

TENSIONES EN LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

Mgter. Marta Degl'Innocenti

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

madi@speedy.com.ar

www.unlz.edu.ar/sociales/areadecateblog/pedagogía

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

RESUMEN

En este trabajo se esboza el debate que parte de considerar a la pedagogía como un discurso político que puede estar inscripto en un marco legitimador o disruptor, que puede justificar o denunciar las desigualdades, que puede ser cómplice o ser crítico de las estrategias hegemónicas de los sectores dominantes.

Se propone revisar, analizar y decidir cómo se irán resolviendo las tensiones que constituyen la práctica educativa, teniendo presente que ninguna decisión es neutra y que la diferencia es siempre política, es decir, es siempre a favor o en contra de intereses determinados.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía, cultura, política, hegemonía

ABSTRACT:

TENSIONS IN THE CULTURE TRANSMISSION

In this paper it is sketched the debate that comes out from considering pedagogy as a political discourse that might be inside a legitimacy or disrupting frame, that may justify or denounce differences, being critic or accomplice of the hegemonic strategies of dominant sectors.

The proposition is to review, analyze and decide how the tensions that live in the teaching practice will be solved, taking into account that no decision is neutral and that the difference is always politic, meaning always for or against certain interests.

KEYWORDS:

Pedagogy, culture, politics, hegemony

Introducción

Introducirse en el campo problemático de la educación es una tarea compleja que demanda la construcción de herramientas conceptuales específicas, ya que la pedagogía, como reflexión teórica acerca de la educación, está atravesada por ideas contradictorias, dilemáticas y paradójales. La propuesta es develar estas cuestiones, planteando las contradicciones como 'tensiones' y los dilemas como 'problemas', recuperando, al mismo tiempo, las conceptualizaciones que priorizan la dimensión política de esta práctica social.

Abordar el análisis del discurso pedagógico en término de 'tensiones' es una decisión conceptual y metodológica al mismo tiempo; entendiendo que el proceso educativo no es neutro, se plantea problematizar sus límites y potencialidades, recortando el contexto histórico concreto de este análisis y revisando las concepciones de mundo y de hombre que sustentan las distintas visiones de la práctica educativa¹.

Un primer problema a afrontar es la potencialidad de la transmisión de la cultura y su relación con los procesos de emancipación y transformación, tanto a nivel social como individual. Por tal razón, se prioriza el análisis de la función social de la escuela y la dimensión política de la enseñanza con relación a dichos procesos.

La reflexión sobre la práctica educativa no escapa al efecto erosionante que han sufrido las concepciones sociales históricamente construidas: la pérdida del sentido, la caída de las estrategias socializadoras, las crisis identitarias, etc., las que en su conjunto cuestionan todas las formas establecidas de interrelación humana. En este sentido, el concepto de 'transmisión' es uno de los aspectos más problemáticos de la práctica educativa.

¹ Con objetivos analíticos, se plantea a la *contradicción* como una lucha de opuestos irreconciliables mientras que se entiende a la *tensión* como un movimiento dinámico entre estos opuestos; de modo similar, lo que caracteriza a un *dilema* es la imposibilidad de encontrarle una solución mientras que el *problema* ofrece esa posibilidad. En ambos casos, la propuesta es contextualizar la tensión o el problema y proponer una solución política. Por ejemplo, el dogmatismo en la enseñanza, tan cuestionado en algunas conceptualizaciones pedagógicas, es pensado como una herramienta potente de transmisión de conocimientos en otras. Dicho de otro modo, 'lo bueno o lo malo' de cada tensión se va a definir con relación a un contexto y esta definición será siempre política.

Desde el campo pedagógico, la acción combinada de enfoques como el reproductivismo o la escuela nueva, ha connotado negativamente este concepto, invistiéndolo de sentidos cercanos a prácticas de control y dominación o como responsable de la limitación de las capacidades 'naturalmente' humanas. Ambas son visiones parciales de una práctica cuya mayor potencialidad reside en articular la conservación de los productos culturales con la posibilidad de generar espacios de creatividad y renovación. Dominación o emancipación es una de las 'tensiones' fundamentales que constituyen la acción pedagógica.

En ese marco, la transmisión de la cultura es una instancia decisiva para la conformación de los sujetos y la construcción de los productos sociales. En palabras de Hassoun:

“la aceptación por parte del niño de la transmisión de los hechos de cultura (...) supone la puesta en marcha de todo un trabajo de identificación”, por ello una ética de la transmisión “requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia”.

