

Rafael Avila Penagos*

LA CULTURA ESCOLAR UNA ENORME CANTERA DE INVESTIGACIÓN

El carácter polisémico del vocablo “cultura” es la primera evidencia que salta a la vista cuando se observan someramente los múltiples usos que se encuentran en circulación: la sala de cultura, la semana cultural, el viernes cultural, la jornada cultural, la emisora cultural, la división de cultura, el observatorio de la cultura, el ministerio de la cultura, las políticas culturales, etc.

Este carácter polisémico del vocablo, ligado en principio a diferentes contextos de significación, sean ellos instituciones, grupos sociales, o comunidades de conocimiento, plantea un primer problema a las ciencias socio-culturales en cuyo seno se generó el término. Desde entonces estas disciplinas han tratado de reducir el concepto a sus “verdaderas” dimensiones, precisándolo y resignificándolo con la intención, no siempre consciente, de **construir una comprensión científica de la cultura**¹.

El problema adquiere un matiz peculiar cuando el vocablo y sus implicaciones se trasladan a un contexto de significación tan complejo como es la institución escolar. Traslación que da origen a la categoría “cultura escolar”. Nuestro **propósito** en este trabajo es el de reconstruir la trayectoria trazada por las diferentes comprensiones de la cultura, para esbozar, finalmente, su apropiación y recontextualización en el campo de la investigación educativa.

El seguimiento hecho por diversos autores a la historia de los usos de esta palabra, en diferentes contextos y en diferentes momentos de la historia, nos lleva a visualizar un conjunto de vicisitudes en su significación que puede reconstruirse como sigue:

Primera fase

La cultura es visualizada como un **sustantivo** que se refiere al estado de la tierra cultivada y significa cultivo, en el contexto de la agri-cultura, por lo general asociada al contexto rural. El cultivo de papa, el cultivo de naranjas, el cultivo de algodón, etc.

* Profesor e investigador UPN

¹ Es el caso, por ejemplo, de Malinowski cuyo proyecto se refleja claramente en el título de su obra Una teoría científica de la cultura (Ed. Maspero, Paris, 1968) o el de Raymond Williams, en la tradición inglesa (Ver Key Words, a vocabulary of culture and society, Oxford University Press y New York, 1983. Como también Marxism and literature, Oxford University Press y New York, 1977, especialmente el primer capítulo sobre cultura. O el de Dennis Cuhe, en la tradición francesa, con su libro La notion de culture dans les sciences sociales, Ed. La découverte, Paris, 1996.

Pero hay otra acepción que visualiza a la cultura como un **verbo** que se refiere a la acción de cultivar la tierra. Cultivar aquí es una práctica, un oficio y puede llegar a ser una profesión, como en el caso de la agri-cultura. Esta acepción tiene la ventaja de que pone en el primer plano de la conciencia al sujeto de la práctica y nos recuerda que el cultivo tiene su origen en la acción de un sujeto.

Segunda fase

Por un proceso **metonímico**, el efecto o resultado (el cultivo o la tierra cultivada) sustituye a la causa (la acción de cultivar propia de un sujeto) y se generaliza un uso del término en donde prima la significación de cultura como cultivo, es decir como resultado empírico señalable. El sujeto, en este caso, desaparece del primer plano de la conciencia, y con él la actividad práctica que le dió origen. Ni el sujeto ni el trabajo se pueden observar, lo que se observa es el resultado del trabajo.

Tercera fase

De la metonimia a **la metáfora**. A partir de un nivel conocido de la realidad (la agricultura) nos trasladamos (metáfora significa traslación) a un nivel desconocido de la realidad (el mundo del espíritu). La acción y el efecto de cultivar el espíritu son como (als ob) la acción y el efecto de cultivar la tierra. Estamos ante una comparación, una analogía entre dos niveles, o dos dimensiones de la realidad. Es una forma de introducirnos al conocimiento de una dimensión de lo real que no es directamente experimentable por un observador. Claro la metáfora, en este caso, es un recurso imaginativo de un grupo social para distinguirse de otro (Recordemos la teoría de la distinción de Bourdieu). Se trata de contraponer las clases cultas a las clases incultas. Pero queda abierta una posibilidad implícita en la misma contraposición: si las clases cultas recibieran la misma educación...otro gallo nos cantaría. El horizonte de la educación queda abierto...

