

Capital cultural, lenguaje y conocimiento en la universidad

Gregorio Hernández Zamora
Correo: grehz@yahoo.com

RESUMEN

Las universidades están cambiando. Al masificarse, la diversidad socioeconómica y cultural en las aulas ha crecido, y esto exige repensar nuestras ideas y prácticas educativas. El escaso capital cultural con que llegan muchos alumnos implica nuevos retos para la docencia universitaria. Este artículo analiza los vínculos entre cultura, lenguaje y conocimiento, y sugiere ideas para repensar la docencia desde una postura que asume las diferencias culturales entre estudiantes y profesores.

Palabras claves: capital cultural, asimilación cognitiva, educación superior, lenguaje, cultura.

ABSTRACT

Universities are changing. As the access to higher education becomes massive, the socioeconomic and cultural diversity in the classrooms grows too, and this requires us to rethink our ideas and educational practices. Many students arrive with very limited cultural capital, which implies new challenges for teaching. This article analyzes the links between culture, language and knowledge, and suggests ideas to rethink teaching from a position that encompasses the cultural differences between students and teachers.

Keywords: cultural capital, cognitive assimilation, higher education, language, culture.



Nuevos estudiantes en la universidad

En la segunda mitad del siglo xx se produjo un cambio importante en la educación superior en el mundo: la población estudiantil se masificó y diversificó. En contraste, tanto las universidades medievales europeas como las universidades coloniales en América fueron tradicionalmente instituciones para formar y reproducir a las élites económicas, políticas y culturales. En la Nueva España, por ejemplo, la Real y Pontificia Universidad de México (antecesora de la Universidad Nacional Autónoma de México) se fundó en 1551 para la formación de clérigos y demás miembros de la naciente burocracia estatal novohispana (Marriske, 2006), y así continuó hasta mediados del

siglo xx. La universidad era una institución para los europeos y sus descendientes, no para los mestizos ni para los indígenas. Eran los hijos de las clases altas quienes se formaban como abogados, ingenieros o médicos en la universidad, y no fue sino hasta la época del presidente Lázaro Cárdenas que la educación superior se abrió a los hijos de los trabajadores, con la creación del Instituto Politécnico Nacional.

Este cambio sociodemográfico implicó dejar de recibir exclusivamente a estudiantes con preparación adecuada para el estudio académico. El estudiantado universitario dejó de ser gente con elevado *capital cultural* (Bourdieu, 1991). La universidad se masificó y a sus aulas llegaron poblaciones muy diversas

en términos étnicos y de clase social. En este escenario, los alumnos provenientes de familias de bajos recursos enfrentaron desventajas por su limitada preparación previa en relación con las capacidades, saberes y disposiciones necesarios para aprender en la universidad (Archer, 2006).

Choque de culturas: “Yo no voy a bajar el nivel”

Este fenómeno lo han señalado los investigadores educativos en general, y en particular los que investigan la relación entre educación, cultura y lenguaje (Bernstein, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Ivanic, 1998; Cummins, 2002), precisamente porque esta situación plantea nuevos retos para la docencia universitaria. No se trata ya de perfeccionar el capital lingüístico y cultural de gente que de por sí proviene de familias letradas, sino de dar letras o cultura escrita general a estudiantes que vienen con un bajo capital cultural: de hogares donde no hay bibliotecas ni lectura cotidiana, donde los padres son monolingües de baja escolaridad y donde se hablan variantes de bajo estatus de la lengua materna.

Éste es un punto clave porque choca frontalmente con la ideología que aún predomina entre el magisterio universitario, según la cual los estudiantes universitarios son gente que debe llegar con una preparación previa adecuada para los estudios superiores. La realidad ya no es así, y esto es difícil para un profesorado habituado a la idea obsoleta de que ellos son catedráticos cuya función es hablar de la ciencia, la filosofía y el gran saber a alumnos que por su propia cuenta son curiosos e inquisitivos, y que irán a las bibliotecas y a los libros a profundizar en esos saberes. Hoy tenemos en las aulas alumnos poco inquisitivos y escasamente curiosos; muy tímidos como para preguntar y cuestionar; que evitan hacer preguntas “tontas” para no exponerse al ridículo; alumnos que no preguntan cosas elementales al docente (“¿Qué quiere decir con esa esa palabra?”) porque piensan que todo mundo ya entendió, excepto ellos. Tampoco están habituados a interactuar con material escrito en general, y menos con textos especializados, sofisticados y de

ideas críticas. Son alumnos con escasa experiencia para navegar en las complejas bibliotecas universitarias, llenas de materiales tan diversos que deben clasificarse con el sistema Dewey (“¿Sistema Dewey? ¿Qué es eso?”); que en su escolaridad previa rara vez se les pidió opinar sobre las lecturas (se limitaron a hacer resúmenes) y, por tanto, tienen poca o nula experiencia con la argumentación sobre contenidos y textos académicos.