Reconociendo que los contenidos de la transmisión no son neutros sino que están atravesados por cuestiones de poder y dominación y, de hecho, la dinámica del transmitir implica la inculcación de una determinada visión del mundo, se considera que la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad.

Por otro lado, tomando los conceptos de Hanna Arendt, es posible afirmar que:

“la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos y prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”.

Se está en presencia, en este caso, de otras tensiones: ¿la educación debe proponer modelos a seguir o debe dejar hacer? ¿Autoritarismo o *laissez-faire*, directivismo o espontaneismo? Con respecto a la transmisión cultural, lo que está en juego es la posición del adulto, su autoridad frente al niño o al joven. Para Arendt, desechar esa autoridad es negarse a asumir la responsabilidad del mundo al que se los ha traído, aceptarla implica revisar el hecho de que la educación no puede renunciar a la tradición y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. Hassoun plantea que el lugar del adulto es imprescindible en la constitución de la subjetividad, en la autorización de una historia, en la genealogía en la cual reconocerse e identificarse.

La tensión se flexibiliza al considerar que el transmitir no implica evitar a 'los nuevos' los obstáculos y conflictos que se les presentarán cuando intenten conciliar la historia pasada con lo actual de su deseo subjetivo; implica sí asumir y responsabilizarse por la asimetría del vínculo y no caer en el proteccionismo ni en el abandono.

Meirieu sostiene que la educación debe centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge; su función es permitirle construirse a sí mismo como "*sujeto en el mundo*": heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. La tarea pedagógica consiste en movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los subvierta con respuestas propias. El sujeto debe ser introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado; el adulto debe renunciar a ser la causa del otro, sin renunciar a ser su padre, sin negar su poder educador. Por otro lado, la transmisión de saberes no se realiza nunca de modo mecánico, supone una reconstrucción por parte del sujeto que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

La educación ha de concebirse entonces como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él; es un movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Por ello, para Meirieu:

“el enseñante es siempre un “pasador”, un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes”.

Disputándoles el lugar a visiones autoritarias, los espacios educativos pueden ser pensados como espacios de seguridad, espacios en los que se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos, espacios donde aprender y proponer objetos a los que el sujeto pueda aplicar su deseo de saber. No se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos, no se hace un alumno agregando conocimientos ni se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos pero esto no significa que lo abandonemos a que se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimiento o dejando que disponga de ellos a su discreción bajo el pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura.

Al asumir estas tensiones, se piensa a la pedagogía como praxis que debe construirse permanentemente: sin caer en el pesimismo, se reconoce la fuerza de la educación en los procesos de reproducción y legitimación del orden social; sin caer en el optimismo, se valora la potencialidad de la educación para transmitir la cultura y las condiciones de apropiación y asimilación de los productos sociales creados históricamente.

La educación como práctica social

Generalmente y particularmente en el caso de la educación, los conocimientos prácticos obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y fundamentado; por ello, es preciso interpelar el sentido común, cuestionar esos conocimientos cotidianos y ubicar la práctica educativa en un contexto histórico y político, favoreciendo así la desnaturalización de la vida social y escolar.

La educación ha sido analizada a lo largo de la historia desde distintas posturas que tratan de definirla y/o explicarla. Tradicionalmente, la pedagogía se iniciaba con una conceptualización que pretendía ser universal, dando cuenta de sus características, principios y condiciones. Desde otra perspectiva, se plantea que todo proceso educativo sólo puede interpretarse de una manera contextual, es decir, considerando las sociedades concretas e históricas en las cuales se desarrolla y las concepciones de mundo y de hombre que lo sustentan.

Adhiriendo a esta última postura, se define a la educación como una práctica social, como quehacer humano determinado en un contexto determinado y, como tal, se analiza en su dimensión social, esto es, como práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones económico-sociales básicas.

La vida de la sociedad es una compleja configuración de prácticas diferentes. La práctica humana es siempre social, esto es que supone e implica una organización más amplia en la cual se inscribe y cumple cierta función. El análisis de la práctica educativa debe tener presente que, como toda práctica, es de raíz e índole social; por ello, no puede analizarse en abstracto sino en tanto condicionada y condicionante en un espacio social determinado; en cada época, presenta caracteres peculiares y cumple funciones específicas.

La educación, como práctica social e histórica, produce, reproduce y brinda herramientas de transformación tanto a nivel individual como a nivel social y cultural. Se dice que la educación 'produce' porque es a partir de ella que el individuo se constituye como sujeto, es decir que construye su subjetividad, y también se constituye como sujeto social ya que incorpora las características propias de su época.