Cuarta fase

Una vez generalizada la metáfora, volvemos al proceso metonímico, pero en otro nivel. La cultura del espíritu puede significar el estado mental de una persona culta, un **sustantivo** (cultivo de las ideas o de los modales) o puede significar también la acción de cultivar el espíritu por medio de la educación, un **verbo**. Aparece entonces, por primera vez, la relación educación-cultura. En el renacimiento y en la ilustración se comienza a hablar de “culture of minds” en la tradición inglesa, de “culture de l’esprit” en la tradición francesa, y de cultura del espíritu o del intelecto en la tradición española. No sobra recordar que los clásicos latinos, pero especialmente Cicerón y Tertuliano, ya habían hablado de “cultura animi”.

Quinta fase

Cuando la “cultura” pasa a ser campo y objeto de estudio de la antropología, en primera instancia, y luego de otras disciplinas socio-culturales. Es decir: cuando las ciencias socio-culturales visualizan a la cultura, no tanto como un vocablo con diferentes acepciones, sino más bien como un problema que merece un esfuerzo específico de comprensión, por medio de la investigación.

No es casual que este esfuerzo de comprensión de la(s) cultura(s) haya surgido, como una necesidad, en el contexto de las invasiones, colonizaciones y evangelizaciones que acompañaron a los imperios en sus empresas de expansión, cuando los contrastes entre las culturas fueron tan marcados y evidentes que suscitaban serias dudas sobre la “humanidad” misma de los nativos (si los indios tenían o no alma). Un contexto en el cual, el interés por el conocimiento de la cultura, orientado por la lógica de la colonización, en muy poco difiere de una práctica de espionaje cultural, a la caza de información para el diseño de estrategias de intervención sobre las costumbres e instituciones de los nativos, claramente enmarcadas en un proyecto de hegemonía política.

Para no citar sino un ejemplo veamos lo que dice R. Bastide sobre Malinowski:

“Pour Malinowski, la science est de plus en plus nécessaire aux administrateurs de colonies, s’ils veulent réussir et changer les sociétés, dont ils sont devenus les gerants”².

Se comprende así por qué, al regresar a Inglaterra, concentró todos sus esfuerzos en la organización de una escuela especializada en entrenar a los futuros colonizadores, en los métodos propios de la antropología. El modo peculiar de la colonización inglesa, conocido como la **Indirect Rule**, así lo requería. Conocer era para él una precondición para modificar. Era una regla de prudencia elemental.

Se trata, en síntesis, de un campo de conocimiento al servicio de un **proyecto colonial definitivamente etno-céntrico**, montado sobre la base de una relación estructuralmente asimétrica entre un Imperio (una clase, una raza, un grupo) que se autoproclama “centro de referencia”, y una Colonia (una clase, una raza, un grupo) que se visualiza como “margen”, destinada a integrarse mediante procedimientos de con-vencimiento (persuasión-disuasión) o de simple vencimiento por la fuerza.

La génesis social de este campo de conocimiento está pues indisolublemente ligada a este contexto, eminentemente geo-político, que nuestros colegas europeos o norteamericanos se resisten a recordar, y precisamente por ello no logra disimular, bajo la etiqueta de disciplina científica, la marca instrumental e ideológica de su origen. Es, en realidad, un caso particular de las relaciones entre

² Roger Bastide, *Anthropologie appliquée, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1971, pg. 24.*

conocimiento e interés, el cual demuestra, una vez más, que no puede haber producción de conocimiento sin la motivación intrínseca de los intereses que animan a los investigadores.

Sexta Fase **La comprensión funcionalista de la cultura**

Reconstruir la trayectoria de las diversas comprensiones de la cultura es, y sigue siendo, un trabajo titánico de la historia y de la sociología de las ideas; es preciso indagar en cada campo disciplinario e incluso en cada autor, con un espíritu comparativo, que nos permita visualizar las “vicisitudes” del concepto, y retrazar su evolución (lineal o arborizada) de acuerdo con las perspectivas y los contextos propios de cada uno de ellos.