Paradójicamente, esperamos en la universidad que los alumnos escriban ensayos de reflexión y argumentación crítica. Queremos que opinen, pero no sobre el último partido América-Chivas, sino sobre discusiones, debates, conceptos o teorías que nunca habían escuchado en su vida. ¿Cómo van a argumentar sobre palabras que desconocen o sobre ideas que no comprenden? No importa si estudian medicina, ingeniería, administración o sociología; todo está lleno de ideas y vocabulario que son *terra incognita*, regiones del mundo aún inexploradas por ellos.

Éste es el perfil de la mayoría de los estudiantes actuales en universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras donde casi todos ellos provienen de estratos socioeducativos bajos. ¿Qué sucede entonces cuando los catedráticos esperan otro tipo de alumnos? Prevalece una gran frustración e incomprendición. En una investigación que hicimos en 2015 sobre el modelo educativo de la UAM (Fresán *et al.* 2015) fue común que los profesores dijeran cosas como: “Los alumnos traen un bajísimo nivel”, “Son analfabetas funcionales”, “Son materia con la que no se puede trabajar”, “No comprenden lo que leen”. Pero en especial hubo una frase que me parece clave: “Si los alumnos no saben, yo no voy a bajar el nivel de mi clase”.

¿Es válida esta idea de “no bajar el nivel” y, por tanto, reprobar masivamente? Según esta postura, la universidad tiene funciones distintas al bachillerato y, por tanto, se justifican las palabras expresadas por un profesor: “Yo aplicaré el examen, y que muera el que tenga que morir”. A mi juicio, no. Porque de ese

modo en los hechos la universidad se convierte en una fábrica de fracaso educativo: desde el examen de admisión miles quedan fuera; después viene el filtro del primero al segundo año (donde muchos desertan por lo estresante de sentir que “no dan el ancho”); luego se acumulan materias reprobadas y rezago; y finalmente muchos se quedan en el filtro de la tesis. En la investigación que realizamos en la UAM encontramos que no pocos profesores afirman, desde el inicio de cursos: “En mi materia va a reprobar más de 70% de alumnos, pero no voy a bajar el nivel”.

Parece lógico pensar que en un mundo globalizado es necesario mantener un estándar para poder competir con otras universidades y países. Desde esta idea, es inaceptable aprobar a quien “debe” reprobar, y la pregunta que algunos profesores se hacen es: “¿Por qué tenemos que ser condescendientes?” A mi juicio éste es un mal planteamiento del problema, pues implica mantenerse en un ideal que ya no existe (aceptar sólo a alumnos bien preparados), y esto conduce a romper con la realidad, porque *éos* y no otros son nuestros alumnos.

Biología y cultura: subir el nivel de la enseñanza

La postura que aquí propongo es que *no se trata de bajar el nivel de los contenidos, sino de subir el nivel de la enseñanza*. Y aquí es donde entra la pedagogía. No se trata de ser condescendientes, sino de hacer una pedagogía y una didáctica más efectivas, que funcionen realmente para *enseñar*. Aquí, una idea básica que a menudo se pierde en el camino es que: las universidades son parte del sistema educativo, son escuelas, y *las escuelas son para los que necesitan aprender*; quienes ya saben no necesitan de la escuela. Entonces, si una escuela no es capaz de hacer que los alumnos aprendan, no está haciendo su trabajo.

¿Cómo se relaciona la cultura o las culturas de los jóvenes estudiantes con la enseñanza y el aprendizaje? Para contestar esta pregunta haré un breve recordatorio de los conceptos de cultura y aprendizaje.