Algunas posturas teóricas concuerdan en atribuirle a la educación dos funciones generales fundamentales: de conservación o reproducción y de renovación o transformación de la vida sociocultural y del hombre.

La educación es a la vez un proceso personal y social, de conservación y transformación. Todo ser humano se desarrolla como tal sólo y en función de este proceso formador y en el marco de una sociedad y una cultura que requieren de los

hombres para su continuidad y avance histórico. Este avance puede darse en forma de ruptura o evolución; esto implica una concepción básica que sustenta toda interpretación de la educación: el cambio.

La educación supone la modificación de los actores involucrados; se trata de transformaciones no efímeras, con cierto grado de perdurabilidad que afectan al sujeto y a la sociedad. A nivel individual, los procesos de socialización y endoculturación – incorporación de y en la sociedad y la cultura– constituyen al hombre en su subjetividad; a nivel social, la transmisión de la cultura permite la conservación y la renovación de las estructuras objetivas de cualquier organización social.

Desde lo individual, el hecho educativo propone al sujeto la identificación con identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden social que está fijado y sedimentado en estructuras objetivas, es decir, en sistemas y prácticas simbólicas como el lenguaje, instituciones, rituales, normas, etc. Desde lo social, el hombre se inserta en un ambiente preestablecido y es quien va a reproducir las estructuras objetivas de ese ambiente o las va a transformar superando las acomodaciones pasivas mediante la vigorización de la función renovadora de la educación.

Para Ricardo Nassif, la educación contiene, por su misma estructura, la fuerza reproductora y su negación; constituye un proceso sólo aprensible en su movimiento. La educación genera más educación, la estimula o la exige; no se desgasta sino que por el contrario tiene efectos multiplicadores que, en algún grado, ensancha las posibilidades de quienes la van poseyendo, aún cuando no sean esas las intenciones de quienes la regulan. Aún suponiendo que el propósito único de un sistema educativo sea reproducir fielmente las condiciones y las formas socioeconómicas y culturales vigentes, la acción educadora entrega herramientas, despierta poderes intelectuales e inicia criterios de valoración. El dominio del alfabeto es, en cualquier espacio social, el inicio de un cierto tipo de autonomía.

No obstante, la desigualdad de oportunidades para la apropiación de capital cultural y las formas en que se universaliza el conocimiento, son límites claros en esta función de transformación o renovación. Si bien la historia demuestra que la reproducción de las formas socioculturales vigentes nunca es literal, no siempre el hecho educativo supera

las funciones primarias de adaptación y endoculturación de la educación. De todos modos, la función crítico-creativa es la que le da a la educación su mayor especificidad.

Perspectivas de análisis de la práctica educativa

La distinción analítica en niveles permite establecer algunos caracteres generales de la práctica educativa. Se habla de un '*nivel de hecho*' porque la educación se da antes e independientemente de que se reflexione sobre ella o se realice como una acción consciente y deliberada. Esta noción es importante para no asociar lo educativo con lo escolar exclusivamente; además, el hecho educativo es anterior a las instituciones de enseñanza.

Desde esta perspectiva, la educación puede caracterizarse como un proceso de integración de los sujetos a las estructuras de una sociedad para lograr la conservación de lo básico de dichas estructuras. Este proceso de integración, al que se lo conoce como '*socialización*' se dará con caracteres y rasgos determinados según el espacio social de que se trate.

Independientemente de lo que se proponga y haga la institución escolar, en toda sociedad se da una práctica educativa de hecho que, por estar vinculada a las estructuras económicas, puede resultar incluso más efectiva que la práctica institucionalizada. Ejemplo de esto lo encontramos en la familia y en los medios masivos de comunicación. Para Bourdieu, es esta educación primera o familiar la que va a sentar, en gran parte, los cimientos que condicionarán las posibilidades de acceso a la cultura.

A '*nivel de propósito*', la práctica educativa se constituye en tanto práctica deliberada que persigue ciertos fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas y se recorta sobre la base de la práctica educativa de hecho. En su origen la institución educativa es el intento de hacer más eficaz, más económica, más organizada la educación dada como práctica efectiva.

Por otro lado, las prácticas institucionalizadas se entienden vinculándolas con las estructuras político-ideológicas del espacio social del cual son parte. En la organización del sistema educativo, en los fines propuestos (explícitos e implícitos) y en los medios

que utiliza se juegan los intereses y necesidades de las clases dominantes. Toda práctica educativa cumple siempre una función política aunque no se lo proponga.

