHLER, Ch. (1967, 3ª). *Teoría del lenguaje*, Revista de Occidente, Madrid.
- CHOMSKY, N. (1971) *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona.
- ECO, U. (1977). *Tratado de Semiótica General*, Lumen, Salamanca.
- FRABONI, F. (1990). *Nuevas orientaciones para el curriculum de la Educación Infantil*, Paidós, Barcelona.
- GÓMEZ ARBOLEYA, E. (1957). *Historia de la estructura y del pensamiento social*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- LORENZ, K. (1978) *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*, Plaza y Janés, Barcelona.
- MEAD, G. H. (1982). *Espíritu, persona, sociedad*, Paidós, Barcelona.
- MONTAGU, A. (1981). *Qué es el hombre*, Paidós, Buenos Aires.
- MONTAGU, A. (1981). *El sentido del tacto*, Aguilar, Madrid.
- PESTALOZZI, G. E. (1928). *Cartas sobre la Educación Primaria*, La Lectura, Madrid.
- POPKEWITZ, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid.
- RENSCH, B. (1985, 2ª). *Homo sapiens. De animal a semidiós*, Alianza Universidad, Madrid.
- SPITZ, R. A. (1974). *El primer año en la vida del niño*, Aguilar, Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- VOLPI, C. (1986). *Tareas y funciones de la Pedagogía Social*, Revista de Pedagogía Social, N.º 1, junio, pp. 29-38.