Según la idea tradicional y predominante, cultura es un tipo de objetos y expresiones materiales

(obras artísticas y artesanales, monumentos y edificios históricos, festividades y rituales tradicionales, bellas artes, etcétera), así como el tipo de prácticas que dan origen a dichos objetos y expresiones. Sin embargo, las visiones actuales definen la cultura no como un conjunto de objetos materiales, sino como un sistema de *significados compartidos* (Geertz, 1992) entre miembros de distintas etnias, naciones, familias, clases sociales, generaciones, gremios, etcétera. Sabemos que un conjunto de significados es compartido cuando, por ejemplo, se hace alusión a algo o a alguien sin nombrarlo, y los demás saben a qué se refiere; o cuando alguien cuenta un chiste y los demás se ríen sin necesidad de explicarlo; o cuando se participa en una celebración sin necesidad de convencimiento previo.

Por el contrario, sabemos que alguien *no comparte los mismos significados* cuando se le tiene que explicar un chiste (y aun así tarda en reírse, si es que se ríe), o cuando hay que convencerlo de participar y creer en actividades socialmente valoradas pero que no significan nada para esa persona. En estos casos es claro que no comparte los significados culturales que son obvios para el resto del grupo. Por tanto, una persona o grupo que no comparte ciertos significados no es *miembro pleno* de esa cultura.

Si algo caracteriza a los alumnos provenientes de los estratos socioeconómicos bajos es que no comparten significados clave de las culturas académicas universitarias, como la lectura extensa e intensa de obras literarias, científicas o filosóficas; el manejo del lenguaje estándar, hablado y escrito; la diversidad de saberes que se dan por hecho en las conversaciones académicas; los diversos nombres de autores, obras, datos históricos, referencias literarias, y conceptos que son obvios para los profesores; y los significados de cientos o miles de palabras.

¿Cómo afecta esto a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad?

Los teóricos fundamentales del aprendizaje (como Jean Piaget, Lev Vigotsky, Jerome Bruner o David Ausubel) coinciden en un punto crucial: *el conocimiento no se transmite, sino que se construye*. Por eso se habla de *constructivismo* tanto en la psicología

genética de Piaget (1971, 1986) como en la teoría sociocultural de Vigotsky (1998), Bruner (1984) y otros. Para hacer la conexión entre cultura y aprendizaje, veamos el planteamiento de Piaget.

Aunque Piaget es conocido como psicólogo y epistemólogo, su formación inicial fue de biólogo, de aquí que explicara la cognición haciendo brillantes analogías con los procesos biológicos, como la siguiente. Para nutrirse, un organismo debe tomar comida del medio ambiente, pero ésta no le sirve tal cual, sino que pasa primero por un proceso de *transformación y asimilación biológica*. Sin proceso de asimilación es imposible aprovechar e incorporar los nutrientes de la comida. La *asimilación* depende, a su vez, de estructuras apropiadas (sistema digestivo, saliva, jugos gástricos, etcétera) que realizan procesos mecánicos y químicos para transformar lo ingerido en moléculas y partículas adecuadas para ser *absorbidas*.

Piaget descubrió que el aprendizaje funciona igual: es imposible “absorber conocimiento” sin una *asimilación cognitiva*. Un sujeto no incorpora información exterior si no pasa primero por un proceso de *asimilación cognitiva*, y ésta depende de sus *estructuras y acciones cognitivas*. Es decir, aprender es imposible sin un aparato asimilador adecuado; por lo tanto, asimilación biológica y asimilación cognitiva son análogas. Pero la escuela todavía opera con la idea de que la enseñanza consiste en exponer a los estudiantes al discurso hablado del profesor. En el mejor de los casos, eso es “dar información” sobre temas o conceptos. Los alumnos pueden pasar horas y años escuchando o leyendo información, pero si no tienen las estructuras cognitivas, ni realizan una acción necesaria para *transformar y asimilar* esa información, ésta no se convierte en *conocimiento propio*.

Ahora bien, ese proceso de transformación sí puede ocurrir si la escuela construye el conocimiento antecedente indispensable y lo hace a través de las llamadas *actividades didácticas*, que serían el equivalente a los procesos digestivos del organismo. Es la *actividad constructiva* del sujeto lo que permite asimilar la información que viene del exterior y convertirla en *conocimiento incorporado*. Una función central de la pedagogía es hacer que los alumnos

conecten sus conocimientos e ideas previas con los conocimientos e ideas nuevas, como condición para producir una asimilación. Si se “echa” información en los oídos, sin actividades que conecten eso con los conocimientos previos, pasa muy poco o nada. Por el contrario, conectar lo nuevo con lo viejo produce un *aprendizaje significativo*.