Lo que aquí nos interesa, para los propósitos específicos de este trabajo, es reconstruir la **transición** ocurrida desde la comprensión funcionalista de la cultura, en autores como Malinowski, Linton, Mead, etc., hacia la comprensión semiótica de la cultura en autores como Sapir, Eco y Geertz. Una transición que está jalonada por un giro peculiar en la historia de la ciencia occidental, conocido como el **giro lingüístico**, el cual no es otra cosa que el resultado del conjunto de cuestionamientos formulados por los desarrollos de la Lingüística y de la Semiótica a la tradición positivista, dominante en la primera fase del nacimiento de las ciencias socio-culturales. Comenzaremos por presentar la comprensión funcionalista.

Es claro que es a Malinowski a quien debemos la invención del funcionalismo antropológico. También es claro que hay variadas familias de funcionalismo en la tradición de las ciencias sociales. Pero el suyo está montado sobre una pareja de correlatos muy conocidos: la necesidad y la satisfacción. Según él todas las instituciones sociales son sistemas de acción organizados para satisfacer alguna necesidad. Y en este sentido son respuestas **colectivas** a necesidades **individuales**, pero sobre todo son respuestas **culturales** a necesidades **biológicas**.

Sobre la base de estos supuestos teóricos Malinowski, mucho más prudente y astuto que los colonizadores hispano-lusitanos, aconsejaba a la corona inglesa no proceder a cambiar ninguna institución de los nativos sin antes haber **observado** cuidadosamente qué tipo de **función social** estaban cumpliendo. De modo que la nueva institución, de inspiración inglesa obviamente, sustitutiva de la primera, fuera más acorde con el proyecto colonial, sin descuidar el cumplimiento de la función social ejercida por la anterior.

La comprensión de la cultura que de aquí se deriva no hace otra cosa que expresar **la lógica funcionalista** y pragmática de Malinowski. La cultura ha sido una creación colectiva de la humanidad para satisfacer necesidades biológicas de la especie, la cual termina “moldeando” y encauzando la satisfacción de esas

necesidades. Es decir: al mismo tiempo que las satisface, las regula, standarizando unos modos o modales que se transmiten por las vías de la socialización, y se legitiman como los modos o modales **correctos** para la satisfacción de dichas necesidades. Sobra decir, entonces, que el papel de la educación, derivado de esta lógica cultural, es el de inculcar estos modos o modales correctos. Y sobra decir que, en un proyecto cultural de carácter etno-céntrico, los modos o modales correctos son los de la etnia-centro y no los de la etnia marginal.

Estas son las tesis fundamentales del funcionalismo antropológico. Y toda la cohorte de antropólogos pre-giro lingüístico no harán otra cosa que construir variaciones de este patrón referencial.

Séptima fase La comprensión semiótica de la cultura

Con Sapir, en su doble condición de antropólogo y lingüista, comienza una teoría de las relaciones entre cultura y lenguaje que va a marcar el inicio de una nueva comprensión de la cultura. La cultura comienza a ser estudiada como una lengua. En oposición a las concepciones substancialistas de la cultura, comienza a visualizarla como un conjunto de significaciones que se ponen en acción en los procesos de interacción entre los individuos (interaccionismo simbólico). El lenguaje se presenta como clasificador y organizador de la experiencia sensible (Hipótesis llamada de Sapir-Whorf). Y es visualizado, a la vez, como producto, parte y condición de la cultura (Levi Straus).

Con Umberto Eco la cuestión se radicaliza. La cultura es comunicación y todos los aspectos de una cultura pueden ser estudiados como contenidos de la comunicación. Las leyes de la cultura son las leyes de la comunicación. En consecuencia, la semiótica es visualizada como una teoría general de la cultura y, en cuanto tal, viene a sustituir a la antropología cultural. Toda la cultura, afirma, se considera como **un retículo de sistemas de signos...todos ellos fundamentales para los fines de la interacción social.**

“Se ha llamado al hombre animal simbólico, y en este sentido, no solamente el lenguaje verbal sino toda la cultura, los ritos, las instituciones, las relaciones sociales, las costumbres, etc. no son otra cosa que formas simbólicas en las que el hombre encierra su experiencia para hacerla intercambiable; se instaura humanidad cuando se instaura sociedad, pero se instaura sociedad cuando hay comercio de signos”³

³ Ver Humberto Eco, *Signo*, Ed. Labor, Barcelona, 1988, pg. 107

Con esta tesis nos situamos más allá del binomio funcionalista “necesidad-satisfacción”. El comercio de signos en contextos de interacción es lo esencial de la cultura. El paradigma funcionalista hace implosión y nos abrimos a una nueva comprensión de la cultura orientada definitivamente por el paradigma lingüístico.