El '*nivel de reflexión*' surge como respuesta a los requerimientos de lo educativo a nivel de hecho y de propósito. Las reflexiones sobre la educación adquieren especial desarrollo cuando se advierten inadecuaciones entre la práctica educativa de hecho y la que se verifica como propósito. En este nivel se encuentran la pedagogía, la sociología, la filosofía y la epistemología de la educación, entre otras.

La pedagogía se funda cuando aparecen nuevas demandas sociales de sujeción de los hombres, cuando se requieren otros tipos de integración social, de formación, que no se logran con las modalidades anteriores, cuando esas formas de influencia sujetadora pierden capacidad y legitimidad frente a los requerimientos emergentes. Así, se transita de una concepción en la que el hombre es gobernado por decisiones divinas, con un destino predeterminado a la idea de un hombre capaz de erigirse como arquitecto de su propio destino.

En definitiva, para analizar la problemática de la educación, es fundamental comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica y cómo esas formas transportan y encarnan intereses particulares.

Visiones antagónicas de una misma práctica

Las características de la relación entre educación y sociedad son analizadas desde perspectivas teóricas antagónicas en el marco de las concepciones básicas de la teoría del orden o sociología dominante y de la teoría del conflicto o sociología crítica.

La '*sociología dominante*', vinculada orgánicamente a la burguesía y destinada a conservar su hegemonía sobre el resto de la sociedad, se distingue porque en sus conceptualizaciones teóricas no cuestiona a la sociedad, sino que la comprende como una organización racional y democrática. Racional en tanto que responde a la división social del trabajo en la sociedad industrial y a la necesidad de alcanzar con eficiencia un fin concreto. Democrática por la igualdad de oportunidades que ofrece, descontando que las diferencias entre los hombres están determinadas por la distribución natural de

habilidades y porque el criterio de selección son el mérito, el rendimiento, la productividad y la eficiencia. La sociedad está dividida en estratos socioeconómicos funcionalmente ligados entre sí y todos son necesarios; son los requerimientos del trabajo los que plantearán una jerarquización social.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo inicia la diferenciación entre los individuos para su colocación posterior dentro de la división social del trabajo. Se asigna a la educación la función de promover la movilidad social y la escuela debe poner el énfasis en la existencia de un método científico neutral y ahistórico. Los países dependientes son caracterizados como atrasados y subdesarrollados y no han logrado el desarrollo del 'primer mundo' por carecer de los factores humanos adecuados, disposiciones que enuncian el fracaso de la tarea escolar.

En este marco, se critica a la escuela por su desajuste con el sistema productivo, por el atraso de los contenidos en relación al avance científico y por su incapacidad para transmitir efectivamente a los estratos sociales inferiores las habilidades, valores y lealtades indispensables para la supervivencia del todo social.

Toda esta racionalidad de la cosmovisión de la burguesía en torno a la conformación y desarrollo de la sociedad y el papel que juega en ello la educación se transmite a todos los estratos sociales a través de los intelectuales y, en general, en términos de lo que Gramsci llama el 'sentido común'.

La '*sociología crítica*' se ocupa fundamentalmente en demostrar la posición de clase de la sociología dominante y denuncia la visión idílica de la educación que viene proponiendo la pedagogía liberal desde más de un siglo atrás, destruyendo el mito de la neutralidad de la escuela y del conocimiento científico.

Esta perspectiva parte de dos conceptos fundamentales: el reconocimiento de una sociedad dividida en clases y la dependencia de los países latinoamericanos. La sociedad no deja de ser una totalidad integrada a través de la hegemonía política, económica y cultural de uno o varios grupos que comparten los mismos intereses y procedimientos para el control y dominio de los demás grupos. Estos grupos dominantes utilizan el consenso y la represión para llevar la dirección de la vida social,

no sin encontrar oposición y resistencia de los demás grupos.

En el sistema capitalista, la principal función de la práctica educativa consiste en el ocultamiento de la relación economía-política. La representación del hombre como 'individuo' libre y autónomo (persona jurídica), oculta la existencia de las clases sociales² y de las relaciones sociales como relaciones de producción. La dependencia tiene un origen histórico de violencia política y militar, formal y legalmente aceptada en el ámbito internacional de la época e históricamente legitimada como conquista y colonización por los países dominantes.