Capital cultural y lenguaje

La cultura y el conocimiento previo del sujeto aprendiz son las estructuras asimiladoras de la cognición. Ambos, cultura y conocimiento previo, son inseparables, por lo que aquí entramos al tema de la cultura de los jóvenes.

El principal rasgo de la cultura y el conocimiento previo de muchos estudiantes universitarios es su limitado o nulo *capital cultural*. No es que carezcan de cultura y conocimientos (no hay sujeto sin cultura), sino que no comparten los mismos significados culturales y, por tanto, carecen del capital cultural relevante para *asimilar* lo que se enseña en la universidad. Citando un popular *meme*: “Saben todo de telenovelas y nada de novelas”.

¿Por qué importa el *capital cultural* para explicar el éxito o el fracaso escolar? Porque *el capital cultural es la estructura asimiladora de la cognición en la universidad*. Según un popular aforismo, para hacer dinero se necesita dinero, y entre más dinero tengas, más dinero harás. El capital cultural es igual: para aprender más y mejor se necesita más y mejor capital cultural. Entre menos capital cultural tengas, menos conocimiento vas a asimilar.

Ahora bien, ¿cuál es el “ingrediente” fundamental del capital cultural? En el capital económico es el dinero; en el capital cultural es el *lenguaje*. ¿Por qué? Porque en el lenguaje está codificado el conocimiento humano, y el lenguaje es a la vez el principal medio para *pensar*.

Las maneras de ver y comprender el mundo dependen del lenguaje que poseemos, y éste varía entre distintas culturas a lo largo de dos ejes: horizontal y vertical. En el sentido horizontal, los grupos humanos tenemos distintos modos de ser, sin que uno sea mejor o peor que otro. Pero en el sentido

vertical no todos los saberes son igualmente valorados en la sociedad, porque el saber es producido por relaciones de poder que dan acceso diferencial al conocimiento y al lenguaje.

Por ejemplo, es común que los niños de clase media y alta desde que están en la primaria ya sean bilingües, trilingües, o multilingües y hayan leído multitud de obras literarias. Así, al llegar a la universidad tienen una larga experiencia como hablantes, lectores y escritores. La posesión de este capital cultural-lingüístico los vuelve no sólo “más cultos”, sino que los dota de *estructuras asimiladoras* más poderosas. A nivel puramente lingüístico, tener un menor o mayor repertorio lexical hace una diferencia enorme. No es lo mismo tener un repertorio de 200 palabras que de 20 mil; ni hablar un idioma que tres.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Si los estudios superiores se basan en un capital cultural que se debió haber construido antes, ¿significa eso que la educación superior llega demasiado tarde para quienes carecen de capital cultural? ¿Es demasiado tarde para aprender?

Sin duda es un reto mayor para la universidad, pero no imposible. En mis muchos años de docencia universitaria he visto crecer intelectual, cognitiva y personalmente a estudiantes que llegaron con grandes desventajas a la universidad. Y justo por eso, porque sí ocurre, la primera recomendación para los docentes es reemplazar la idea de “no voy a bajar el nivel” por la de “voy a subir el nivel pedagógico.”

Una tarea central para esto es introducir el vocabulario. No debemos asumir que los alumnos ya lo conocen y lo entienden, sino dedicar tiempo a trabajar en el aula con el vocabulario que usamos como profesores o el de las lecturas que asignamos. Los alumnos deben entender de qué se está hablando, y si el profesor no se detiene, si no baja la velocidad, dejará atrás a la mayoría. Esto es lo que convierte a la universidad en un sistema perfecto de ineeficiencia educativa, y no tiene ningún sentido.

En segundo lugar, un profesor y la universidad en conjunto tienen el deber profesional de construir el conocimiento antecedente (estructuras asimiladoras) indispensable para comprender el conocimiento nuevo que se imparte. Esto supone abandonar la idea de “eso ya lo debían saber” y entender que el encuentro entre profesores y estudiantes no es sólo un encuentro entre gente que “sabe más” y gente que “sabe menos”, sino que es un verdadero encuentro intercultural entre miembros y aspirantes de las culturas académicas (ingeniería, psicología, etcétera). Así,

el trabajo docente no es sólo una tarea “técnico-pedagógica” (que sí lo es), sino también una tarea de *enculturación*, en donde los profesores deben familiarizar a los alumnos con el lenguaje y los significados compartidos ya por los *oldtimers* (los “viejos”). Pero esto es imposible sin un verdadero diálogo y encuentro donde la cultura de los recién llegados no sea despreciada y destruida de antemano, sino que sea utilizada como materia prima para construir puentes con la cultura universitaria.