Geertz, en la misma línea, va un poco más allá. La cultura para él es como un texto, como un manuscrito, como un documento activo que es preciso leer e interpretar. La etnografía es la disciplina que se ocupa de leer ese texto.

*“El concepto de cultura que propugno, y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen, es esencialmente **un concepto semiótico**. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis cultural ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una **ciencia interpretativa** en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”⁴.*

El autor se mueve hacia una “teoría interpretativa de la cultura” que renuncia conscientemente al paradigma positivista de la ciencia y se inscribe en una tradición **hermeneútica** deliberadamente relacionada con la sociología comprensiva de Max Weber⁵.

Esta forma de comprensión de la cultura no hace más que traducir la lógica del paradigma lingüístico que la inspira, y nos traslada a un nivel más complejo de la realidad que nos fuerza a distinguir, con Weber, entre la cara externa de la acción (el comportamiento del actor) y su cara interna (el sentido que le da el actor a lo que hace). Entre la cara externa de la acción y las estructuras simbólicas que la regulan. Es decir: entre la cara puramente conductual de la acción y su componente simbólico, y entre la fachada estructural de un sistema y su componente simbólico, que algunos prefieren denominar el imaginario cultural de la sociedad.

A una comprensión plenamente **semiótica** de la cultura, le corresponde una comprensión plenamente **hermeneútica** del análisis cultural y de la etnografía. Ha ocurrido un **cambio de paradigma**, como diría el Profesor Thomas Kuhn.

“Comenzamos, de esta manera, a aceptar que la comprensión de lo específicamente humano requiere de una racionalidad específica, con fronteras cuidadosamente delimitadas con respecto a las ciencias experimentales”⁶.

⁴ Ver Geertz Clifford, *La interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1989, pg. 24.

⁵ Ver R. Avila, *La educación y el proyecto de la modernidad*, Ed. Antropos, Bogotá, 1994, especialmente el capítulo intitulado: “aproximación a la cultura”, pgs. 41-53.

⁶ Ver R. Avila, *op. Cit.* Pg. 52.

De la concepción substancialista de la cultura pasamos a la concepción semiológica de la cultura. De la pretensión de explicar (Erklären) la relación sujeto-objeto propia de las ciencias experimentales, pasamos a la pretensión de comprender (Verstehen) la relación sujeto-sujeto característica de las ciencias socio-culturales. De la pretensión de explicar sin pasar por la comprensión, pasamos a la pretensión de comprender para explicar. Y, finalmente, de la pretensión de observar sin interpretar, pasamos a la pretensión de interpretar lo que observamos. Es decir: pasamos de la pretensión de quedarnos en la primera lectura, propia de la descripción, a la pretensión de construir una segunda lectura, propia de la interpretación. Todo un cambio en la manera de mirar que requiere, de nuestra parte, todo un proceso de reeducación. He aquí el desafío.

Octava fase **De la categoría cultura a la categoría cultura escolar**

Hablar de la categoría “cultura escolar” en el contexto de la educación y de la escuela es ya traer, importar, comenzar a apropiarse de una categoría que tiene otro contexto de origen. Es comenzar a transferir de un contexto a otro y, por ende, sacar de un contexto (descontextualizar) para insertar en otro (recontextualizar). Si tratamos de ubicar esta categoría en su lugar de origen, es claro que ella está ligada al contexto disciplinario de la antropología y, más específicamente, a la aplicación de su perspectiva teórico-metodológica a la institución escolar, en el marco del conjunto de esfuerzos realizados por disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología por demostrar la posibilidad y conveniencia de una investigación experimental en el campo de la educación.