La igualdad de los hombres, implícita en ciertas concepciones teóricas, oculta el hecho de las diferencias entre las clases. Si existen diferencias (hombres desposeídos) no es un problema estructural del sistema sino un defecto corregible por medio de la beneficencia, la distribución de la riqueza, la educación, etc. Y, en último análisis, la miseria subsiste porque es inherente a la naturaleza humana imperfecta.

La visión del estado como representante del interés general y garante del bien común oculta el hecho de sus antagonismos y de su contenido de clase, al presentarlo como una entidad pública, o sea no representativa de ningún interés particular de sujetos o grupos; su poder sobre la sociedad tiene su fuente en la libre voluntad de los individuos.

La sociología crítica caracteriza a la educación como uno de los aparatos ideológicos del estado utilizados para reproducir la estructura de clases y para legitimar la desigualdad a través del velo de la meritocracia. Lo que importa en la escuela no es el conocimiento como forma de aumentar la productividad y la igualdad real de oportunidades sino la interiorización de valores y lealtades correspondientes con los intereses de los sectores dominantes.

La teoría pedagógica es considerada un apéndice de las ideologías dominantes tendiente a justificar el sistema político vigente y el rol del sistema educativo en el seno del mismo. Aún cuando aparezca como crítica de dicho sistema, tales reflexiones y

² Si bien el concepto de 'clase social' es complejo, es posible distinguir grupos que explotan y dominan a otros grupos que son explotados y dominados. La intención es rescatar el concepto de antagonismo de intereses entre estos grupos.

cuestionamientos no superan el condicionamiento ideológico en el cual se inscriben.

Naturaleza o cultura: otra tensión fundamental

Hay algunas concepciones que reducen la noción de hombre a la idea que éste tiene de sí mismo o a sus relaciones individuales con otros individuos aislados como él; hay otras teorías que refuerzan los aspectos genéticos o innatos en el desarrollo del individuo. Desde otras concepciones, la influencia de la cultura y de la educación es fundamental para el desarrollo humano.

¿Cuáles son los límites de la educación? La fuerza de la naturaleza es poderosa; el ejemplo del cromosoma que determina el síndrome de Down o mongolismo, por ejemplo, no permite fantasear demasiado con las posibilidades infinitas de la educación. La naturaleza condiciona y predispone, plantea posibilidades y ofrece recursos y la cultura puede desarrollarlos. Sin ella, sin la cultura, la vida humana ni siquiera puede calificarse como tal.

Los avances científicos en el área de la genética actualizan el inmemorial debate '*natura vs nurtura*' –genes contra aprendizaje- pero aún no hay respuestas que puedan ser comprobables con relación a la capacidad del hombre para modificar la naturaleza humana. Sin embargo, las experiencias vividas por el sujeto en el entorno social y cultural moldean su subjetividad, a través de los procesos de socialización y endoculturación, y lo incorporan a la cultura. Bourdieu interpreta este proceso como una '*violencia simbólica*' de imposición de habitus seleccionados por el '*arbitrario cultural*'. Desde otras posturas teóricas, estos aportes de la cultura se interpretan como significados que se integran al imaginario familiar, comunitario y social del sujeto.

Desde la perspectiva de la cultura, la educación es un proceso de endoculturación que supone, por un lado, una selección y transmisión de significaciones y, por otro, la asimilación y subjetivación de la cultura en cada agente que se incorpora a ella y la incorpora. En el mismo proceso educativo, la cultura se crea y se produce, ya sea transformando como conservando sus contenidos simbólicos.

Para Leontiev, las aptitudes y propiedades que caracterizan al hombre no se transmiten por la herencia biológica sino que se forman en el curso de la vida merced a la asimilación de la cultura creada por las generaciones precedentes. Ninguna experiencia individual, por rica que fuere, puede conducir por sí sola a la formación de un pensamiento abstracto lógico o matemático como tampoco a la formación espontánea del sistema de conceptos correspondiente. Para ello serían necesarias todas las vidas que hicieron posible el desarrollo biológico y cultural del hombre. Así, los hombres sólo pueden adquirir la facultad de pensar y los conocimientos gracias a la asimilación de lo que ya adquirieron las generaciones anteriores.

Lo que caracteriza a la asimilación de la cultura es el hecho de que crea en el hombre nuevas aptitudes, nuevas funciones intelectuales. La asimilación es para el hombre un proceso de reproducción, en las aptitudes del individuo, de las propiedades y aptitudes históricamente formadas en la especie humana. Pero esta asimilación no se realiza por el mero contacto con los objetos o herramientas del mundo circundante sino que requiere de la comunicación con los otros hombres. La relación del individuo con el mundo está siempre mediatizada por las relaciones con otros hombres, por ello, la comunicación es la condición necesaria y específica de la vida del hombre en sociedad.