Un profesor puede hablar durante horas acerca de algo que le parece interesante y apasionante. Y puede, en el contexto de ese flujo de palabras, hacer alusión a ciertas obras, a ciertos autores, a ciertos eventos históricos o a ciertos conceptos que asume como obvios, por lo que no se detiene a informar, exponer y explicar qué significan, quiénes son y cómo se relacionan específicamente con el tema de la clase. En una clase de economía, por ejemplo, donde se aborde el tema del neoliberalismo, el profesor podría decir: “El neoliberalismo es una política económica que se opone radicalmente al Estado benefactor keynesiano”, pero si continúa hablando del neoliberalismo, el keynesianismo y el Estado benefactor sin detenerse a explicar qué significan esas palabras (de enorme densidad semántica) los alumnos pierden el “hilo” y el discurso del profesor se convierte en “ruido”, sonido sin significado. De esta forma, nunca se construye una relación dialógica y, por tanto, se reducen las posibilidades de que los alumnos lleguen siquiera a desear “ser parte” del grupo sociocultural representado por el profesor. No sólo no se da una identificación, sino que se alimenta una aversión hacia *ese tipo de lenguaje, de ideas, de creencias y de formas de ser y de pensar*.

Es necesario cambiar la mirada y ver la relación entre profesor y alumnos como un encuentro entre miembros de distintas culturas, es decir, entre gente que *no comparte los mismos significados* y, por tanto, ver la docencia como una tarea de *compartir palabras y sus significados*. Así la docencia universitaria será no sólo más efectiva, sino también más humana para ambos, maestro y alumnos.

REFERENCIAS

- Archer, Arlene. “A multimodal approach to academic literacy practices: Problematising the visual/verbal divide”. *Language and Education*, 20. 6 (2006): 449-462.
Bernstein, Basil. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Londres: Routledge/Kegan Paul, 1971.
Bourdieu, Pierre, y Jean Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, 1977.
Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
Fresán, Magdalena (coord.) *La apropiación del modelo educativo de la UAM Cuajimalpa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa/ Red para el Fortalecimiento de la Docencia, 2015.

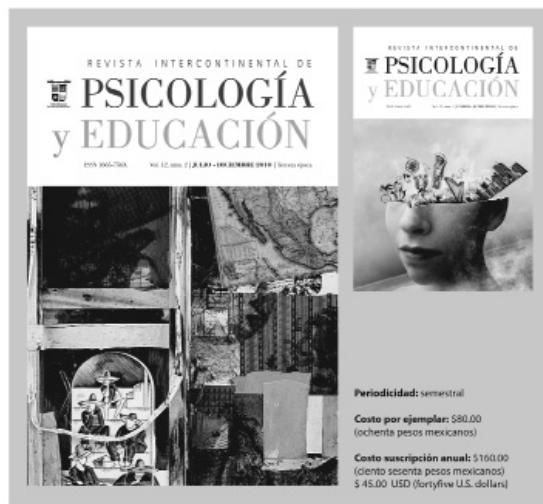
- Geertz, Clifford. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- Hernández Z., Gregorio. "Escritura académica y formación de maestros: ¿Por qué no acaban la tesis?" *Tiempo de Educar*, 10, 19 (2009).

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- Hernández Z., Gregorio. *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2016 (en prensa).
- Ivanic, Roz. *Writing and Identity. The Discursive Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.
- Pozo, Juan Ignacio, y M. del Puy Pérez Echeverría (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

Recibido: 5 de junio de 2016. Aceptado: 2 de agosto de 2016.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
 **PSICOLOGÍA**
 y EDUCACIÓN



La Revista Intercontinental de Psicología y Educación promueve el diálogo entre investigadores y académicos en los campos de la educación y la psicología, quienes abordan tópicos de actualidad.

De venta en librerías de prestigio y en la biblioteca de la Universidad Intercontinental. **Informes para ventas, suscripciones y publicidad:** tel: 54871400 ext. 4446 | Correo electrónico: rpsiedu@uic.edu.mx