Es en el marco de estos intentos en donde podemos comprender la puesta en circulación de la categoría cultura escolar, una categoría compleja ligada a este nuevo contexto de indagación. Fue, sobretodo, en los Estados Unidos, en donde la investigación empírico-analítica se convirtió en la perspectiva privilegiada de la ciencia de la educación, en donde hizo irrupción dicha categoría. Sólo en los años sesentas una comunidad relativamente fuerte en Alemania comienza a apropiarse de esta corriente de investigación, para contrarrestar el paradigma de las ciencias del espíritu, dominante en ese contexto hasta el momento (C. Wulf, 1999: 71). Desde entonces ocupa un lugar central en la investigación educativa, y ha logrado posicionarse como la mejor cantera de argumentos para el diseño de política educativas.

La investigación experimental en educación ha estado marcada por las diversas comprensiones de la cultura que ya hemos presentado. Las primeras conceptualizaciones, hechas por antropólogos como Tylor, Malinowski y Mead, entre otros, la visualizan como una compleja herencia social *no biológica* que puede incluir saberes y prácticas, artefactos e instituciones, creencias y arte, costumbres y leyes. La cultura aquí no es definida por lo que es, sino por lo que no es pero, a pesar de esta comprensión negativa de la cultura, se traza una frontera

conceptual que permite afianzar la distinción entre natura y cultura. No obstante esta distinción, la imprecisión sobre su naturaleza específica favorece una comprensión de la cultura como cosa, que algunos han llamado substancialista.

También hemos señalado que la transición del paradigma positivista al paradigma semiótico en la comprensión de la cultura, tiene su origen en las contribuciones realizadas por la lingüística y por la semiótica, e incluso por la fenomenología y el interaccionismo simbólico (Husserl, Mead, Eco, Sapir, etc.). Geertz, a quien ya hemos citado, ha conceptualizado a la cultura como una inmensa telaraña de significados construida por la especie humana, en la cual se halla irremediablemente engarzada (Geertz 1993) por medio de la cual cada sujeto interpreta su experiencia (malla de lectura) y orienta su acción (patrón de comportamiento). Esta enorme red de significados, obra de la especie y no del individuo, constituye un punto de partida para el sujeto, el cual es engarzado (sujetado) a la red por medio de la educación, introduciéndolo así a una cierta percepción y a unas ciertas perspectivas que restringen sus maneras de ser y de actuar en el mundo.

Sin embargo, a pesar de este conjunto de limitaciones, esta inmensa red de significados, se nos presenta como un inmenso texto, abierto a la posibilidad de nuevas resignificaciones e interpretaciones a partir del trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones. Este gran texto puede, entonces, ser permanentemente ampliado y eventualmente corregido, por el intercambio de imágenes y experiencias entre diversos sujetos (carácter interactivo de su reconstrucción) o por la hibridación entre culturas en un contexto de globalización, abriendo al sujeto a un mundo insospechado de posibilidades.

Novena fase Su aplicación a la institución escolar

Cuando intentamos aplicar esta forma de comprensión de la cultura al campo específico de la institución escolar, nos encontramos con una aparente antinomia: por un lado constatamos que los actores protagónicos del establecimiento comparten un reducido conjunto de significados (creencias, concepciones y valoraciones) acerca de su práctica, que permiten un mínimo de integración y cohesión institucional. Pero, por otro, constatamos que la escuela aparece como un escenario atravesado por las más diversas influencias culturales de instituciones y/o personas que pretenden solicitarla, orientarla, contralarla, capitalizarla, etc. Pérez Gómez, por ejemplo, ha visualizado a la escuela “como un **cruce de culturas** que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (1998), pero también como una **mediación reflexiva** entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones. Entre las diferentes culturas que llegan a la escuela, Pérez Gómez enuncia: la cultura sistemática de las diferentes disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, la cultura académica reflejada en las opciones hechas por el currículo, la cultura social reflejada en los valores hegemónicos del escenario en que se

nueve la escuela, la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como ámbito de organización y gestión, la cultura experiencial proveniente de la vida cotidiana de sus actores y, finalmente, la influencia cultural que se ejerce a través de la ventana electrónica de los medios telemáticos.