Este proceso de asimilación de la cultura, que requiere de la educación, es fundamental para la transmisión de las adquisiciones del desarrollo social e histórico de la humanidad a las generaciones siguientes; es también a través del mismo que la cultura se reproduce y se transforma. Pero este proceso no es neutro ya que no vivimos aislados en una cultura definible y caracterizable sino que convivimos en un interjuego complejo de culturas dominantes y culturas dominadas. En este interjuego, las culturas fuertes - dominantes se apropian de los elementos de las más débiles, transformándolos en el sentido de sus propias significaciones.

Por otro lado, es preciso considerar el proceso desigual de apropiación y reproducción de la cultura, tanto a nivel material como simbólico. En el sistema educativo, la mayoría de los niños sufre un proceso de deculturación ya que la escuela está pensada desde los sectores medios y urbanos y tiende a llevar esas formas de vida y sus interpretaciones de la realidad a todos los sectores de la comunidad. El '*capital cultural*' de los sujetos que ingresan es desconocido o arrollado, provocando una ruptura que les

impide desarrollar coherentemente su evolución y generando formas diversas de fracaso escolar que confirman las desigualdades de origen.

El lenguaje, como complejo de nociones del mundo acumuladas por la sociedad y transmitidas a cada uno de sus miembros por medio de la educación, deja su huella en los modos de pensar, sentir y actuar y constituye la primera estructura de legitimación del orden social. Junto con el lenguaje el hombre aprehende una forma de ver el mundo y una clasificación de los fenómenos de la realidad. Los distintos procesos sociales, los hábitos y creencias, el sistema de relaciones entre los hombres, las instituciones políticas, el gusto artístico dominante, contribuyen, por medio del lenguaje, a la formación de la mentalidad y de las actitudes del hombre que no puede escapar a su propio marco social. Cualquiera sea su posición en el espacio social, el hombre es parte integrante de esas relaciones sociales dadas y de ellas es producto.

La forma de concebir los procesos psíquicos tales como el lenguaje, el pensamiento lógico, la memoria como aptitudes innatas o propiedades inmutables del alma es utilizada, generalmente, por las ideologías que intentan justificar la desigualdad existente entre los pueblos y las clases sociales. Hoy el discurso neoliberal ha incorporado al debate ideológico una nueva razón de desigualdad y discriminación: la pobreza. Para Llomovate y Kaplan,

“La eficacia simbólica de estas prácticas y discursos reside en gran medida en que (...) penetran en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo obvio, lo incuestionable, generando modos de percepción y de acción coincidentes con las viejas formas del determinismo biológico, del racismo, evidenciando que el darwinismo social en modo alguno no se ha extinguido” (...) “Desde estas visiones, las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre naturalezas predeterminadas ya desde el nacimiento. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre”.

Desde esta perspectiva, las desigualdades sociales y escolares no radican en la genética, no son propiedades ni aptitudes innatas sino que tienen su origen en la desigual

distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a sociedades y escuelas en el actual contexto histórico y político.

La función política de la escuela en la organización del poder

En la actualidad cuando se piensa en la educación, normalmente se piensa en la escuela; se ha llegado a un punto donde pensar en una sociedad sin la existencia de la institución escuela exige un esfuerzo de abstracción. Pero eso no siempre ha sido así, su aparición está ligada a la constitución de los estados modernos, en el momento histórico en que se da la consolidación de las sociedades disciplinarias.

En los tiempos de la Revolución Francesa se acrecienta la importancia asignada a la educación y la preocupación por difundir y perfeccionar la instrucción como factor necesario y suficiente para el progreso y felicidad de los pueblos. El proceso de cambio revolucionario de las estructuras sociopolíticas del estado, protagonizado por la burguesía, introduce variantes en la dinámica de las relaciones de producción y esto requiere la integración y acomodación a las nuevas condiciones de vida y de trabajo.

Este proceso acelerado de cambios que implica la organización de un estado nacional exige la integración de las masas a un nuevo sistema productivo-comercial y la difusión de las nuevas ideas para que el pueblo adhiera a ellas y se capacite en el ejercicio de sus deberes y derechos.

El intento de satisfacer ambas necesidades explica el nuevo énfasis puesto en el papel de la educación así como la institucionalización de la instrucción pública. En el marco de un régimen de tipo feudal-monárquico la educación no es motivo de análisis ya que la estructura productiva y social no la exige como tal; por otro lado, la adhesión popular al sistema está legitimada por su origen divino. La función educativa no aparece entonces como práctica social específica porque ni la estructura económica ni la político-ideológica lo requieren.

En el nuevo sistema capitalista, la práctica educativa va a cumplir predominantemente ciertas funciones acordes con las necesidades que este sistema plantea. Una de estas funciones va a ser la de mantener y perfeccionar el sistema productivo y las relaciones

de producción vigentes por medio de la preparación de mano de obra, formación de técnicos, científicos, etc. Por otro lado, se deberá asegurar la conservación y vigencia del sistema jurídico-político por medio de la formación de trabajadores no manuales como empleados, funcionarios, profesionales, docentes, etc.

A través de los contenidos de la enseñanza y de la organización del sistema educativo, se apunta a conservar y difundir las ideologías dominantes. La práctica educativa se define en tanto proceso de integración de los sujetos, como la que tiende a adaptarlos al aparato productivo contribuyendo eficazmente a su reproducción y al sistema de relaciones sociales a través de la internalización de pautas político-ideológicas.

La modernidad se caracteriza por la presencia de la gran utopía del progreso indefinido: hay ideales políticos y grandes finalidades sociales a los cuales debe adecuarse la educación. Hoy se declara la muerte de las utopías y sólo se aspira a modificaciones sociales menos ambiciosas que aseguren un mínimo de paz social.

En la sociedad capitalista en formación esta práctica escolar tiene una función clara: disciplinar al futuro trabajador, civilizar a los bárbaros, educar al soberano. La escuela cumple una importante función política en la organización del poder en el momento de construcción del estado nacional; esta función continúa desarrollándose bajo otras formas acompañando las transformaciones del estado liberal iniciado en la etapa del capitalismo oligárquico. Observamos así que el 'ciudadano' portador de derechos individuales constituido desde el proyecto educativo conservador que funda el sistema educativo universal, gratuito y laico ahora es interpelado como individuo 'consumidor' y 'usuario de servicios'.

Hoy la función de la escuela es cuestionada y el fin propuesto por las políticas educativas se basa en la formación de competencias para el trabajo y, en algunos casos, en el desarrollo de una creatividad que permita sobrevivir a la exclusión. La relación entre educación y política se limita a analizar la representación en el sistema democrático de los individuos y a cuidar la paz social.

En este marco, se plantea una vuelta a la escuela encargada de la formación del ciudadano y a la defensa de los derechos civiles. Por ello, es preciso revisar y definir

claramente los conceptos de 'democracia' y 'ciudadanía' para no caer en posturas optimistas o ingenuas al despojarlos de su relación con la historia y la política. Es importante rescatar ciertas categorías teóricas que permitan analizar la educación desde su dimensión política: opresión, dominación, explotación, utopía, libertad y, desde allí, revisar las prácticas educativas, para avanzar en la construcción de un pensamiento crítico que contemple a la ciudadanía como el derecho a la apropiación material y simbólica de los productos generados socialmente y a participar activamente en la política estatal.

Hablar de ciudadanía remite a un proyecto político específico, realizado o proyectado utópicamente como guía para la construcción de un tipo determinado de sociedad. Implica también la definición de un concepto, implícito o explícito, de hombre y de cultura. Gramsci nombra al ciudadano del proyecto liberal 'funcionario' del estado y abre la posibilidad a la formación de un 'ciudadano crítico'. Ve en la crisis de la escuela creada por el estado liberal el reflejo de la crisis estructural de la sociedad y de su principio ideal – cultural. La cultura es sinónimo de crítica, de logro de una conciencia del propio yo; la misma libertad política es posterior, está condicionada al logro de esa conciencia y a la liberación de la ignorancia.

Neoliberalismo y construcción de un nuevo sujeto social

El discurso neoliberal sostiene un modelo de crecimiento con exclusión y propone una visión del hombre sólo como productor y consumidor de bienes materiales. Para ello, apunta a la construcción de un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando sólo lugar para la adaptación a la misma.

El conformismo se nos presenta con una lógica irresistible: la lógica del capital sobre la vida, la lógica del único sistema viable sobre la posibilidad de pensar una alternativa. Se trata de un pensamiento construido sobre un lenguaje que se pretende universal, moderno y drástico: flexibilidad, adaptabilidad, desregulación, modernidad, eficacia, etc.