La institución escolar aparece, entonces, como un tejido cultural tramado por nudos de significación: valores, normas e intenciones compartidas. Un tejido cultural que puede visualizarse como resultado de un proceso activo de construcción simbólica de la realidad (Berger y Luckman) o como trama de significaciones compartidas que le dan cohesión e identidad a la escuela como institución (Morgan y Gareth). La cultura escolar, entonces, se refiere, a esa trama de nudos que amarra sentidos, significaciones, expectativas e intenciones, integrando de alguna manera a los actores educativos y orientando su acción (Avila y Camargo 1999:66).

Pero un análisis más detenido permite observar que la construcción de significados compartidos aparece como un proceso difícil que se abre paso en un escenario complejo de **tensiones** entre actores con intereses diferentes, a veces dispares y contradictorios, y entre la cultura instituyente y la cultura instituida (Avila y Camargo 1999: 268). El proyecto educativo institucional, el currículo, los valores peculiares de la institución, los conocimientos y las prácticas que se privilegian y, en general, todos los problemas de sentido, como la misión y la visión institucional, sólo pueden ser alcanzados como resultado de discusiones y negociaciones permanentes en **espacios públicos**, situados más allá del mito de la privacidad de las aulas.

En consecuencia cuando hablamos de cultura escolar tenemos en mente dos acepciones. Como *categoría teórica*, la cultura escolar se refiere al conjunto de significados compartidos por los actores más relevantes de la institución (creencias, concepciones y valoraciones de maestros y directivos). Como encrucijada de culturas y como mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones, puede considerarse como *un campo de problemas y de objetos de estudio*. Como concepción teórica es una categoría heurística que nos sirve para acercarnos a la escuela con el propósito de comprender lo que allí ocurre. Y como campo de problemas y de objetos de estudio constituye una enorme “cantera” de investigación para los científicos sociales.

Teóricamente hablando esta línea puede dar cabida a múltiples programas de investigación como, por ejemplo, la presencia de la cultura científica en la escuela, la presencia de la cultura artística en la escuela, la presencia de los mass media en la escuela, la presencia de la vida cotidiana en la escuela, la presencia de la cultura organizacional y gerencial en la escuela, la presencia de las culturas regionales etc. Las posibilidades son enormes, sólo faltaría concretar las iniciativas en proyectos específicos, para darle un nuevo impulso a un trabajo de investigación apenas incipiente en nuestro medio.

Bibliografía

- Avila R. y Camargo M. La utopía de los PEI en el laberinto escolar. Colciencias y Antropos, Bogotá, 1999. Capítulo sobre la cultura escolar.
- Avila P. Rafael, La educación y el proyecto de la modernidad. Ed. Antropos, Bogotá, 1998. Capítulos sobre cultura.
- Bastide Roger, Anthropologie appliquée. Petite Bibliotheque Payot, Paris, 1971.
- Bourdieu P. y J.D.Wacquant, Respuestas por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo, México, 1995.
- Brunner Jerome, La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor, Madrid, 1997.
- Brunner José Joaquín, América Latina: Cultura y modernidad. Ed. Grijalbo, México, 1992.
- Cuche Dennis, La notion de culture dans les sciences sociales. Ed. Le decouverte, Paris, 1996.
- Eco Umberto, La estructura ausente. Ed. Lumen, Barcelona, 1986.
- , Signo. Ed. Labor, Barcelona, 1988.
- Eliot T.S., Notas para la definición de la cultura. Ed. Bruguera, Barcelona, 1983.
- Geertz Clifford, La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, Barcelona, 1984.
- Malinowsky B. The dynamics of culture change. Yale University Press, 1961.
- , Une théorie scientifique de la culture. Ed. Maspero, Paris, 1968.
- Pérez Gómez, Angel, La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, Madrid, 1998.
- Sapir Edward, Anthropologie. Vol. I; Culture et personnalité. Vol. II. Culture. Ed. de Minuit, Paris, 1967.
- Williams Raymond, Marxism and literature. Oxford University Press, 1977.
- , Key words, a vocabulary of culture and society. Oxford University Press, 1983.