Los modelos neoliberales son mucho más que una propuesta económica, poseen la capacidad de penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que

orientan nuestros comportamientos en la sociedad. La cultura de la globalización neoliberal está produciendo nuevas subjetividades, una de cuyas características es el terror a la exclusión y el fortalecimiento de nuevas patologías ligadas a la violencia.

El escenario actual se caracteriza por una combinación conflictiva de exclusión, desigualdad y legitimidad relativa pero suficiente. Para Tenti Fanfani,

“la necesidad de sostener la hegemonía hoy no precisa de acciones explícitas de inculcación, al estilo clásico del primer capitalismo, es decir, un ejército de maestros y escuelas que tienen por función “civilizar”, inculcando en la población el habitus capitalista. Hoy hay hegemonía por el peso de las cosas. El desempleo y el hambre son dos grandes disciplinadores sociales; hoy el mercado es tan superior (en la conciencia de la mayoría) a cualquier otro modo de organización de la sociedad, que ni siquiera es posible pensar en medios alternativos: éstos no existen en la realidad... ni en la conciencia”.

Es por ello que los sectores dominantes ya no se interesan por sostener la educación pública y, en consecuencia, tiene poco sentido hablar de ‘crisis’ de la escuela ya que tal crisis no es más que el producto de los mecanismos a través de los cuales estos sectores reconvierten su hegemonía. Hoy la escuela puede ser reemplazada por otros mecanismos pedagógicos como la educación por Internet y es pensada también como un negocio factible de expansión en el mercado; la educación pública ha pasado a ser un bien de consumo más para quienes tienen suficiente capital económico para comprarla.

Norma Paviglianitti sostiene que lo característico de la ciudadanía es la ampliación a todos del acceso al mundo de la esfera cultural y a la participación en las decisiones: ambos aspectos hacen el hombre un ciudadano. En este marco, es posible pensar que la escuela tiene una tarea fundamental en la transmisión y el acceso a los bienes culturales y simbólicos para las mayorías que no han tenido el privilegio de adquirirlos por ‘herencia’. Frente a este panorama, se considera importante rescatar el sentido de la educación como práctica histórica y política y recordar que la función de la escuela es la transmisión – asimilación del saber sistematizado.

De este modo, se esboza el debate que parte de considerar a la pedagogía como un discurso político que puede estar inscripto en un marco legitimador o disruptor, que

puede justificar o denunciar las desigualdades, que puede ser cómplice o ser crítico de las estrategias hegemónicas de los sectores dominantes. Queda como tarea entonces, revisar, analizar y decidir cómo se irán resolviendo las tensiones que constituyen la práctica educativa, teniendo presente que ninguna decisión es neutra y que la diferencia es siempre política, es decir, es siempre a favor o en contra de intereses determinados.

Bibliografía consultada

ARENDRT, HANNA. (1996) “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.” Barcelona, Península. Cap. “La crisis de la educación”.

ARONOWITZ, S y GIROUX, H. (1987) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. Universidad de Miami, Ohio, Escuela de Educación.

BOURDIEU, Pierre. (1983) “Campo de poder y campo intelectual”. Folios Ediciones, Buenos Aires.

----- (1997) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo Veintiuno, México.

DEGL' INNOCENTI, Marta. (2001) “Educación, escuela y pedagogía”. UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales. Línea de Cuadernos de Estudio.

----- (2004) “Transmisión cultural y pedagogía”. Dirección General de Cultura y Educación; Dirección de Educación Superior.

GONZALEZ RIVERA, G. y TORRES, C. (1994) “Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas”. Miño y Dávila Editores, Argentina.

GRAMSCI, Antonio. (1997) “Los intelectuales y la organización de la cultura”. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 5ta. Edición.

HASSOUN, Jacques. (1998) “Los contrabandistas de la memoria”. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

LLOMOVATE, S. y KAPLAN, C. (2005) "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En: "Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto". Noveduc. Buenos Aires.

MEIRIEU, Philippe. (1998) "Frankenstein Educador". Barcelona, Laertes.

NASSIF, Ricardo. (1974) "Pedagogía general". Buenos Aires, Kapelusz.

PAVIGLIANITI, Norma. (1996) "Ciudadanía y educación: un recorrido histórico de sus concepciones". En Revista Argentina de Educación; Buenos Aires. Año XIV, N° 24.

TENTI FANFANI, Emilio. (2005) "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". En Revista Propuesta Educativa N° 26, Buenos Aires.

Para citar este artículo: